



JOÃO GUILHERME RITTER KUPKA

O MANOELÊS QUE EXISTE EM NÓS:

**Proposta de metodologia de aprendizagem de literatura ressignificando
memórias individuais**

CANOAS, 2023

O MANOELÊS QUE EXISTE EM NÓS:
Proposta de metodologia de aprendizagem de literatura ressignificando
memórias individuais

JOÃO GUILHERME RITTER KUPKA

Dissertação apresentada ao Mestrado
em Memória Social e Bens Culturais
da Universidade La Salle – Unilasalle,
para obtenção do grau de Mestre em
Memória Social e Bens Culturais.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª Lúcia Regina Lucas da Rosa
Coorientação: Prof^ª. Dr^ª Maria de Lourdes Borges

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K96p Kupka, João Guilherme Ritter.
Proposta de metodologia de aprendizagem de literatura ressignificando memórias individuais [manuscrito] / João Guilherme Ritter Kupka. – 2023.
107 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) –
Universidade La Salle, Canoas, 2023.

“Orientação: Profa. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa”.

“Coorientação: Profa. Dra. Maria de Lourdes Borges”.

1. Memória social. 2. Metodologias ativas. 3. Leitura e escrita – Anos iniciais. 4. Poesia. 5. Manoel de Barros. I. Rosa, Lúcia Regina Lucas da. II. Borges, Maria de Lourdes. III. Título

CDU: 316.7

Bibliotecária responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

JOÃO GUILHERME RITTER KUPKA

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Everton Vinicius de Santa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Wagner dos Santos Chagas
Secretaria de Educação de Esteio - RS

Prof. Dr. Alessandro Varela dos Santos
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Patrícia Kayser Vargas Mangan
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Lucas da Rosa
Orientador(a) e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Memória Social e Bens Culturais
Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 28 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer! Nenhuma conquista na vida vem com o trabalho de uma única pessoa. Todos nós precisamos nos apoiar uns nos outros para chegarmos mais longe. Enfim, me tornar Mestre em Memória Social e Bens Culturais deixa uma emoção especial de alguém que lutou muito e teve muita ajuda de várias pessoas para alcançar este objetivo.

Primeiramente, agradecer ao princípio e fim de tudo, o Alfa e o Ômega, Jesus Cristo, o Deus conosco. Nossa Senhora, Mãe das Mães, aquela que nos ampara quando vacilamos na caminhada. Aos meus santos de devoção, Santo Antônio Maria Claret e São Bento, fervorosos intercessores diante de minhas preces.

À minha família, aquela que é minha maior incentivadora e por quem eu sigo diariamente. Minha esposa Vanessa, com quem divido a vida a 15 anos e que celebra cada vitória, provando que o Amor é sempre perseverante. Aos meus maiores tesouros, minhas filhas Lavínia e Marina, meus faróis. É tudo por vocês! Aos meus pais, Ana e Batista, aqueles me deram a vida e vibram com cada conquista.

Agradeço à minha Orientadora, Prof^a Dr^a Lúcia Regina Lucas da Rosa, por nunca me deixar perder a poesia. À Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Borges, sempre assertiva e coerente. Estendo o agradecimento a todos os profissionais da Universidade La Salle, em especial aos professores do PPGMSBC por todo o compartilhamento de experiências neste tempo. Poderia citar muitos, mas personifico minha gratidão nas pessoas do Prof^o Dr^o Wagner dos Santos Chagas, meu guia acadêmico e a Prof^a Dr^a Patrícia Kayser Vargas Mangan, o braço forte para todos os estudantes desse programa.

Não posso deixar de agradecer a popular “Turma do Fundão”, os acadêmicos do Mestrado de 2021/1. Tantas foram as vezes que rimos e choramos juntos. Com certeza esse título é um pouco de todos vocês.

A banca examinadora desta dissertação pela generosidade e cuidado com que me conduziram ao melhor desfecho desse projeto.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para que este momento chegasse! Obrigado!!!!

"O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar." (José Moran)

RESUMO

Este é um trabalho de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle e se insere na Linha de pesquisa Memória e linguagens culturais. Tem como problema de pesquisa: como a linguagem poética de autoficção pode contribuir para os processos de educação como um todo no seu papel (re)significador de memórias. O objetivo geral é construir uma metodologia de ensino de Literatura para o 5º ano do Ensino Fundamental do município de Esteio/RS. Dessa forma, privilegia-se uma proposta de aprendizagem com o uso de Metodologias Ativas, a partir das memórias desses alunos instigadas pela poesia de Manoel de Barros. Para tanto, foi criado um produto que consiste em um percurso formativo de cinco encontros tendo como pano de fundo a poesia do autor citado e propostas de atividades. Como resultados, após a aplicação da proposta em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS, constatamos um aumento no interesse pela leitura e escrita das crianças, além de indicar o desenvolvimento de forma mais eficiente das competências de escrita e leitura no público submetido. A metodologia utilizada é exploratória, qualitativa com análise de conteúdo. Como autores principais do campo teórico sobre memória, nos valemos de Halbwachs (1990) e Candau (2021); sobre estudos de literatura, Todorov (2020) e Moriconi (2002); sobre aprendizagem, Pacheco (2024) e a BNCC - Base Nacional Comum curricular (2017).

Palavras-chave: Memória Social. Metodologias Ativas. Leitura e Escrita nos Anos Iniciais. Poesia. Manoel de Barros.

ABSTRACT

This is a Professional Master's thesis of the Postgraduate Program in Social Memory and Cultural Assets at La Salle University and is part of the Memory and Cultural Languages research line. The research problem is: how the poetic language of autofiction can contribute to the processes of education as a whole in its role (re)signifying memories. The general objective is to build a Literature teaching methodology for the 5th year of Elementary School in the city of Esteio/RS. In this way, a learning proposal with the use of Active Methodologies is privileged, based on the memories of these students instigated by the poetry of Manoel de Barros. To this end, a product was created that consists of a training path of five meetings having as background the poetry of the mentioned author and activity proposals. As a result, after applying the proposal in a fifth year class of Elementary School in the Municipal Education Network of Esteio/RS, we noticed an increase in children's interest in reading and writing, in addition to indicating the more efficient development of skills of writing and reading in the submitted public. The methodology used is exploratory, qualitative with content analysis. As main authors in the theoretical field of memory, we draw on Halbwachs (1990) and Candau (2021); on literature studies, Todorov (2020) and Moriconi (2002); on learning, Pacheco (2024) and the BNCC - National Common Curriculum Base (2017).

Keywords: Social Memory. Active Methodologies. Reading and Writing in the Early Years. Poetry. Manoel de Barros.

SUMÁRIO

SUMÁRIO DE TABELAS.....	7
SUMÁRIO DE GRÁFICOS.....	8
SUMÁRIO DE FIGURAS.....	9
SIGLAS E ABREVIACÕES.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Revisão de Literatura.....	14
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
3 OBJETIVOS.....	22
3.1 Objetivo Geral.....	22
3.2 Objetivos Específicos.....	22
4 METODOLOGIA.....	23
4.1 Pesquisa Exploratória.....	23
4.2 Pesquisa Qualitativa.....	25
4.3 Análise de conteúdo.....	27
4.4 Descrição de procedimentos.....	29
5 REVISÃO CONCEITUAL.....	32
5.1 Sobre Memórias (inventadas?).....	32
5.2 Sobre Ensinãnsas.....	36
5.2.1 Marcos Legais.....	36
5.2.2 Poesia, autobiografia e autoficção.....	39
5.2.3 Metodologias Ativas.....	40
5.2.3.1 Sala de Aula Invertida.....	42
5.2.3.2 Gamificação.....	42
5.2.3.3 STEAM.....	43
5.2.3.4 Storytelling.....	44
5.2.3.5 Aprendizagem baseada em jogos.....	44
5.2.4 O contexto das avaliações de larga escala.....	45
5.2.5 Conceitos emergentes.....	63
5.2.5.1 Capital Cultural.....	63
5.2.5.2 Autonomia.....	65
5.2.5.3 Inovação.....	66
5.2.5.4 Transformação.....	66
5.2.5.5 Mudança.....	68
5.3 Sobre Escrevinhar e poetizar.....	69
6 PRODUTO FINAL.....	73
6.1 Sumário Executivo.....	73
6.2 O Produto.....	74
6.3 Análises de Mercado.....	78

6.3.1 Estudos dos Clientes.....	78
6.3.2 Estudos dos Concorrentes.....	79
6.3.3 Estudos dos Fornecedores.....	79
6.4 Plano de Marketing.....	79
6.4.1 Etapas de Planejamento: análise de ambiente externo e interno....	79
6.4.1.1 Fatores Externos.....	79
6.4.1.2 Fatores Internos.....	80
6.4.2 Pesquisa sobre aceitação do público-alvo ao produto oferecido...	80
6.4.3 Definição das Estratégias de Marketing.....	81
6.5 Processos Operacionais.....	81
6.6 Planos Financeiros.....	83
6.7 Construções de cenários preventivos.....	83
7 CRONOGRAMA.....	84
8 A REALIZAÇÃO DO TESTE DO PRODUTO.....	85
9 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
9.1 Análise dos textos autoficcionais.....	91
9.2 Principais Descobertas.....	97
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
11 REFERÊNCIAS.....	100

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1: Estudos sobre Manoel de Barros.....	14
Tabela 2: Estudos sobre Metodologias Ativas no Ensino Fundamental.....	15
Tabela 3: Estudos sobre Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	15
Tabela 4: Estudos sobre Poesia no Ensino Fundamental.....	16
Tabela 5: Estudos sobre Manoel de Barros.....	17
Tabela 6: Estudos sobre Metodologias Ativas no Ensino Fundamental.....	18
Tabela 7: Estudos sobre Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	19
Tabela 8: Estudos sobre Poesia no Ensino Fundamental.....	20
Tabela 9: IDEB por estado.....	55
Tabela 10: IDEB da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS.....	56
Tabela 11: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral RME.....	60
Tabela 12: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral dos Anos Iniciais RME.....	61
Tabela 13: Etapas dos Processos Operacionais.....	81
Tabela 14: Despesas.....	83
Tabela 15: Cronograma.....	84

SUMÁRIO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de estudantes por nível de proficiência nos países selecionados –.....	46
Gráfico 2: Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões GEOGRÁFICAS –.....	48
Gráfico 3: MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA, SUBESCALA COMPREENDER – PISA 2018 (BRASIL, 2020, p.96).....	49
Gráfico 4: Relação entre o índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados e o desempenho em Leitura – PISA 2018 (BRASIL, 2020, p.166).....	51
Gráfico 5: Comparação do resultado de leitura do PISA entre países.....	52
Gráfico 6: Evolução do IDEB de 2005 a 2021 dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino.....	54
Gráfico 7: Evolução do IDEB de 2005 a 2021 dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Esteio/RS.....	58
Gráfico 8: Evolução da nota do SAEB de 2005 a 2021 de Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Esteio/RS.....	59
Gráfico 9: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral RME.....	61
Gráfico 10: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral dos Anos Iniciais RME.....	62

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1: Análise de conteúdo.....	28
Figura 2: Quadro das dez competências gerais da BNCC.....	37
Figura 3: resultados na área de leitura do Brasil no PISA 2022.....	47
Figura 4: O PISA por regiões do Brasil.....	49
Figura 5: Resultado do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021 das redes municipais de ensino.....	53
Figura 6: Resultado do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021 da rede municipal de ensino de Esteio/RS.....	57
Figura 7: definição da palavra “transformação”.....	67
Figura 8: modelo de framework do produto.....	74
Figura 9: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto.....	86
Figura 10: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto.....	87
Figura 11: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto.....	88
Figura 12: pergunta nº 3 da trilha do 2º encontro.....	89
Figura 13: respostas do formulário do 2º encontro.....	89
Figura 14: Infográfico com as principais descobertas da pesquisa.....	97

SIGLAS E ABREVIACOES

1. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
2. BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
3. PPG - Programa de Pós-Graduação;
4. BNCC - Base Nacional Comum Curricular;
5. RCE - Referencial Curricular de Esteio/RS;
6. STEAM - Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, em português);
7. STEM - Science, Technology, Engineering e Mathematics (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português);
8. PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em português);
9. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico;
10. IDEB - ndice de Desenvolvimento da Educação Básica;
11. SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica;
12. SME - Secretaria Municipal de Educação de Esteio/RS;
13. SEDUC/RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul;
14. SAERGS - Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul;
15. MEC - Ministério da Educação;
16. SESC - Serviço Social do Comércio.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo sobre memórias de vida de alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental a partir da poesia de Manoel de Barros. Insere-se no campo da Memória Social, na linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais, pois, além de discutir a importância do referido autor na formação literária e no contexto nacional, vai buscar, através da escrita de poesias autoficcionalis, ressignificar a memória de situações de vida das crianças por meio de atividades de leitura e de escrita.

Antes de iniciar a discussão e elucidar quais são os motivos para a escolha desse tema de pesquisa, gostaria de retomar um pouco a minha trajetória e minhas memórias para justificar por que escrever sobre essa temática.

Sou professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formado no Ensino Normal - Nível Médio e Pedagogia. Trabalho com turmas desse nível desde 2010, especialmente com o 5º ano do Ensino Fundamental, no qual encontrava uma dificuldade latente: a falta de interesse das crianças em leitura e literatura. Por atuar em escolas com público carente, o único lugar onde eles tinham acesso à leitura era a biblioteca escolar. Inúmeras propostas e trabalhos foram colocados, mas com resultados que não eram satisfatórios.

Por volta de 2013, fui apresentado na graduação ao poeta que servirá como base para esta escrita. No início me parecia estranha a forma como Manoel de Barros colocava as palavras e as “insignificâncias” que dizia. Mas aos poucos fui entendendo que poderia usar suas escritas em trabalhos escolares para fomentar a imaginação e o gosto pela leitura nos meus alunos. Iniciei pelo incrível *Fazedor de Amanhecer* (2001), obra adaptada para as crianças através de livro infantil. Nessa mesma época, iniciava a discussão sobre metodologias ativas na educação, uma forma de interagir com o conhecimento que coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem, tornando-as protagonistas e com o professor funcionando como um mediador dessa interação. Com isso, comecei a pensar em juntar essas duas perspectivas. Foi aí que surgiu o Projeto “O Fazedor de Amanhecer”, em que, a partir da leitura do livro com o mesmo nome, começamos a inventar nossas próprias “coisas inúteis”, como um “auxiliador de pensamento”, como o

criador da obra chamou, que nada mais era do que um corredor de massa decorado e, segundo o aluno que a criou, o ajudaria quando precisasse estudar para as provas.

Enfim, esse projeto me mostrou que era possível desenvolver o gosto pela literatura nas crianças, bastava fazer como Manoel: brincar com as palavras e com os objetos.

A partir desta reflexão, a pesquisa tem como principal problema: Como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental podem escrever memórias autoficcionais utilizando metodologias ativas com base na poesia de Manoel de Barros?

Como **produto da pesquisa, foi desenvolvida uma Metodologia de Aprendizagem de Literatura na perspectiva da Poesia de Manoel de Barros**. A metodologia visa poder ser replicada por outros professores a fim de beneficiar a aprendizagem de um público-alvo (alunos de 5º ano).

O trabalho com leitura e escrita perpassa todas as áreas de conhecimento abordadas pela escola. A capacidade leitora configura-se como uma das mais importantes para aferir o desenvolvimento do ensino nos países. No Brasil, as avaliações de larga escala, tais como a Prova Brasil, têm como principais indicadores as competências de leitura, escrita, oralidade e interpretação. No município de Esteio/RS, que será o lócus de pesquisa, as mais recentes avaliações dão conta de um crescimento dessas competências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato positivo a ser observado. No entanto, duas variáveis são importantes para justificar a pesquisa: 1) O crescimento apresentado foi abaixo do projetado e; 2) Nos Anos Finais há um decréscimo cada vez mais acentuado das capacidades elencadas. Esses fatores levam à conclusão de que algo precisa ser feito para que esse quadro seja revertido.

Através da pesquisa e do produto, pretende-se atingir o seguinte objetivo geral: contribuir com uma proposta de metodologia de aprendizagem a partir do trabalho com literatura no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS.

A ideia é trabalhar com algumas das metodologias mais usadas nessa perspectiva e valer-se da modalidade híbrida, combinando Atividades Síncronas e

Assíncronas, combinando os formatos presencial físico, presencial digital e a distância.

Tal produto pode impactar positivamente não só para as crianças que passarão pela experiência, mas, a partir da metodologia, que será oferecida aos demais colegas para realização com suas turmas, a fim de ser realizada em outros momentos. Também servirá como inspiração para colegas, que podem pensar em outras estratégias diferenciadas para uso com seus estudantes.

A pesquisa situa-se no âmbito da Memória e Linguagens Culturais, o que faz com que seja vista como uma oportunidade de colocar luz sobre o seguinte problema de pesquisa: como a linguagem poética de autoficção pode contribuir para os processos de educação como um todo no seu papel (re)significador de memórias. Trabalhar a partir da poesia de Manoel de Barros na academia é um grande desafio, pois o próprio poeta refutava as formalidades. Ainda assim, é muito importante que se fale do ensino de literatura e nada melhor do que trazer uma pessoa singela como uma criança para conversar sobre esse assunto.

Assumindo uma perspectiva “manoelesa”, que é o termo cunhado neste trabalho para referir-se à forma de escrita do Poeta Manoel de Barros, assumo também uma postura de aprendente sobre o próprio trabalho desenvolvido, pois significa entender a incompletude das coisas.

Para fazer o levantamento dos dados, foi escolhida uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Esteio/RS. Essa escola foi acessada através de contato com a gestão da escola, que foi escolhida por ter um histórico de trabalho com Metodologias Ativas e uma abertura para o trabalho com projetos diferenciados, que indicou qual a melhor turma para realização da prática pedagógica. Escolhida a turma, foi feita uma primeira observação para entender como se dava sua relação com a literatura. Após isso, foi realizada a prática em si e, depois dos encontros, findados os dados, estes foram analisados para escrita da dissertação e finalização do produto.

1.1 Revisão de Literatura

Com o objetivo de apresentar o estado da arte e uma revisão das bibliografias já apresentadas sobre as temáticas abordadas neste projeto, realizou-se um levantamento de trabalhos em formato de dissertações e teses através da plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), no banco de dados da Biblioteca da Universidade La Salle e no Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, tendo o recorte temporal entre os anos de 2001. Esse levantamento considerou os seguintes descritores: “Manoel de Barros”, “Metodologias Ativas no Ensino Fundamental”, “Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Poesia no Ensino Fundamental”. Nas tabelas 1 a 4, são apresentados os resultados quantitativos dos descritores pesquisados. As tabelas 5 a 8 apresentam algumas considerações acerca de trabalhos pontuais considerados relevantes para esta pesquisa.

Tabela 1: Estudos sobre Manoel de Barros

MANOEL DE BARROS			
Plataforma	Teses	Dissertações	TOTAL
CAPES	02	03	05
BDTD	28	46	74
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00
TOTAL	30	49	79

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Percebe-se, através da tabela 1, que são poucos os trabalhos desenvolvidos sobre o autor em questão, o que demonstra o ineditismo do trabalho desenvolvido e

o quanto apresenta potencial para seu desenvolvimento. A maior parte desses trabalhos são dissertações de mestrado e outro aspecto a ser ressaltado é a característica inédita no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, que não apresenta nenhum trabalho desenvolvido sobre o poeta Manoel de Barros.

Tabela 2: Estudos sobre Metodologias Ativas no Ensino Fundamental

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL			
Plataforma	Teses	Dissertações	TOTAL
CAPES	01	05	06
BTDT	02	06	08
Biblioteca da Universidade La Salle	00	01	01
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	01	01
TOTAL	03	13	16

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Ainda que o termo “Metodologias Ativas” seja bem difundido entre as teses e dissertações, quando restringimos a busca para o Ensino Fundamental encontramos poucas produções, o que mais uma vez demonstra a importância de pesquisar sobre o tema. No âmbito do PPG em Memória Social e Bens Culturais, destaca-se o estudo de Gomes (2021), que abordou a temática das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental através da gamificação na formação docente de professores de Português dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Esteio/RS.

Tabela 3: Estudos sobre Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Plataforma	Teses	Dissertações	TOTAL

CAPES	00	03	03
BTDT	00	07	07
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00
TOTAL	00	10	10

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Mais uma vez constatamos a pouca quantidade de pesquisa acadêmica acerca do assunto levantado, ainda que encontremos 03 dissertações no portal CAPES e 07 na BTDT que versam sobre o tema.

Tabela 4: Estudos sobre Poesia no Ensino Fundamental

POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL			
Plataforma	Teses	Dissertações	TOTAL
CAPES	00	02	02
BTDT	00	11	11
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00
TOTAL	00	13	13

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Finalmente, podemos visualizar que o trabalho com poesia no Ensino Fundamental não é amplamente tratado nas teses e dissertações. Pelos motivos já citados anteriormente, essa temática não conta com muitos trabalhos acadêmicos. Se olharmos unicamente para as Teses de Doutorado, não encontramos nenhum trabalho realizado, ainda que consigamos levantar 13 trabalhos de Dissertação de

Mestrado. Essa última tabela reforça o caráter inédito da pesquisa que vem sendo realizada.

Tabela 5: Estudos sobre Manoel de Barros

MANOEL DE BARROS - ESTUDO SELECIONADO PARA ANÁLISE			
Plataforma	Título	Autor	Modalidade
CAPES	A RELEVÂNCIA DO ÍNFIMO: IMAGENS ECOLÓGICAS NA POESIA DE MANOEL DE BARROS	WESLEY MOREIRA DE ALMEIDA	Dissertação
BTD	00	00	00
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

A dissertação selecionada faz parte do estudo do autor que analisou toda a poesia de Manoel de Barros em busca de elementos da fauna e da flora da natureza brasileira, catalogando a quantidade de aparições desses elementos na obra do poeta, com o principal foco no eu lírico. Esse trabalho tem relevância para o nosso estudo, pois trata-se de uma análise da obra *manoelesa* como um todo, com um determinado objetivo. Ainda que a temática de análise não seja a mesma a que nos propomos, o fato de abordar a obra do poeta Manoel na sua totalidade faz com que ele torne-se extremamente importante de ser citado nesta dissertação.

Verifica-se aqui, também, outro potencial de trabalho da poesia do autor estudado que não é levada em conta neste trabalho, que é o contato com a natureza e suas possibilidades para trabalhar-se competências voltadas ao tema com os estudantes e crianças. Dessa forma, é possível expandir ainda mais o horizonte

transdisciplinar de Manoel de Barros, tornando mais versátil ainda um projeto a partir dele.

Tabela 6: Estudos sobre Metodologias Ativas no Ensino Fundamental

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ESTUDO SELECIONADO PARA ANÁLISE			
Plataforma	Título	Autor	Modalidade
CAPES	00	00	00
BTDT	00	00	00
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTEIO-RS: RESSIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS POR MEIO DE UMA METODOLOGIA COM USO DE ESCAPE BOOK	CRISTIANE GOMES	Dissertação

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

O segundo trabalho selecionado para análise foi o primeiro publicado no PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle que trata da temática de Metodologias Ativas no Ensino Fundamental, por isso é extremamente importante para o nosso desenvolvimento. Em “MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTEIO-RS: RESSIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS POR MEIO DE UMA METODOLOGIA COM USO DE ESCAPE BOOK”, a Professora Cristiane Gomes estuda as formações para professores de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS e propõe um “Escape Book”, em que os docentes do componente curricular em questão têm a oportunidade de formar-se a partir da Gamificação, uma das Metodologias Ativas. Além de ter como *lócus* de pesquisa a

mesma rede municipal que servirá como testagem da metodologia a ser empregada, possui o caráter inédito sobre o tema no nosso programa.

Tabela 7: Estudos sobre Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESTUDO SELECIONADO PARA ANÁLISE			
Plataforma	Título	Autor	Modalidade
CAPES			
BTD	EM BUSCA DO PAÍS DAS MARAVILHAS: O LUGAR DA LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	RAFAELLA MACHADO	Dissertação
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Na dissertação em questão, a autora investiga o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de um estudo realizado em uma escola deste nível de ensino da rede municipal de Florianópolis/SC. A relevância dele como objeto de estudo desta dissertação se dá a partir do momento em que investiga de forma ampla essa temática, chegando à conclusão de que o trabalho com literatura não surte efeito quando realizado na sala de aula por utilizar um material específico (paradidático). Rafaella Machado ainda afere que, na realidade estudada, o lugar da literatura é a Biblioteca Escolar, por apresentar e permitir que as crianças sejam

mais livres com a literatura. Essas conclusões vão ao encontro daquilo que propomos em nossa metodologia e corroboram com a proposta apresentada.

Tabela 8: Estudos sobre Poesia no Ensino Fundamental

POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ESTUDO SELECIONADO PARA ANÁLISE			
Plataforma	Título	Autor	Modalidade
00	00	00	00
BTDT	POESIA E MÚSICA COMO APRIMORAMENTO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	ELAINE APARECIDA DE OLIVEIRA ASSUNÇÃO	Dissertação
Biblioteca da Universidade La Salle	00	00	00
Repositório do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle	00	00	00

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2022.

Por fim, o último trabalho selecionado para análise nesta revisão literária foi escolhido por contar com o elemento de questionários para aferir o que alunos e professores entendem como poesia na escola de ensino fundamental. Ainda que trabalhe com os anos finais do ensino fundamental, torna-se relevante, pois após esses questionários, a autora realizou intervenções com música e poesia, constatando que, após o trabalho realizado com os estudantes, sua percepção sobre o gênero se modificou, possibilitando melhor compreensão da temática e desenvolvendo o gosto pela leitura do gênero.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

- Como alunos do 5º ano do Ensino Fundamental podem escrever memórias autoficcionais utilizando metodologias ativas com base na poesia de Manoel de Barros?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Construir uma metodologia de aprendizagem de Literatura para o 5º ano do Ensino Fundamental do município de Esteio/RS, privilegiando Metodologias Ativas, a partir das memórias desses alunos instigadas pela poesia de Manoel de Barros.

3.2 Objetivos Específicos

- Resignificar memórias de vivências dos estudantes, através da escrita de textos poéticos autoficcionais;
- Construir uma metodologia de aprendizagem de literatura que coloque os estudantes no centro do processo de aprendizagem e que possa ser replicada por professores de literatura.
- Construir modos de interação com o conhecimento que rompam com a maneira tradicional de trabalhar literatura.

4 METODOLOGIA

Para a análise dos dados da pesquisa, escolheu-se fazer um teste da metodologia escolhida como produto em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Educação Básica de Esteio/RS. A descrição completa deste produto está no capítulo 6, denominado “**PRODUTO FINAL**” e os critérios de escolha e seleção do público-alvo do teste estão descritos no capítulo 8, denominado “**A APLICAÇÃO DO PRODUTO**”. Importa dizer aqui que, quanto aos objetivos da pesquisa, ela se enquadra na categoria **exploratória**. Já quanto à natureza, a pesquisa está classificada como **qualitativa** e a técnica utilizada para análise de dados foi a **análise de conteúdo**. Neste capítulo, dedico a escrita à explicação de cada uma dessas categorias/ classificações, demonstrando como o produto assume características metodológicas do formato escolhido e, por fim, busco uma análise final da pesquisa como um todo para traçar um caminho metodológico bem delineado.

4.1 Pesquisa Exploratória

Quando trata-se dos objetivos de pesquisa, apesar de encontrarmos nomenclaturas diferentes, dependendo do autor que temos como base, podemos dizer que elas podem ser de três tipos: exploratória, descritiva e explicativa. Elas vão tratar o problema de pesquisa de maneiras diferentes.

Na pesquisa exploratória, o “objetivo principal (é) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (OLIVEIRA, 2011, p. 20). Neste sentido, vemos o enquadramento da pesquisa desenvolvida neste trabalho, uma vez que a atividade age diretamente com o *lócus* de pesquisa da escola de educação básica e propõe uma metodologia que tem como base as Metodologias Ativas na educação para compor uma nova experiência de aprendizagem com a leitura e a escrita, especialmente com a poesia *manoelesa*. Temos a proposta de desenvolver e modificar alguns conceitos, uma vez que abre o campo para outras hipóteses de pesquisa além das que já foram levantadas. Ainda cabe ressaltar que ela está inserida na esteira de estudos já realizados sobre as

temáticas propostas e, no momento de análise, visa à formulação de problemas precisos a partir do vivido.

Ainda podemos destacar que a pesquisa exploratória abarca um planejamento mais aberto, “pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (OLIVEIRA, 2011, p. 20). Esse ponto torna-se vital nesta proposta, visto que a metodologia de aprendizagem aqui formulada propõe uma formação para professores que possa ser replicada, mas não necessariamente com o mesmo tema. O grande objetivo dela como produto é que possa ser personalizada conforme a necessidade, podendo variar de acordo com o gênero textual a ser trabalhado, a faixa etária dos estudantes, suas dificuldades de aprendizagem ou mesmo as características culturais e/ou sociais do público a que se destina. Neste caso específico, optou-se pelo trabalho com poesia por preencher os critérios a que se destinam. Contudo, pode-se perfeitamente pensar nela com outros gêneros textuais diversificados.

Cabe aqui dizer que quando falamos em planejamento aberto, neste caso, não referimos que a metodologia aqui apresentada neste estudo pode ser totalmente modificada. Ainda que caibam adequações de realidade, ela precisa seguir o delineamento metodológico, especialmente quanto ao seguimento dos encontros sugeridos e as metodologias ativas empregadas, fazendo assim que ela não perca sua essência e que possa seguir o fio condutor de estudo pensado primordialmente.

Ainda segundo o autor, as pesquisas exploratórias:

são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas idéias[sic]. Esses trabalhos são conduzidos durante o estágio inicial de um processo de pesquisa mais amplo, em que se procura esclarecer e definir a natureza de um problema e geram mais informações que possam ser adquiridas para a realização de futuras pesquisas conclusivas. Dessa forma, mesmo quando já existem conhecimentos do pesquisador sobre o assunto, a pesquisa exploratória também é útil, pois, normalmente, para um mesmo fato organizacional, pode haver inúmeras explicações alternativas, e sua utilização permitirá ao pesquisador tomar conhecimento, se não de todas, pelo menos de algumas delas. (OLIVEIRA, 2011, p. 21)

Trazendo para o caso estudado, a pesquisa busca, em um primeiro momento, estudar as memórias individuais do público a quem será submetido, através da análise de suas escritas autoficcionais. A partir daí, explorar quais alternativas surgem, ao mesmo tempo que testa a eficácia de um trabalho realizado a partir de

metodologias diferenciadas para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que justifica a escolha desta categoria de pesquisa diz respeito ao fato de que ela permite que possamos analisar as explicações alternativas que podem surgir, uma vez que o autor já tem um conhecimento prévio da situação.

Por fim, a pesquisa exploratória permite uma metodologia ampla e versátil para o trabalho, como “levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.” (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Todas essas possibilidades serão exploradas no percurso, pois elas podem surgir no curso da testagem, uma vez que o produto conta com 5 encontros e em cada um deles serão produzidas uma série de evidências como fotos, vídeos, escritas, etc., que serão analisadas de forma separada e em conjunto.

4.2 Pesquisa Qualitativa

Para analisarmos a pesquisa quanto à natureza, podemos ter dois tipos: quantitativa e qualitativa. Ainda, dependendo da pesquisa, pode-se optar por um misto desses dois tipos. Para essa pesquisa em questão será utilizado o método qualitativo.

A pesquisa qualitativa “trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). Essa característica da pesquisa qualitativa justifica o seu uso neste estudo, pois trabalhamos com uma metodologia que atua com encontros em que o público submetido precisa realizar atividades para trabalhar com o gênero poesia e a produção de diferentes tipos de evidências, que serão analisadas em busca do significado, especialmente as poesias autoficcionais que serão escritas ao final da experiência. Toda essa análise deverá, obrigatoriamente, estar intimamente ligada ao contexto, para não correr o risco de assumir uma visão generalista e massiva, já que “procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as conseqüências.” (Ibdem)

Também podemos justificar a escolha pela abordagem qualitativa pois ela:

propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum,

mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. (OLIVEIRA, 2011, p.24)

Tais significados serão buscados o tempo todo na pesquisa, compreendendo a importância, assim como coloca o autor, do contato direto com a situação estudada, em uma mediação muito próxima. Essa postura que será assumida em todos os cinco encontros visa enxergar não só o que vai “saltar aos olhos”, ou seja, não serão investigadas somente o que pode ser visto na superficialidade. Essa metodologia busca entender que memórias podem emergir do processo, ao mesmo tempo que busca analisar como os estudantes interagem com metodologias pouco usadas e que efeitos práticos elas produzem nessas pessoas do ponto de vista do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita.

Outro ponto que justifica a escolha da natureza qualitativa da pesquisa é o fato desse tipo possuir cinco características básicas, segundo o autor trabalhado: “ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). Para comprovar a importância das cinco características citadas acima. Elas aparecem da seguinte forma na aplicação do produto:

- 1) *Ambiente natural*: o produto foi testado com os estudantes na escola. Portanto, as interações foram feitas em ambiente que eles conhecem e dominam, podendo-se assim dizer que faz parte do seu *habitus*.
- 2) *Dados descritivos*: todo o processo foi documentado através de relatos escritos, fotos, vídeos, percepções, anotações e relatórios. Com isso, o arcabouço de dados é vasto e serve de base para as análises feitas.
- 3) *Preocupação com o processo*: uma vez que a metodologia de aprendizagem se dá em cinco momentos diferentes, ela possui um grande processo de desenvolvimento. Por esse motivo, cada uma das etapas é importante. Também cabe ressaltar que como o trabalho busca instigar as memórias que emergem dos agentes que participam, a todo o momento há a reflexão sobre o que está sendo feito, a fim de compreendermos como está o seu desenvolvimento.
- 4) *Preocupação com o significado*: neste ponto reside a principal preocupação metodológica. Buscar o significado quer dizer ir além do

que pensar nos indivíduos como meros participantes de uma pesquisa. Quer dizer que estamos preocupados com os significados que elas atribuem às coisas em suas vidas. Existe um cuidado em capturar as perspectivas de quem participa desse processo, pois, além de comporem os dados, eles são muito importantes para analisar a forma como se relacionam com a leitura e com a escrita.

- 5) *Processo de análise indutivo*: dizer que esse processo é indutivo quer dizer que não há preocupação com a produção de evidências que comprovem as hipóteses. Essas evidências surgem no processo em que as abstrações produzidas se consolidam a partir das interações literárias. Após isso, os dados são processados desde a camada mais rasa, ou seja, “o que salta aos olhos” até o mais profundo.

Dessa forma, os dados são obtidos de forma direta, como afirma Oliveira (2011), em um contato do pesquisador com a situação de estudo. Isso quer dizer que a maior preocupação é o processo, ainda que o produto seja bastante importante e visando sempre à perspectiva de quem participa dele.

4.3 Análise de conteúdo

Para analisar os dados produzidos na pesquisa podem-se usar três técnicas: análise de conteúdo, estatística descritiva univariada e estatística multivariada. Neste caso, já que assumimos uma metodologia exploratória e qualitativa, a melhor escolha para análise de dados é a análise de conteúdos.

Para compreender essa metodologia de análise, precisamos entender que ela possui duas funções básicas: “função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de uma hipótese.” (OLIVEIRA, 2011, p.46). Essas funções corroboram com a busca retratada na pesquisa qualitativa, em que buscamos o que está nas “entrelinhas” da pesquisa, ou seja, o pesquisador, ao analisar os dados, tenta entender, acima de tudo, o que as abstrações formadas dizem com relação às hipóteses formuladas. Isso não quer dizer que há uma preocupação menor com os dados ou que não se busquem

evidências. o que se afirma é que a característica mais intensa da pesquisa exploratória está dada aqui, que é estar em contato com os agentes de pesquisa.

Outro traço importante da análise de conteúdo que justifica sua escolha é o fato de que ela traz à tona também o que está em segundo plano na mensagem, busca outros significados e faz com que haja uma inquietude com o que está intrínseco nos dados, conforme a figura abaixo demonstra:

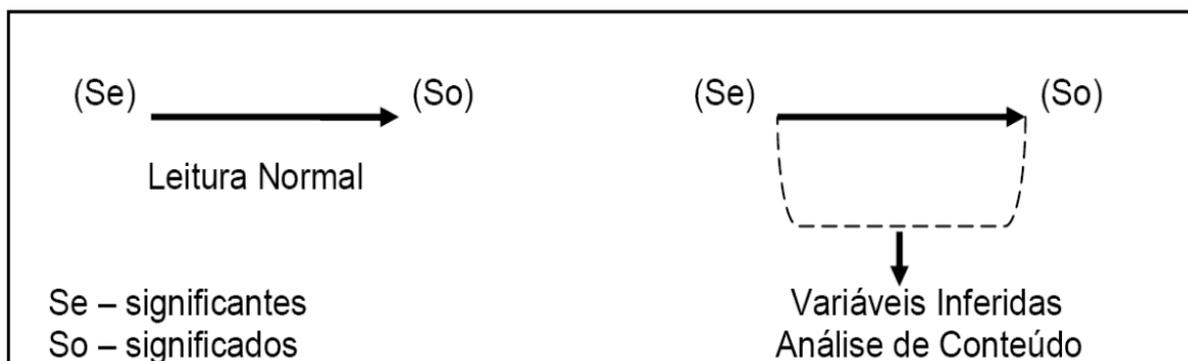


Figura 1: Análise de conteúdo

Fonte: Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. (OLIVEIRA, 2011, p.47)
Janeiro de 2024

Como podemos observar na figura, a análise de conteúdos visa não só uma relação direta entre significantes e significados. Ela vai atrás do que a figura denomina como “variáveis inferidas”. Na pesquisa em questão um exemplo claro é a atividade final do percurso, as escritas autoficcionais. Além de auxiliar os estudantes a entrarem em contato com o gênero textual em questão, buscam-se as memórias individuais, em um processo muito mais profundo do que parece em um primeiro momento.

Outro ponto importante da análise de conteúdo são os seus atributos: “ser objetivo, ser sistemático e ser quantitativo.” (Ibdem, p. 47). Apesar de parecer um pouco estranho estarmos falando desses atributos depois de sugerirmos um processo metodológico um tanto subjetivo, é neste momento que se faz necessário uma busca de quantificação para pensarmos o que está emergindo como dado. Na objetividade retomamos as regras que nos fizeram optar por esse produto e que são muito importantes na análise, ou seja, a metodologia a ser trabalhada tem pontos,

especialmente na trilha de aprendizagem, que não podem ser modificados para justamente favorecerem a exposição desses dados.

Quanto à sistematização, uma vez que os dados estiverem colhidos, eles são divididos, pois, duas são as vertentes analíticas em questão: a primeira diz respeito da melhoria dos estudantes nas competências de leitura e de escrita e a segunda analisa as memórias individuais que surgem nas autoficções e como elas se constituem em memórias coletivas ou não. Para tanto, há a separação das evidências, que podem ou não estar nos mesmos artefatos produzidos. No aspecto quantitativo, são abordados os elementos significativos para cada uma das vertentes analisadas. Não se trata diretamente, apesar do termo sugerir, de quantificar as evidências, mas de destacar tais elementos e como eles se relacionam com o que se propôs a analisar.

No entanto, ainda que pareça bastante procedimental, esse método de análise não é rígido. Logo, as etapas de análise estarão interagindo entre si constantemente. Pode-se repartir os artefatos em:

fragmentos que traduzam uma idéia[sic] particular, que tanto pode ser um conceito como uma relação entre conceitos. Tal encaminhamento permite ao pesquisador uma maior aproximação com o sentido do conteúdo, já que a construção das unidades de análise se faz a partir da compreensão do conteúdo. (OLIVEIRA, 2011, p.48)

Nessa fase, são analisadas frases, palavras, textos, fotografias ou qualquer outro recorte que seja significativo para a análise das hipóteses. Por isso, o modelo de análise utilizado foi aberto, o que quer dizer que as categorias tomam forma no decorrer da análise. Ainda que já se tenha explicitado qual são as vertentes analíticas, a forma como elas são analisadas e que materiais fazem sua composição só podem ser definidas após a realização do teste, uma vez que, antes, ainda não se sabe o que surgirá dessa interação.

4.4 Descrição de procedimentos

Nesta seção serão explicados os procedimentos do produto apresentado passo a passo e como as crianças participam dessa interação:

1º encontro - rotação por estações: a poesia utilizada foi “Uma didática da invenção”. A sala é dividida em sete estações, pois a poesia tem 21 partes, ficando 3 partes do poema para cada estação. Primeiramente, em cada estação é feita a

leitura compartilhada de suas partes. Após, as atividades seguem nas estações, com 90min de duração, fazendo a rotação de 10 min em 10 min. Os primeiros 10 min são para leitura e os últimos 10 min para apreciação dos trabalhos feitos. Nesse encontro os estudantes produzem esculturas, fotografias, desenhos, peças com pedras, escritas e glossários, todos com o objetivo de interagir com as partes da poesia de forma ativa, tendo uma proposta em cada estação.

2º encontro - aprendizagem baseada em jogos: a poesia trabalhada é “O rio que fazia a volta atrás da...”. É entregue aos estudantes um Google Form’s com 3 seções, cada uma é um “caminho do rio”, em que eles são convidados a fazer uma atividade em cada parte, para passar para a próxima. No final do formulário o recibo de entrega é a poesia. De posse dela, os estudantes fazem o seu rio, escrevendo a obra nele e entregam ao mediador no encontro 3, como “password” para o 3º encontro. No encontro 2 os estudantes interagem com o formulário, em que precisarão utilizar as fotografias que tiraram no encontro 1, além de buscar significados para a palavra *enseada* e também colocar-se no lugar do autor e dar um nome ao rio da poesia. No final, eles precisam fazer o seu rio e colocar a poesia nele.

3º encontro - sala de aula invertida: o poema usado é o mesmo do encontro 2. Aqui, os estudantes já tiveram contato com a obra através do 2º encontro. Primeiramente ocorre um diálogo sobre o rio que fizeram individualmente. Depois, produzem um rio coletivo com materiais diversos e, por fim, todos produzem um vídeo com cenas da montagem e narração da poesia feita pelas crianças.

4º encontro - aula com jogos digitais: a poesia utilizada dessa vez é “O fazedor de amanhecer.” É apresentado mais um jogo em formulário para os estudantes que desta vez os coloca em uma viagem de carro em que as coisas não saem como o planejado e eles precisam buscar a solução. O contato com a poesia ocorre somente no final, ao concluírem o jogo, em um vídeo disponibilizado.

5º encontro - STEAM: o poema segue sendo o mesmo do último encontro. Neste momento, é lido novamente o texto e, como ele trata de invenção, todos devem criar a sua, com o critério de que ela deve ser útil para resolver um problema do dia a dia deles. Após essa criação eles devem escrever poesias em que sejam os

protagonistas. No entanto, por se tratar de uma autoficção, a proposta é que criem um personagem que se passe por eles. A invenção pode ser trazida para o poema a fim de compor a escrita.

Após toda a metodologia realizada, todas as produções são compiladas e analisadas para a escrita da parte final da dissertação.

5 REVISÃO CONCEITUAL

5.1 Sobre Memórias (inventadas?)

Ainda sobre a poesia de Manoel de Barros e adentrando cada vez mais no campo da Memória, relacionado ainda com o ensino e aprendizagem de literatura, esse rompimento com a linearidade de tempo que faz Manoel também interessa muito para a proposta apresentada: “Certo é que o poeta goiano, ao conservar determinados episódios em detrimento de outros, conscientemente selecionou aquilo que lhe servirá como explicativo de sua poética.” (SOUZA, 2012, p.110). Estas escolhas são muito ressaltadas quando produzida a proposta metodológica.

Todas essas propostas são produtoras e ressignificantes de memória, principalmente no campo da Memória Social. Segundo esse campo de estudo, “A memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, ou seja, apenas uma ‘intenção sensível’ do indivíduo que capta, através da consciência, as diferentes correntes sociais e as interioriza.” (HALBWACHS, 1990, p. 25). O autor citado, considerado o precursor dessa teorização, defende que a construção de memórias nunca é realizada de forma individual, sendo, por sua vez, um recorte de um processo construído em um quadro coletivo e social, nomeado de “Memória Coletiva”. A poesia de Manoel de Barros, por ser este um dos ícones da literatura brasileira e evocar muito fortemente cenas da infância, pode-se dizer que ela é produtora de Memórias Coletivas.

Outro ponto que merece destaque no trabalho a ser consolidado é a relação entre Memória e Identidade. Segundo Pollak, (1992, p. 204) “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.”

A Memória, segundo Pollak (1992), é um constituinte de identidades coletivas, que serão construídas na relação do grupo. A proposta de metodologia para o ensino de literatura busca essa construção, para que seja possível o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Joël Candau (2021) defende que sem memória a própria identidade desaparece. Entendendo que o tempo não é “bidirecional, mas tridirecional” (CANDAU, 2021, p. 60), pois está relacionado com as três direções da própria memória (memória do passado, memória da ação e memória de espera), podemos ver que a proposta de trabalho com literatura pode suscitar essa produção memorial coletiva.

Ampliando o conceito de memória trazido pelo autor, partimos do pressuposto de que,

É necessário então supor que os sujeitos são capazes de se comunicar entre eles e acessar, assim, um “compartilhamento mínimo do trabalho de produção de significações”, seja um compartilhamento de conhecimentos, de saber, de representações, de crenças cuja descrição e explicitação irão justificar o recurso às retóricas holistas. (CANDAU, 2021, p. 31)

Esse compartilhamento de que Candau fala, a partir da produção de significações pode ser um disparador para as produções autoficcionais que buscamos com as crianças, a partir da temática da poesia de Manoel de Barros. Isso porque, a partir de Candau (2021), assumimos como base teórica memorial para este trabalho que os indivíduos não criam suas identidades e nem mesmo constroem suas memórias de maneira solitária. Esse processo vai ocorrer desde os grupos sociais e interações a que esses seres estão inseridos, seus grupos de convivência, seus costumes culturais, etc.

No entanto, é possível construir uma identidade coletiva através da memória? Segundo Halbwachs (1990), a memória se torna significativa na congregação das pessoas e situações e suas experiências vividas. Este trabalho analisa como se dá a construção da memória autoficcional, relacionando-a com questões de identidade na forma individual e coletiva. Para tanto, trazemos Pollak (1992) e Candau (2021), que, apesar de estarem separados por um espaço temporal considerável, versam sobre o tema sob perspectivas que se aproximam em alguns pontos e distanciam-se em outros.

Como dito anteriormente, para Pollak (1992, p. 204):

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem

perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

Nesse trecho, podemos compreender que, para o autor, a identidade é construída sempre tendo como vislumbre critérios que dependem de outros sujeitos, em uma relação direta com a memória coletiva. Analisando ainda, nesse sentido, o texto, vemos que Pollak trata de memória e identidade como questões “negociáveis” dentro de um grupo. Cabe, ainda, a percepção de que nessa ótica a identidade pode assumir um caráter altamente coletivo.

Analisando a obra de Joël Candau (2021), vemos, sobretudo, uma indagação acerca da identidade, se ela pode de fato se dar no coletivo: “Então, como observar os limiares em que as noções de memória e identidades individuais serão pertinentes e em que, além disso, aquelas de memória e identidade terão um fundamento empírico?” (CANDAU, 2021, p. 11). No livro *Memória e Identidade* (2021), identificamos a tentativa de clarear as questões identitárias.

Analisando de forma mais profunda a obra e trazendo para o foco perseguido neste trabalho, somos levados a questionar o porquê de produzir as escritas poéticas autoficcionais, já que tratamos de memória coletiva. A resposta está na própria produção do autor, que se coloca em estado reflexivo quando põe em voga o argumento da confusão entre a evocação “as lembranças manifestadas quando são, por exemplo, verbalizadas ou transcritas” (CANDAU, 2021, p. 33) e as lembranças propriamente ditas. Compreendendo que essa evocação é uma parte e não a totalidade da lembrança, as escritas vão ajudar a “tecer” esses fios memoriais, que, apesar de serem construídos coletivamente, estão muitas vezes arraigadas nos caminhos individuais da memória.

Escrever, ainda que indiretamente (autoficção) sobre aquilo que se viveu, constitui um processo de revisitação dos processos memoriais, sejam eles coletivos ou individuais. Retornando a Pollak (1992), abrimos a discussão sobre quais memórias produzirão os estudantes que participaram das atividades propostas. Para o autor, existem dois elementos constitutivos de memória, seja ela individual ou coletiva: os vividos pessoalmente ou, em segundo lugar, os “vividos por tabela” (POLLAK, 1992, p. 201), sendo esses últimos, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. Ainda que o próprio indivíduo

não tenha passado por aquilo, em virtude da proximidade com as pessoas que a viveram, assume uma dimensão muito grande na vida dessas pessoas, a ponto de assumirem como se tivessem passado por aquelas situações e ressignificado esse processo em suas memórias.

Outro aspecto de memória e identidade que deve ser levado em conta para a produção dessa metodologia que está sendo proposta é a construção identitária dos indivíduos com quem se trabalha.

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção de identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p. 204)

E se essa identidade é negociável, buscamos entender também que jogos de poder vão circular entre os grupos participantes das atividades propostas na metodologia e que construções identitárias irão se forjar. Candau (2021, p. 70 e 71), remete à identidade uma articulação narrativa que se complementa a partir da visão de Pollak, acima citada. Essa “negociação” de identidade, historicamente construída, também vai construir suas “ficções” com o passar do tempo e das interações que os indivíduos ou grupos estabelecem. Quanto mais se distancia, temporalmente falando, do fato, mais narrativo ele se torna. Ao tornar-se narrativo, ele adquire um caráter autoficcional e autobiográfico. Como já discutido, a narrativa não é desconsiderada no campo da memória e da identidade social e coletiva, apenas assume um lugar especial nos constructos pessoais e do ser social que se relaciona com os demais pertencentes ao seu grupo ou a outros grupos.

Todos estes elementos reunidos vão construir uma representação própria de uma identidade coletiva e cultural. Todas essas ações buscam provocar nos estudantes a revisitação das suas memórias e identidades, sejam individuais ou coletivas, independentemente dos grupos sociais por onde transitam os alunos.

Dessa forma, a metodologia proposta busca organizar a “Memória dos Acontecimentos” (CANDAU, 2021), pois,

O ponto de origem não é o suficiente para que a memória possa organizar as representações identitárias. É preciso ainda um eixo temporal, uma trajetória marcada por essas referências, que são os acontecimentos. Um tempo vazio de acontecimentos, cuja maior ou menor densidade permite distinguir os “períodos” e as “épocas”, é um tempo vazio de lembranças. (CANDAU, 2021, p. 98)

Esse conceito também é importante para que possamos compreender o processo de construção que propõe o trabalho. Organizar os acontecimentos memoriais para que eles façam sentido é uma das formas de auxiliar os indivíduos a construir seus marcos representativos de trajetória, tanto coletiva quanto individual, estabelecendo uma sequência lógica e coerente. Essa organização também faz com que ocorra a “seleção mnemônica e simbólica”, ou seja, a escolha, ainda que subjetiva, do que é importante ou não ser narrado.

5.2 Sobre *Ensinãnsas*

O termo “Ensinãnsas” foi cunhado nesta dissertação a partir de livre criação do autor e da Orientadora desta Dissertação, Professora Doutora Lúcia Regina Lucas da Rosa. Ele serve para destacar o subcapítulo dedicado aos conceitos pertinentes da área da educação e faz referência com a poética *manoelesa*, uma vez que, como já explicado neste trabalho, é como chamamos a forma de escrita do Poeta Manoel de Barros.

5.2.1 Marcos Legais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), traz em seus princípios fundamentais dez competências gerais, as quais devem ser desenvolvidas de maneira transversal e interdisciplinar, perpassando por todos os níveis e modalidades de ensino, conforme figura abaixo com o quadro-resumo das competências gerais.



Figura 2: Quadro das dez competências gerais da BNCC.

Fonte: <https://focoescola.com.br/blog/article/competencias-bncc>

Acesso em 03 de fevereiro de 2024.

Dessa forma, foi colocada uma série de habilidades a serem desenvolvidas com nossos estudantes e crianças. Para este trabalho, escolhemos quatro dessas competências, que serão o ponto de partida e ao mesmo tempo, farão parte de toda a discussão, a fim de conceituar a prática do ensino e aprendizagem de literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- Competência 2 - Pensamento Científico, Crítico e Criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

- Competência 3 - Repertório Cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- Competência 4 - Comunicação: Utilizar diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos;
- Competência 7 - Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, buscando formular e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global.

Outro documento oficial que é analisado para a pesquisa é o Referencial Curricular de Esteio (RCE,2019), que, nas competências da Área de Linguagens do 5º ano do Ensino Fundamental traz os seguintes enunciados:

- (EF35LP11RS45-1ES45LP-8) Assistir, ouvir, criar, debater e gravar textos falados em diferentes variedades linguísticas fazendo uso das mídias digitais;
- (EF15LP01ES15LP-17) Identificar a função social dos diferentes tipos de textos;
- (EF15LP03RS1ES15LP-18) Localizar informações explícitas em textos, desenvolvendo a compreensão leitora.

Além disso, nos conteúdos listados, vemos o seguinte: “Gêneros textuais (conto, **poesia**, notícia, texto informativo, tirinha, charge, conto maravilhoso, lendas, e-mail, mensagens digitais)” (RCE, 2019, p.143. Grifo meu).

Tais documentos evidenciam a importância, seja ela direta ou indireta, do trabalho com literatura na Educação Básica. As competências gerais da BNCC listadas apresentam pistas sobre como uma proposta de metodologia que privilegie as formas ativas de aprendizagem podem ser ricas no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pensar crítica, científica e criativamente implica um aumento do repertório cultural, no sentido de que auxilia os estudantes a avaliar qual o artefato mais adequado para sua experiência. As competências de comunicação e de argumentação relacionam-se entre si e com o trabalho com literatura, uma vez

que o público afeito à leitura tem mais capacidade de desenvolvimento das competências citadas.

Analisando, ainda, as competências do RCE, podemos notar uma ideia clara da literatura como instrumento de desenvolvimento do ser como um todo, em um compromisso com as competências gerais, articulando os saberes.

5.2.2 Poesia, autobiografia e autoficção

Nesse sentido, a poesia se apresenta como o gênero textual mais aberto a construções ricas e amplas, na perspectiva de atividades que saiam do esquema tradicional de ensino.

Segundo Moriconi (2022), a poesia pode ir além das linguagens convencionais (verbal, oral, escrita, etc.). Ela transcende o livro. Para o autor, todo lugar é portador de uma poética própria, assumindo um ar em que a cultura está presente em todo o lugar, especialmente a *manoelesa*, que se interessa pelas coisas do ínfimo. A poesia está articulada com a vida como um todo, em cada gesto ou cada momento vivido, por isso tem um poder que nenhum outro gênero possui. Quando chamamos mulher de flor, por exemplo, estamos poetizando. Em suma, podemos dizer que a poesia está no ar.

Essa capacidade da poesia é que foi fortemente explorada na prática desenvolvida, pois buscamos, de fato, a literatura “além-livro”, que não o desconsidere, mas que não esteja presa a ele, como ocorre nas práticas de leitura tradicionais. Como o autor refere, qualquer gesto pode ser poético, por isso explorar o “manoeles que existe em nós” mostra-se muito potente para o trabalho pedagógico com o 5º ano do Ensino Fundamental.

Ainda pensando na “poesia da vida”, outro ponto importante da prática que será desenvolvida é a escrita autoficcional feita com as crianças. Para definir os conceitos de autobiografia, recorro ao Dicionário de Expressões da Memória Social, dos Bens Culturais e da Cibercultura (BERND; KAYSER, 2017):

- **Autobiografia:** [...] Vida de uma pessoa escrita por ela mesma é o gênero literário em que uma pessoa narra a história de sua vida. Trata-se de uma biografia escrita ou narrada pela pessoa biografada. A autobiografia é a biografia escrita pela pessoa de quem a biografia fala, geralmente resulta de quando o autor procede ao levantamento de sua própria existência. (TRINDADE, 2017, p.27)

Da mesma forma, o conceito de autoficção está assim definido:

- Autoficção: O termo autoficção foi criado por Serge Doubrovsky, que o utilizou em 1977 ao lançar o livro *Fils*, no qual mescla ficção e realidade ao criar um romance sobre sua vida. Além do caráter híbrido, a autoficção é considerada uma palavra-chave para gerar tantas outras como “romance falso”, “ego-literatura”, “autobiografia mentirosa”, “viés da autobiografia”, enfim muitos nomes que demonstram a instabilidade que deseja abarcar o *eu* na escrita da atualidade ou a tentativa de dimensionar a fragmentação do sujeito contemporâneo nesse percurso transcorrido de mais de trinta anos. (GAZZO, 2017, p.28-29)

Essas definições são importantes para compreender como será feito esse percurso e por que escrever autoficções são relevantes, no sentido de que será um grande elemento de análise do impacto causado pela prática, uma vez que a poesia de Manoel de Barros é altamente autoficcional. Outro ponto a considerar é que a escrita de si não é um processo fácil, já que implica em um olhar para dentro. Dessa forma, a partir da criação de personagens e outros cenários, é possível ressignificar as memórias das crianças.

5.2.3 Metodologias Ativas

Quanto ao modo como será apresentada a proposta aos alunos, pretende-se uma abordagem a partir das Metodologias Ativas, que nada mais são que formas de construir conhecimento que colocam o estudante como centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem (onde há participação de todos os agentes educativos, professores, gestores, familiares e comunidade de entorno e digital). (MORAN, 2019, p. 7)

Entendemos a necessidade de construção de conhecimento de forma mais integrada e interdisciplinar, as Metodologias Ativas preocupam-se, antes do conteúdo a ser vencido, no seu desenvolvimento e como ele vai impactar no projeto de vida dos alunos. Pensar num projeto de vida pode ser uma ideia um pouco vaga, mas, na verdade, significa colocar todos os conhecimentos construídos na trajetória de cada um para a formação de objetivos e perspectivas durante a vida. Por isso, não se justifica na atualidade um ensino centrado nos conteúdos estanques e sem uma fundamentação na vida. Seres integrais precisam de uma formação integral.

O estudante que trabalha numa perspectiva ativa e como protagonista de sua aprendizagem consegue selecionar o que realmente faz sentido para suas construções pessoais, o que caracteriza uma ideia de ensino e aprendizagem personalizado, na qual as crianças podem aproveitar de fato os conhecimentos significativos. Além disso, Morán (2019) entende que as metodologias ativas visam colocar os estudantes em situações em que precisem fazer coisas, ao mesmo tempo em que pensem e conceituem a própria prática. Dessa forma, tornam-se capazes de pensar de forma crítica, reflexiva, explorando as atitudes e os valores pessoais, escolares e sociais, como um todo.

No tocante à participação do professor nesse processo, ao contrário do que dizem algumas correntes mais tradicionais de educação em que a metodologia é voltada para o ensino, pode-se dizer que este assume um papel também muito ativo. No entanto, ele não é mais aquele que detém todo saber, mas aquele que compartilha, seleciona materiais, media e participa das construções coletivas. Em suma, conforme Bacich e Moran (2018), o professor assume um papel de gestor, orientador das produções, sejam elas individuais ou coletivas, em uma construção muito coletiva, interagindo de forma mais horizontal com os aprendizes e o objeto de conhecimento, aliando seu planejamento às reais necessidades dos educandos e percebendo os movimentos sociais e jogos de poder que ocorrem em seu grupo de trabalho.

Diante dessas constatações, é importante refletirmos sobre como a memória se relaciona com o ensino e com a aprendizagem de literatura e a poesia de Manoel de Barros. Algumas pistas para essa relação podem ser encontradas em Todorov (2014), quando o autor diz que somos feitos daquilo que recebemos dos outros seres humanos, desde nossos pais até nossos círculos de amizade. Por isso, a literatura tem o poder de nos abrir para o infinito, permitindo que sintamos sensações que não podem ser vividas de outra forma. Para ele, ler não é um simples entretenimento, muito menos uma distração que somente as pessoas mais educadas podem ter, mas sim uma permissão para que sejamos capazes de sermos humanos no real sentido da palavra.

A partir da discussão já firmada, cabe aqui conceituar algumas Metodologias de trabalho que estão inseridas no campo das Metodologias Ativas:

5.2.3.1 Sala de Aula Invertida

O termo serve para conceituar uma das formas mais utilizadas de metodologias ativas na educação e talvez a que apresente mais aceitação no seu trabalho, por tratar-se de uma forma simples de diversificar as aulas e não necessitar de tecnologias digitais para sua execução.

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. (SCHENEIDERS, 2018, p. 7)

Dessa maneira, o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, passando a trabalhar também como produtor e curador de conteúdos como textos, infográficos, tabelas, vídeos, etc., que ajudem o estudante a trabalhar os conceitos a serem abordados em sala de aula anteriormente, aumentando, assim, a autonomia do estudante.

Além disso, ao abordar os conteúdos a partir desta metodologia, as aulas passam a ser um espaço muito mais rico de discussão, pois, com um prévio contato com o assunto, todos passam a compreender o que será trabalhado antes do momento de interação com o professor, o que faz com que não seja preciso que o profissional da educação precise fazer toda a explicação inicial, focando em tirar as dúvidas e a propor formas de trabalhar com o objeto de conhecimento.

5.2.3.2 Gamificação

A gamificação como Metodologia Ativa é um conceito muito usado nos dias atuais pelos professores que têm como base o ensino com estas metodologias e trata-se da “ação de se pensar como um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo.” (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p. 15).

Assim, pensar em fazer aulas com mecânicas de jogos faz com que o ato da aula passe a fazer sentido no mundo em que vivemos, especialmente o das crianças

que fazem parte da pesquisa, uma vez que, atualmente, nossos estudantes estão inseridos em uma cultura que é do jogo.

A partir daí, entendemos que a “gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos.” (Ibidem, p.15)

Pesquisas com base nos conceitos apresentados acima apontam que as pessoas jogam por uma série de motivos, dentre eles, para obter domínio de determinado assunto, socializarem, aliviar o *stress* e se divertir. Com isso, trazer essa metodologia para o campo da educação favorece a ideia de um fazer pedagógico mais solto e próximo de quem está interagindo com o objeto de aprendizagem.

5.2.3.3 STEAM

O *STEM*, termo que “surge nos Estados Unidos como junção das iniciais das áreas de ciências, tecnologias, engenharia e matemática, agora é visto como um movimento educacional em muitos sistemas educacionais no mundo todo”[...]. Contudo, atualmente é possível encontrar a “preocupação em incluir o A no acrônimo, considerando a inclusão não apenas de artes e *design*, mas das demais áreas[...]. (BACICH e HOLANDA, 2020, p. 2)

O STEAM, como apresentado conceitualmente aqui, pode ser entendido de forma um pouco maior que apenas uma metodologia, ainda que para esta dissertação o tratemos assim. Isso porque os autores que trabalham com a temática, especialmente os citados acima, compreendem que ele é pautado na realização de projetos que utilizem as áreas que abrangem o termo, focando nos objetivos que devem ser alcançados, promovendo o que os mesmos autores chamam de “aprendizagem holística”.

Tal forma de entender o processo de aprendizagem enxerga que, para a construção do conhecimento são necessários momentos que façam com que o objeto de conhecimento circule sem que seja compartimentalizado em áreas, privilegiando uma interação focada na construção de projetos e cenários que abordem a temática por todos os prismas aqui dispostos.

5.2.3.4 Storytelling

Nesta seção, trataremos de um termo que não é propriamente uma metodologia. Contudo, vale destacar que todo o processo de escrita deste trabalho e concepção do produto passa pela forma como foi construído o *storytelling*:

Ele consiste, grosso modo, no uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos. Sua combinação com métodos de aprendizado ativo permite estimular processos de motivação e construir significados por meio de narrativas[...]. (VALENÇA e TOSTES, 2019, p. 222-223)

Pensando especificamente no cenário desse trabalho, o *storytelling* que será construído servirá para fazer com que os estudantes sejam capazes de se inserirem no poesia *manoelesa* e possam entrar de fato no mundo do poeta, através de suas obras e possam construir as relações viáveis para que possam circular os conhecimentos necessários e tornem-se, de fato, aprendizagem, uma vez que o mote é trabalhar com a literatura no quinto ano do ensino fundamental.

5.2.3.5 Aprendizagem baseada em jogos

Por fim, discutimos aqui a aprendizagem baseada em jogos, muitas vezes confundida com o conceito de gamificação, já apresentado anteriormente.

As abordagens para o uso de jogos digitais na aprendizagem são numerosas e abrangem desde a produção de jogos lúdicos, feitos exclusivamente para o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, até a apropriação de elementos de *game design* em contextos que não usam necessariamente jogos digitais, como ambientes analógicos ou virtuais de ensino e aprendizagem. Os jogos trazem em si uma infinidade de conceitos que estimulam a aprendizagem, pois permitem a interação com o meio e a construção coletiva de conceitos e experiências, bem como a geração de conhecimento. (SENA, SCHMIEGELOW, PRADO, SOUSA e FIALHO, 2016, p. 2)

Pode-se entender a aprendizagem baseada em jogos como a utilização de jogos, sejam eles digitais ou não como ferramentas de aprendizagem. É importante retomar que essa metodologia é diferente da gamificação, já que esta utiliza das mecânicas e dinâmicas dos jogos para criar situações de aprendizagem.

Enquanto isso, a metodologia que estamos tratando aqui utiliza-se de jogos já existentes - sejam eles pedagógicos ou não - para alcançar determinados objetivos. Além disso, cabe ressaltar que os jogos a serem utilizados não precisam ser

exatamente os inventados por grandes empresas ou serem de conhecimento do grande público.

Muitos professores, ao abordarem conteúdos com essa metodologia, criam jogos utilizando diferentes recursos, como *scratch* ou *Google Forms*, por exemplo, para inventarem um produto inédito para o fim a que se propõe, como é o caso do produto apresentado nessa dissertação.

5.2.4 O contexto das avaliações de larga escala

Essa infinitude de interações que a literatura traz combina com uma proposta que privilegie Metodologias Ativas, ainda mais quando se trata do autor Manoel de Barros. SOUZA (2012) afirma que o poeta, ao escrever sobre suas “Memórias Inventadas” rompe com a linearidade do tempo, sem se preocupar com o que é passado, presente e futuro, mas transcendendo a essa lógica, ao colocar em jogo sua natureza lírica, deixando de lado a historicidade. Essa flexibilidade na poesia *manoelosa* é muito profícua para a construção de um trabalho no campo da literatura que traga à tona as construções das crianças. Tudo isso vai fazer com que se rompa com a ideia que circula, também na escola, de que o que se trabalha não é literatura, mas ensaios. O crítico literário Todorov (2014, p. 23-24) fala sobre uma “distração reservada às pessoas educadas” . Reforço esse pensamento e destaco que, na minha experiência pessoal, ouve-se, muitas vezes, a ideia de que a leitura literária seja algo que só pessoas mais cultas podem fazer.

Essa ideia citada é problematizada mais profundamente pelo autor citado no trecho a seguir:

A concepção redutora da literatura não se manifesta apenas nas salas de aula ou nos cursos universitários; ela também está representada de forma abundante entre os jornalistas que resenham livros, e mesmo entre os próprios escritores. Devemos nos espantar? Todos esses críticos passaram pela escola, muitos deles também pelas faculdades de Letras, onde aprenderam que a literatura fala apenas de si mesma e que a única maneira de honrá-la é valorizar o jogo de seus elementos constitutivos. Se os escritores aspiram ao elogio da crítica, eles devem se conformar a tal imagem, por mais pálida que esta seja; de resto, muitas vezes os próprios escritores começaram como críticos. (TODOROV, 2020, p.41-42)

Compreender como se dá o processo de seleção do que é literatura ou o que não é literatura é um assunto que atravessa essa produção. Afinal, o autor escolhido para servir como pano de fundo da metodologia proposta, apesar de ter um grande reconhecimento de seus pares, nem sempre é utilizado nas salas de aula por

escrever de forma não convencional, e é exatamente por este motivo que escolhemos utilizar Manoel de Barros com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, os níveis de leitura e compreensão dos estudantes brasileiros são alarmantes. O Relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, na sigla em inglês) de 2020, que contém os dados das provas realizadas em 2018, aponta que cerca de 30% dos estudantes brasileiros e da América Latina como um todo não passam do nível 2 nessa competência, ou seja, estão muito abaixo do ideal, conforme tabela abaixo:

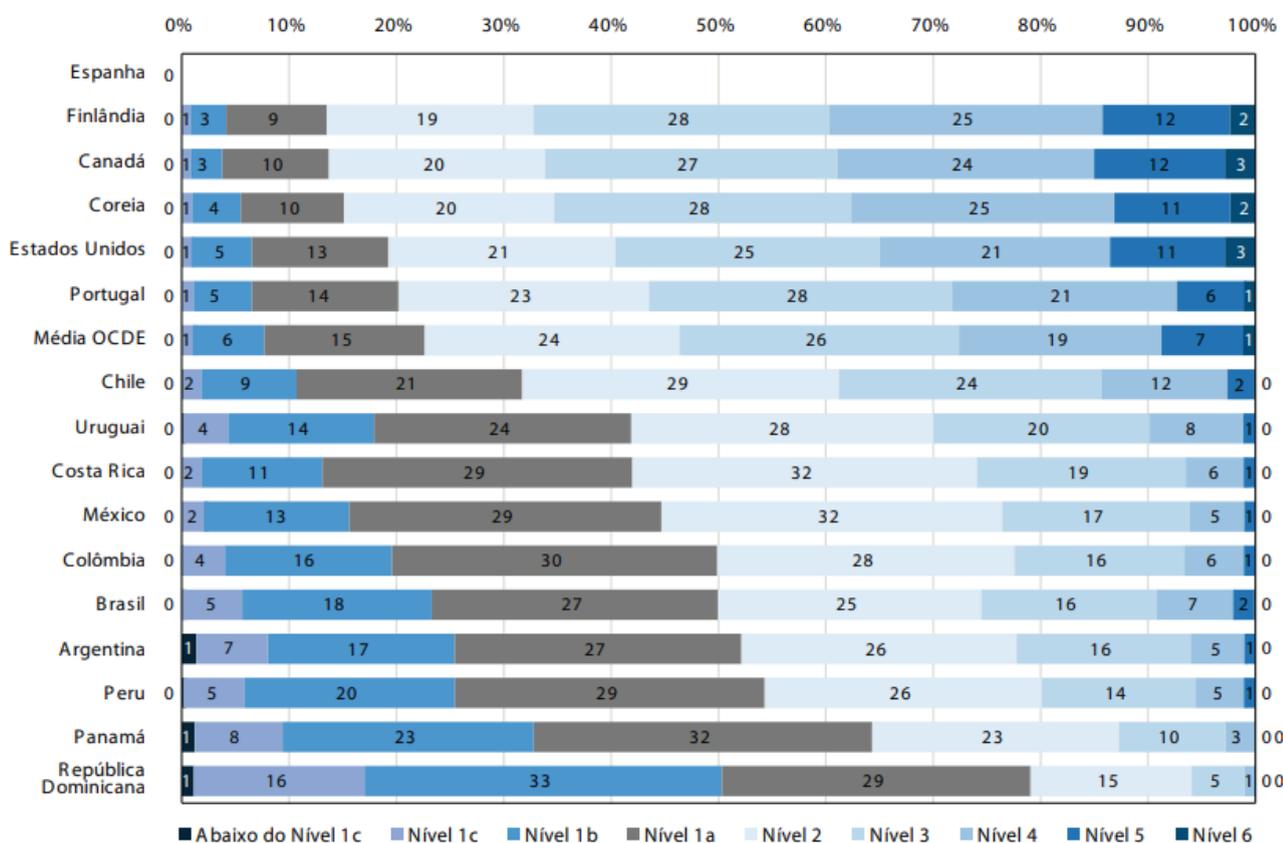


Gráfico 1: Percentual de estudantes por nível de proficiência nos países selecionados –

Leitura – Pisa 2018 (BRASIL, 2020, p. 78)

Analisando, também, os resultados do PISA de 2022, vemos uma leve melhora do Brasil no quadro geral em proficiência em leitura, embora tenhamos acompanhado uma diminuição na proficiência geral na competência nos países da

OCDE, o que pode ser entendido como uma estagnação no processo de aquisição dessa competência, conforme figura abaixo:

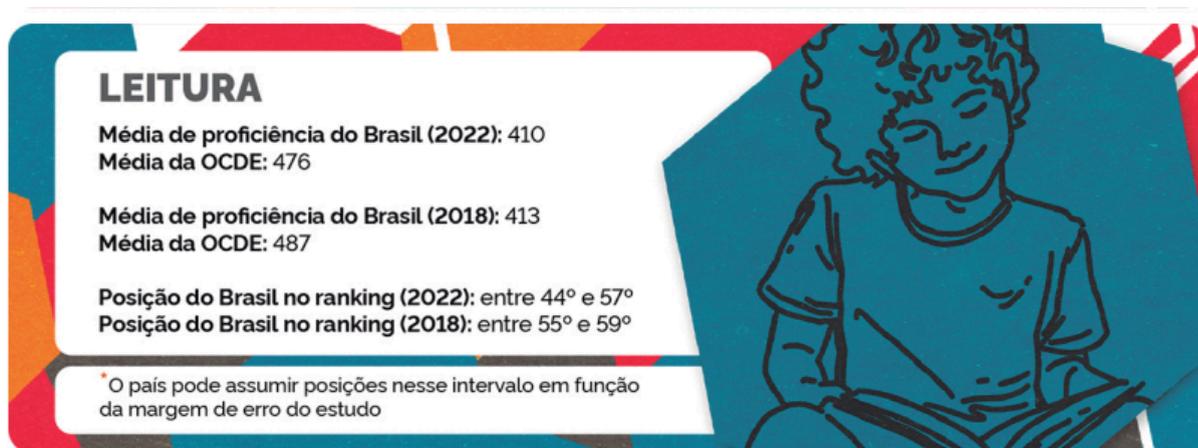


Figura 3: resultados na área de leitura do Brasil no PISA 2022

Fonte:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/infografico_pisa_2022_brazil.pdf

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Ainda cabe destacar que, pensando em uma realidade de América do Sul, o Brasil supera somente a Argentina no resultado de leitura, estando atrás de países como Chile e Uruguai e no mesmo nível de Colômbia e Peru, conforme os dados fornecidos. No entanto, cabe ressaltar que o país demonstrou um resultado muito parecido com os conquistados em 2018, antes da pandemia de COVID-19, o que, para o Diretor de Educação da OCDE, Andreas Schleicher, mostrou resiliência do país com relação aos impactos da doença no ambiente educacional.

Se analisarmos de forma mais localizada os níveis de proficiência apontados, veremos que a Região Sul apresenta, assim como todo o Brasil, os mesmos níveis críticos de proficiência na avaliação mundial:

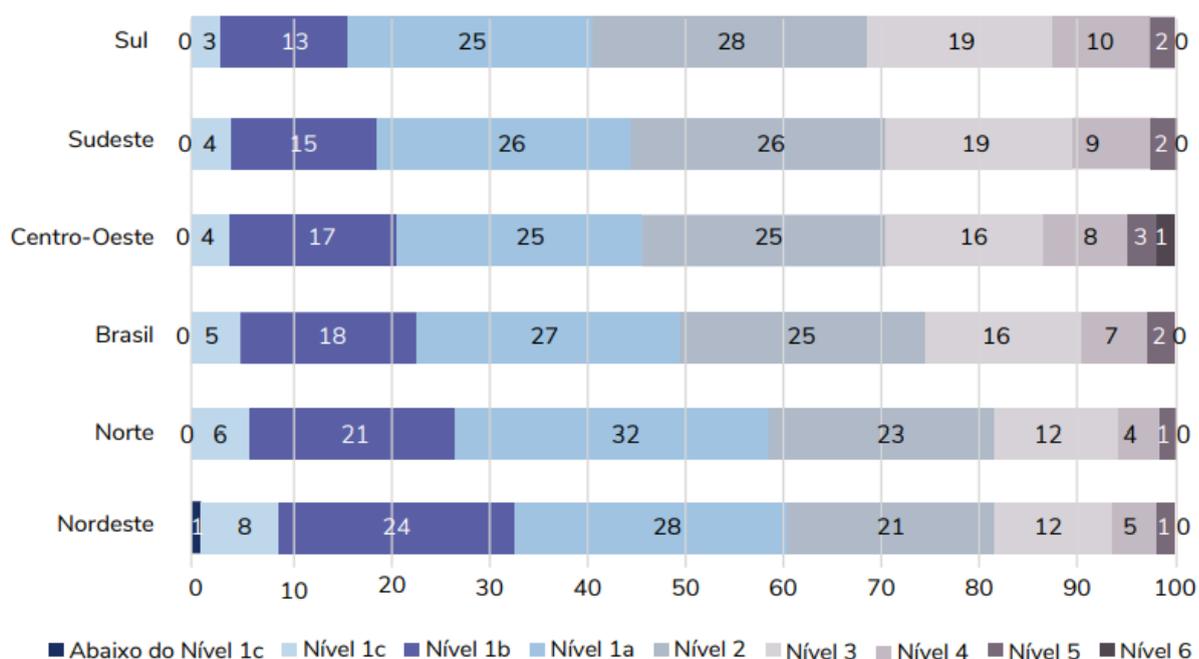


Gráfico 2: Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões GEOGRÁFICAS – Leitura – Pisa 2018 (BRASIL, 2020, p.81)

Por fim, analisando a posição brasileira no gráfico de leitura, subescala compreender, podemos ter uma visão sistêmica sobre os níveis nacionais e apontar para alguns sintomas do baixo desempenho de nossas crianças e estudantes:

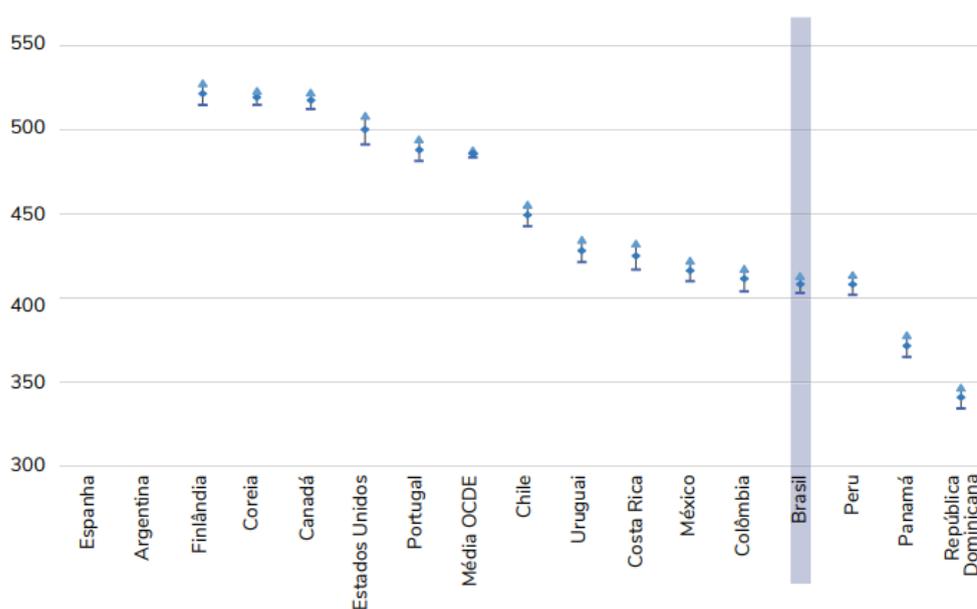


Gráfico 3: MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA, SUBESCALA COMPREENDER – PISA 2018 (BRASIL, 2020, p.96)

Trazendo os dados para 2022, vemos que o Brasil apresentou sua melhor nota na competência leitora. No entanto, a região Sul do país é quem puxa esse resultado para cima, conforme podemos ver na figura abaixo:

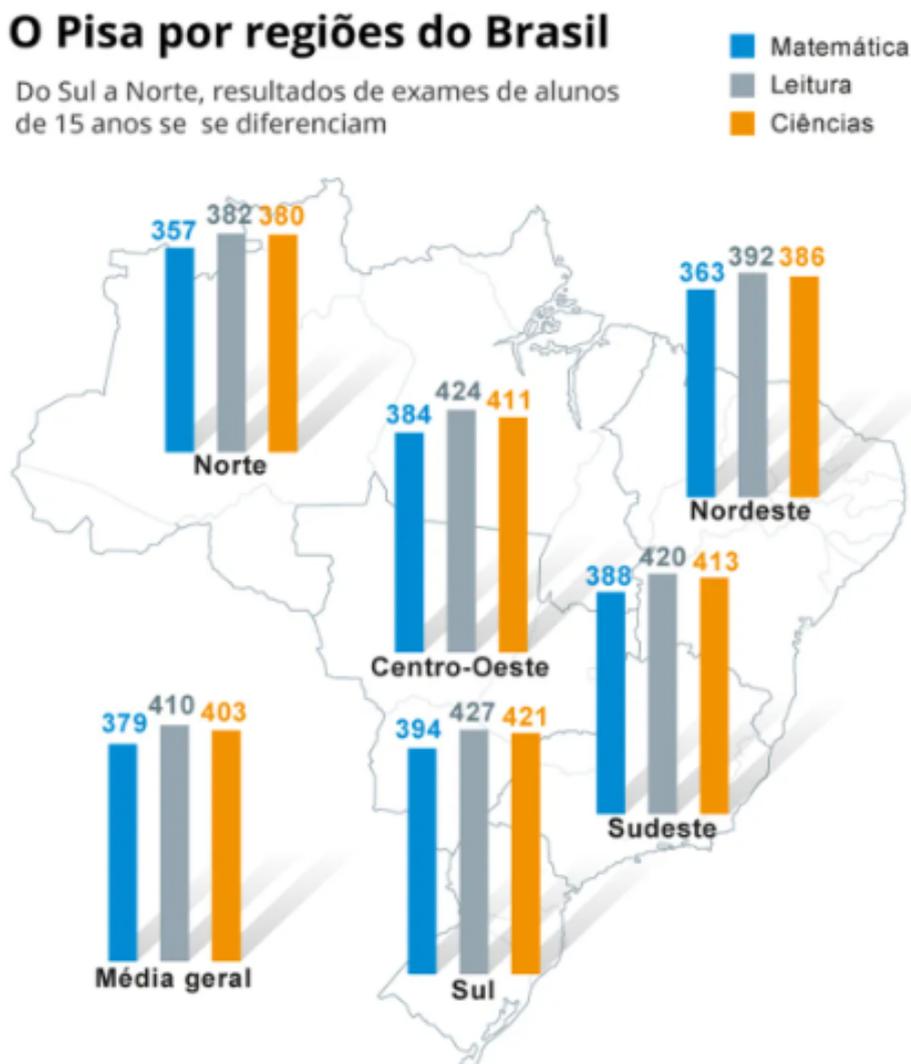


Figura 4: O PISA por regiões do Brasil

Fonte:

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/12/07/pisa-mostra-desigualdade-por-regioes-sul-lidera-e-norte-e-nordeste-estao-abaixo-da-media-nacional.ghtml>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Ao enxergarmos o Brasil, em um cenário geral a partir dos gráficos apresentados, estando à frente somente de países como Panamá e República Dominicana, além de estar em uma posição desfavorável em relação a outros países latinos, como Peru, Colômbia e México, percebemos que a maneira como a temática leitura vem sendo abordada nos sistemas de ensino é falha. Além disso, nossos estudantes cada vez menos compreendem aquilo que leem.

A escolha pelo poeta Manoel de Barros, além de ocorrer por todos os motivos já apresentados na introdução deste trabalho, também é uma escolha carregada de intencionalidade pedagógica. A forma como o poeta escreve, em uma produção carregada de abstração, mas também com uma potencialidade de criação imensa para quem interage com a obra, ao mesmo tempo em que captura o leitor e o convida para um estilo de escrita e de leitura mais livre das convenções da língua culta, estabelecendo uma relação direta entre o gosto pela leitura e a evolução dos alunos nessa competência, pois para aumentarmos os resultados de proficiência leitora no país, é extremamente importante que consigamos desenvolver o gosto pela leitura.

Muitos autores têm discutido a importância de estabelecermos aulas mais envolventes, que lancem mão de métodos ativos e que tornem os momentos mais significativos para os estudantes, como explicita Bergmann (2018):

Aulas envolventes, relevantes e significativas. Outro aspecto para convencer os alunos a se apropriarem de sua aprendizagem é tornar as aulas envolventes, relevantes e significativas. Esse é um problema complexo, pois cada aluno vem para a sala de aula com suas próprias experiências e bagagens. (BERGMANN, 2018, p. 26)

Para além das aulas envolventes, sobre as quais já justificamos a importância da construção para uma aprendizagem significativa e relevante, permitir que as crianças interajam com diferentes tipos de portadores de textos faz com que elas abram um leque de possibilidades para pensarem suas próprias escolhas de leitura, sem deixar de lado as competências que devem ser trabalhadas a cada série/ano. “Do meu ponto de vista, entendo que dar escolha aos alunos aumentará a sua apropriação sobre a própria aprendizagem” (BERGMANN, 2018, p. 27).

Por fim, trago outro dado importante do Relatório do PISA, a relação de *status* cultural, social e econômico da população em relação ao seu desempenho em leitura na avaliação:

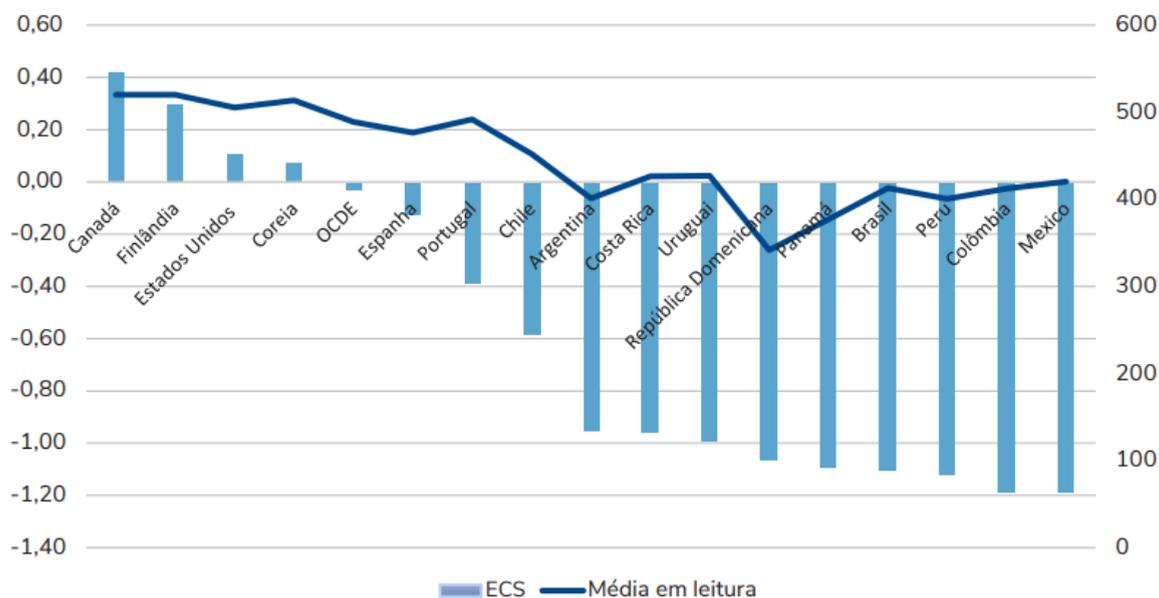
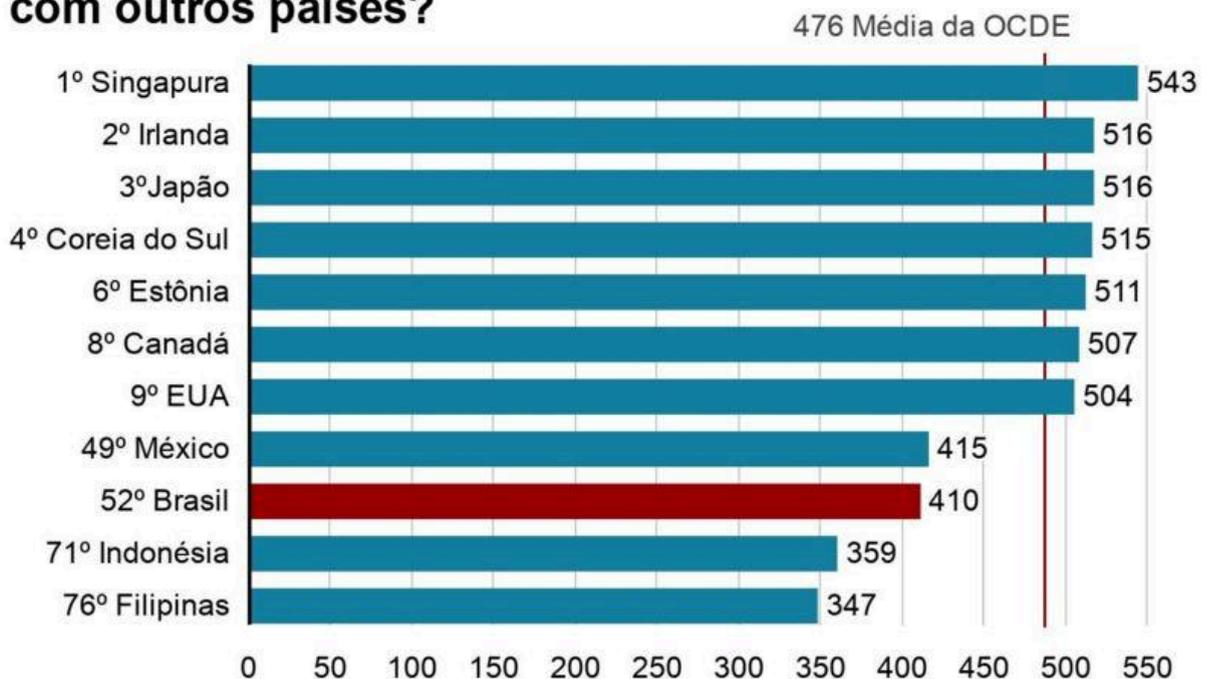


Gráfico 4: Relação entre o índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados e o desempenho em Leitura – PISA 2018 (BRASIL, 2020, p.166)

Compreender os dados levando em conta estes outros fatores reforça a importância de um trabalho centrado na poesia manoesa e na perspectiva de Metodologias Ativas. Compreendendo que, para desenvolvermos as competências leitoras em todas as crianças e estudantes, sem distinção de faixa social devemos oferecer as mais diversas possibilidades, um trabalho com esse formato pode oferecer para os mais vulneráveis uma alternativa a mais para o desenvolvimento integral.

Essa ideia é reforçada ao olharmos os mesmos resultados do PISA, levando em conta fatores socioeconômicos, mas pensando na realidade de 2022, quatro anos após o resultado apresentado no gráfico 4 e em um cenário pós-pandêmico:

Como resultados do Brasil em leitura se comparam com outros países?



Fonte: OCDE

BBC

Gráfico 5: Comparação do resultado de leitura do PISA entre países

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Pensar em um currículo que una a palavra escrita de “forma física” com o meio digital abre uma possibilidade incrível de trabalho para os jovens, entendendo que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando envolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informação.” (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 47).

Trazendo os resultados para a realidade brasileira, podemos ter como base o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que é medido com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), segundo a plataforma Qedu (<https://qedu.org.br/brasil/ideb>). Em um recorte do resultado do IDEB de 2021, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Redes Municipais de Ensino Brasileiras, encontramos o seguinte resultado:



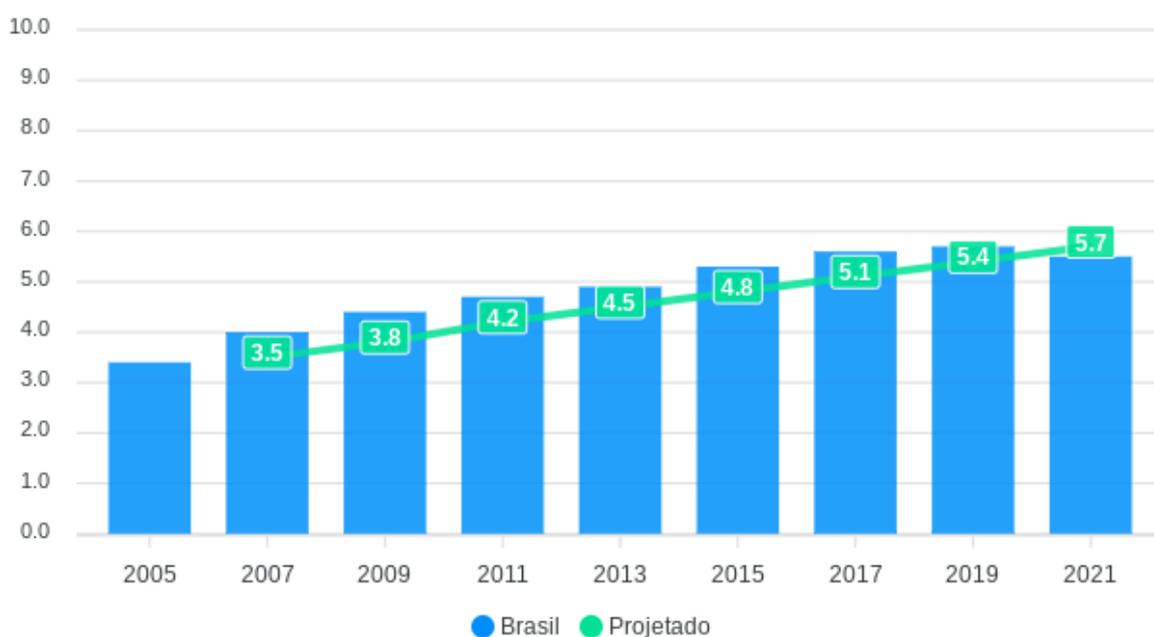
Figura 5: Resultado do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021 das redes municipais de ensino.

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Ao olharmos para os dados nacionais, tendo como referência as redes municipais de ensino, haja vista que o produto apresentado nessa dissertação tem como público-alvo principalmente professores que atuam nessa esfera, vemos, primeiramente, que a meta de 5,7 não foi alcançada, ainda que as notas com relação ao aprendizado se aproximem disto. Um fato muito importante e que não deve ser esquecido é que no ano do recorte o mundo encontrava-se em uma situação sanitária de isolamento devido ao vírus SARS-CoV-2, em que as aulas permaneceram em formato remoto em uma boa parte do ano. Por isso, faz-se necessário olharmos para o quadro de evolução do índice, mantendo o mesmo recorte:

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Gráfico 6: Evolução do IDEB de 2005 a 2021 dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino.

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Ao olharmos nesse prisma, vemos uma relação direta da evolução do índice com os impactos da pandemia. Enquanto vemos as redes municipais evoluindo, ainda que lentamente entre 2009 e 2017, vemos uma diminuição da proficiência em 2019 e uma queda que se acentua em 2021. No ano de 2019, sem a ação pandêmica, houve uma estagnação nos resultados, enquanto há uma diminuição no ano de 2021.

Quando pensamos no estado do Rio Grande do Sul, vemos um resultado acima da média nacional, conforme tabela:

Brasil - IDEB por estado

2021 ▼ Pública ▼ Anos Iniciais ▼

Estado	Aprendizado x	Fluxo	=	IDEB
Tocantins	5,22	x	=	5,1
Sergipe	4,86	x	=	4,8
São Paulo	6,14	x	=	6,1
Santa Catarina	6,35	x	=	6,2
Roraima	5,46	x	=	5,3
Rondônia	5,38	x	=	5,3
Rio Grande do Sul	5,94	x	=	5,8

Tabela 9: IDEB por estado.

Fonte:

https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo_id=AI&dependencia_id=5&ano=2017&order=nome&by=desc

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Nesta análise, tendo como base o estado do Rio Grande do Sul, pensando na rede pública como um todo (estadual e municipal) e olhando para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que o resultado obtido foi de 5,8, acima do 5,7 projetado nacionalmente e estagnado com relação ao ano de 2019, quando a avaliação havia sido feita anteriormente, sem a pandemia. Voltando um pouco mais atrás, enxergamos que em 2017 o resultado estadual foi de 5,6, mostrando uma evolução positiva no recorte temporal. No entanto, se formos analisar o resultado com relação aos estados vizinhos da região, somos o pior resultado, uma vez que os

estados de Santa Catarina e Paraná obtiveram um índice de 6,3, muito superior aos gaúchos.

Levando em consideração somente a realidade da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS, onde o teste do produto foi realizado, podemos observar o seguinte resultado, cabendo ressaltar que para o município em questão os dados são os do ano de 2019, já que na aplicação da Prova Brasil de 2021 não houve o quórum mínimo para cálculo do IDEB, segundo o Ministério da Educação:



Tabela 10: IDEB da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4307708-esteio>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Nesta tabela, a fonte consultada considera que os estudantes dos Anos Iniciais estão bem posicionados nas médias de Português e Matemática com relação aos demais estudantes do mesmo recorte (alunos dos anos iniciais de outras redes municipais de ensino do Brasil). Também verifica-se que a meta de 5,4 projetada nacionalmente para o ano de 2019 foi superada, ainda que a meta municipal de 6,2 não fosse alcançada.

Analisando, agora sim com os dados do ano de 2021 os resultados municipais, verificamos a seguinte situação:

IDEB

[Ver ideb por escola →](#)

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Veja o Ideb do país e a situação das escolas



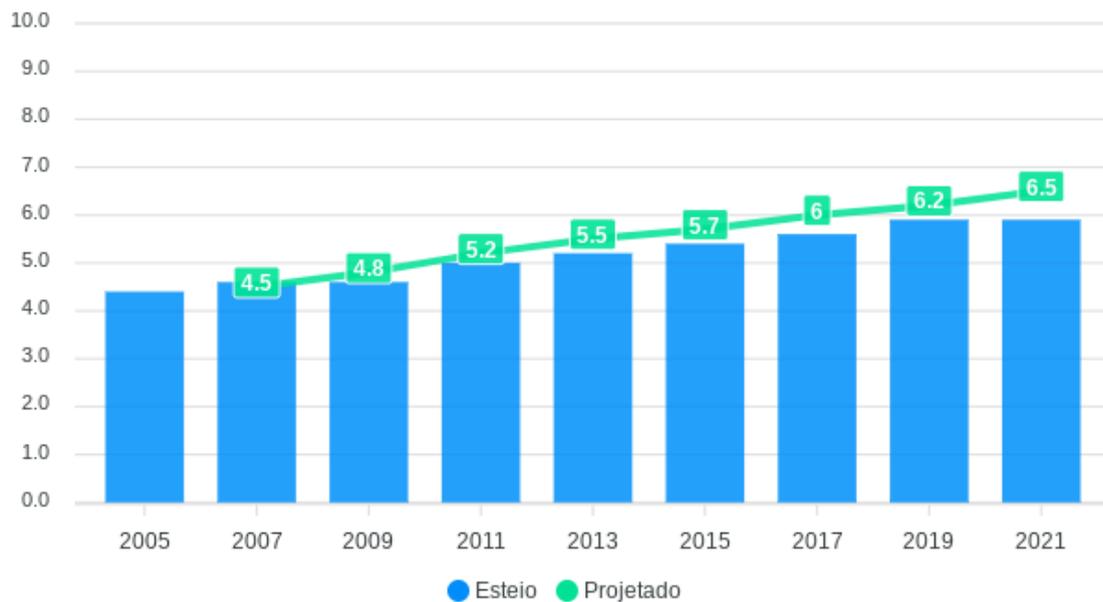
Figura 6: Resultado do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2021 da rede municipal de ensino de Esteio/RS.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4307708-esteio/ideb>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Os dois gráficos abaixo ajudam a analisar de forma mais clara os resultados mostrados na figura, pois mostram a evolução do IDEB municipal de 2005 a 2021 e a evolução da nota do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - dos mesmos anos em Português e Matemática dos Anos Iniciais:

Evolução do IDEB



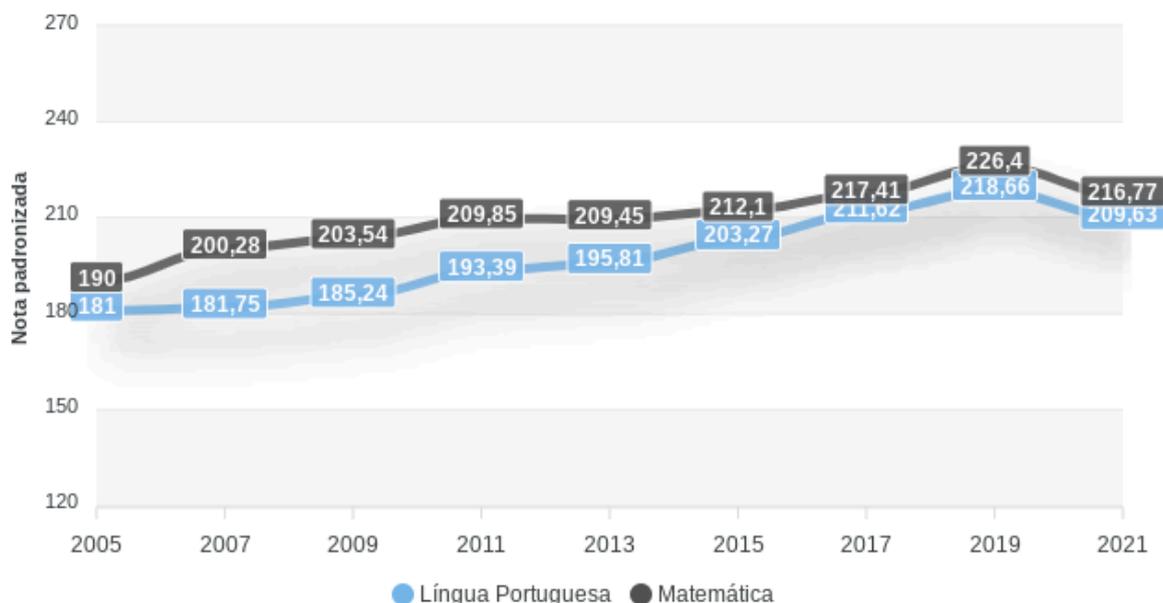
Fonte: IDEB 2021, INEP.

Gráfico 7: Evolução do IDEB de 2005 a 2021 dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Esteio/RS.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4307708-esteio/ideb>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Evolução nota SAEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Gráfico 8: Evolução da nota do SAEB de 2005 a 2021 de Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Esteio/RS.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4307708-esteio/ideb>

Acesso em 03 de janeiro de 2024

Ainda que em uma análise superficial dos resultados obtidos pelo município na avaliação nacional de larga escala, quando olhamos para os gráficos evolutivos apresentados, vemos uma situação preocupante, pois podemos constatar através do gráfico 7 que Esteio não alcança a meta projetada desde o ano de 2013.

Ao analisarmos somente os resultados do SAEB de Língua Portuguesa de 2021 na comparação temporal, enxergamos que a pandemia foi muito prejudicial ao aprendizado de nossas crianças: uma baixa de 218,66 em 2019 para 209,63 em 2021, uma queda de mais de 9 pontos.

Outro dado levado em consideração nesta pesquisa foi o fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Esteio/RS - SME - que realiza,

semestralmente, a Prova Esteio. Trata-se de uma avaliação de larga escala da esfera municipal aplicada nas turmas de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas municipais de educação básica. A Prova é composta por questões objetivas de Língua Portuguesa e Matemática, em um formato semelhante às provas do SAEB.

No ano de 2023, a média geral da prova, que é composta pelas notas das aplicações ocorridas nos dois semestres do ano letivo foi de 7,61, segundo dados fornecidos pela Unidade de Avaliações Externas da Secretaria Municipal de Educação de Esteio/RS e expostos através da tabela e gráfico fornecidos.

	Média
Desempenho Geral	7,61
Desempenho 1ª etapa	7,81
Desempenho 2ª etapa	7,41

Tabela 11: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral RME
Fonte: Unidade de Avaliações Externas - SME - Esteio/RS
Janeiro de 2024

Prova Esteio 2023 - Desempenho geral RME

Dados referente ao desempenho de 2º ao 9º ano - 92,46% participação

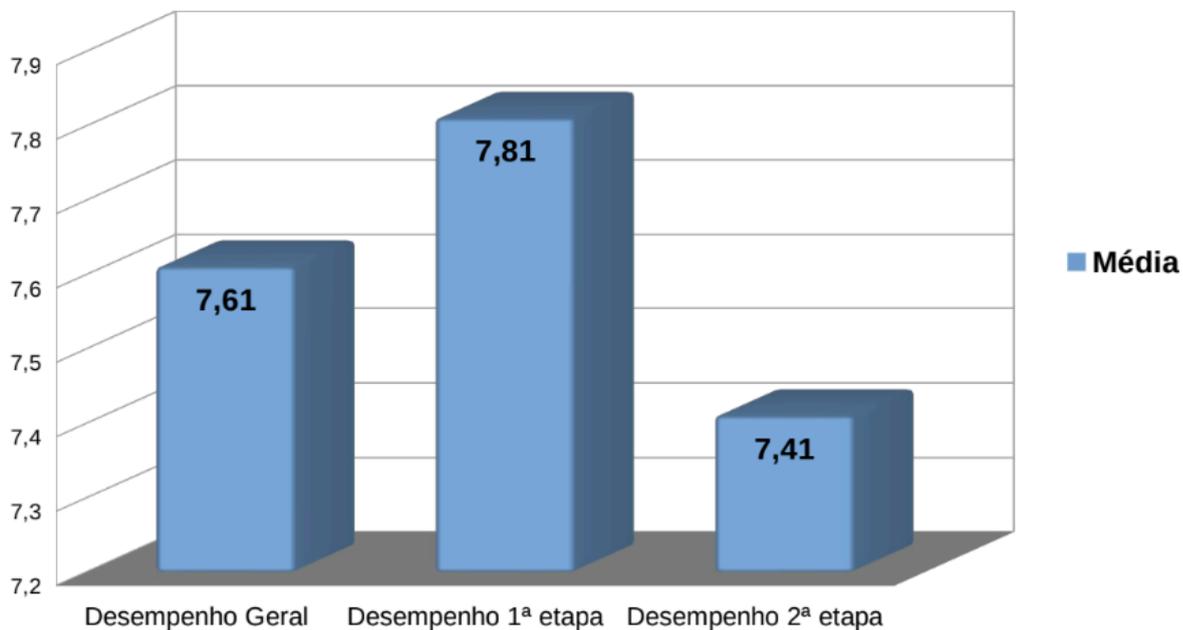


Gráfico 9: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral RME

Fonte: Unidade de Avaliações Externas - SME - Esteio/RS

Janeiro de 2024

Quando olhamos para o recorte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da mesma rede, temos os seguintes resultados:

	Média
Desempenho Geral	8,43
Desempenho 1ª etapa	8,67
Desempenho 2ª etapa	8,19

Tabela 12: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral dos Anos Iniciais RME

Fonte: Unidade de Avaliações Externas - SME - Esteio/RS

Janeiro de 2024

Prova Esteio 2023 - Desempenho geral dos Anos Iniciais da RME

Dados referente ao desempenho de 2º ao 5º ano - 92,5% participação

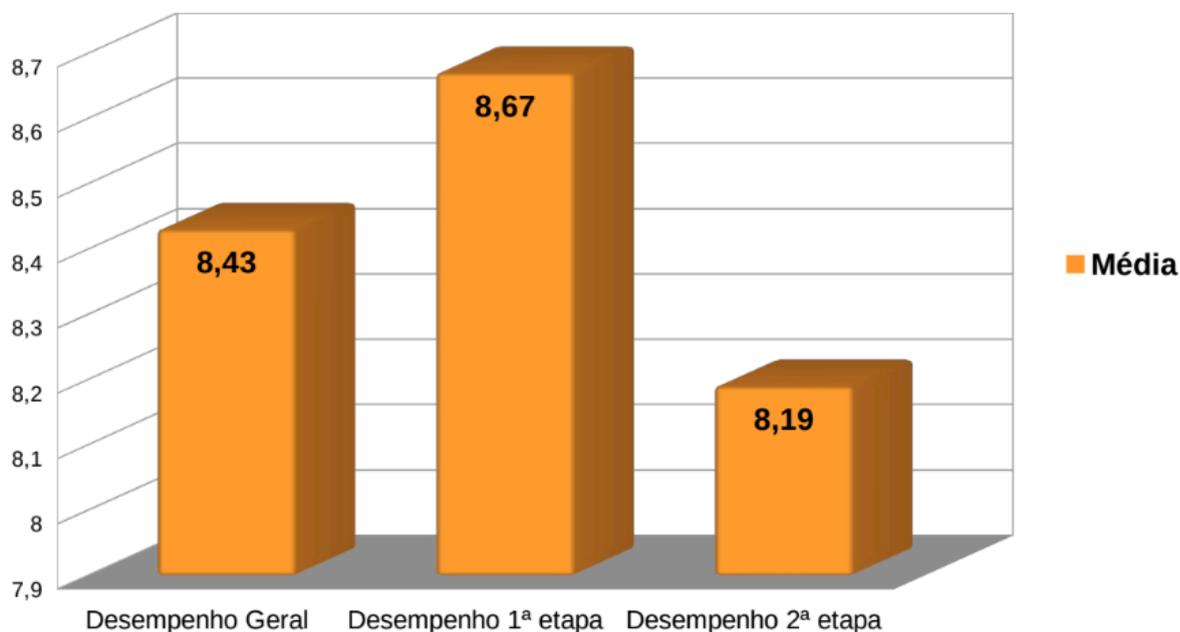


Gráfico 10: Prova Esteio 2023 - Desempenho geral dos Anos Iniciais RME

Fonte: Unidade de Avaliações Externas - SME - Esteio/RS

Janeiro de 2024

Os resultados da Prova Esteio apresentam um melhor desempenho em relação aos obtidos no IDEB. Tal desempenho pode ser compreendido a partir de fatores como a proximidade da realidade municipal com as competências trabalhadas, uma vez que a base utilizada é o Referencial Curricular de Esteio/RS (RCE), enquanto que para as avaliações do SAEB é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Outro fato a ser considerado nesta comparação é o de que os dados da Prova Esteio levam em consideração o ano de 2023, após um retorno total das atividades escolares, enquanto os nacionais levam em conta o ano de 2021, quando ainda havia o distanciamento social e o ensino remoto.

Também deve-se lembrar que a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS - começou no ano de 2023 a aplicação da Prova SAERGS (Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul), destinada aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. No

entanto, até o momento da escrita deste trabalho os dados não haviam sido publicizados.

Após a apresentação e análise dos dados dos diferentes órgãos e entidades, sejam elas governamentais ou não acerca dos resultados de aprendizagem, especialmente os de leitura e escrita dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na esfera municipal podemos constatar que, cada vez mais enxergamos a necessidade de encontrarmos novas formas de abordar as competências. Pensar os resultados de forma racional nos leva a entendê-los como indutores de novas políticas.

Visualizar os números apresentados, especialmente quando cruzamos o que encontramos antes da pandemia em comparação com a época pandêmica e até mesmo os obtidos posteriormente, vemos um grande impacto negativo na educação esteiense. Nesse sentido, a proposta apresentada também visa auxiliar na mitigação dos prejuízos causados pela realidade vivida no início dos anos 2020.

Por fim, os índices mostrados neste capítulo reforçam a importância de trabalhar em uma perspectiva que coloque o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem para aquisição das competências de leitura e escrita, através do gênero textual da poesia. Pensar em formas de fazer aulas mais atrativas e apresentar aos professores maneiras de superar a forma tradicional de ensino e aprendizagem torna-se vital para a construção de um futuro educacional mais assertivo.

5.2.5 Conceitos emergentes

Nesta seção, apresento alguns conceitos importantes que em algum momento são citados direta ou indiretamente neste trabalho e que atravessam, também, a prática realizada como proposta de produto final.

5.2.5.1 Capital Cultural

O autor Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos grandes influenciadores das Ciências Sociais no séculos XX e continua sendo no século atual. Uma das grandes contribuições de seu trabalho para compreendermos as relações sociais de poder presentes em nosso meio e, por conseguinte, perceber como elas influenciam nas relações entre ensino e aprendizagem é o do Capital Cultural. Contudo, antes de

conceituarmos o termo em si, precisamos retornar a três termos básicos: o sociólogo, do qual faremos rápidas citações, sem a pretensão de esgotarmos totalmente suas significâncias: *campo*, *habitus* e *capital*.

“O capital em Bourdieu é uma metáfora advinda da área econômica, pois assim como seu significado original, o capital de Bourdieu é um bem suscetível de ser aplicado à produção, ou seja, **gerar algum fruto, alguma vantagem.**” (OLIVEIRA e CRUZ, 2014, p. 1248-1249, grifos meus). Esse termo, especialmente como Bourdieu o utiliza, serve para as vantagens socioeconômicas que algumas famílias ou indivíduos têm sobre outros. Também faz-se necessário dizer que tais vantagens acabam estendendo-se para a dimensão cultural, fazendo com que esses indivíduos controlem a mobilidade ou permanência social, criando assim uma hierarquização de relações de poder e privilégios.

“O conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais.[...]” (SETTON, 2002, p.62). O sociólogo Pierre Bourdieu, a partir de pesquisas de campo realizadas na Argélia, em 1963 e na região de Béarn, na França, em 1972 com camponeses desses lugares, constatou que, conforme os condicionamentos sociais de cada localidade ou povo, bem como as transmissões que são realizadas de geração em geração, percebe-se a cultura como algo além de um código comum ou um repertório, mas pode entendê-la como um conjunto de “relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (Ibidem, p. 62). Dessa forma e trazendo para a ideia central que discutimos aqui, podemos entender o *habitus* como a forma de agir e interagir de um determinado grupo social, influenciados pela cultura que o circula, de maneira mais profunda do que podemos ver superficialmente. Esse conceito vai permear suas relações de convivência, poder e hierarquia. Também vai definir o que esse grupo vai eleger como importante ou não no tocante às mais diversas esferas ou campos sociais.

Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. (PEREIRA, 2015, p. 341, grifo meu)

Atuando junto e de forma complementar com os demais conceitos apresentados, o conceito de campo vai interagir e determinar algumas formas de vida em seu lugar de acontecimento. Como citado, as posições serão obtidas ou não em virtude do capital dos sujeitos envolvidos na disputa, gerando e/ou perpetuando as posições hierárquicas dos círculos sociais.

Diante do entendimento, ainda que superficial desses três conceitos, podemos compreender o Capital Cultural como a apropriação de bens culturais que são considerados superiores. Segundo Nogueira e Nogueira, 2016, os indivíduos que de alguma forma se envolvem com esses bens são considerados superiores frente aos que não conseguem, seja ele “no interior de um **campo específico** ou na escala da sociedade como um todo.” (p. 35, grifo meu). Neste caso, utilizamos desse conceito para analisar qual o capital cultural circulante no campo específico dos sujeitos que serão submetidos ao teste do produto, para que possamos compreender que relações de poder podem emergir no contexto.

5.2.5.2 Autonomia

O conceito de autonomia, para este trabalho, tem o entendimento muito atravessado pelo que foi construído pelo projeto da Escola da Ponte, em Portugal, e pelo seu fundador, José Pacheco.

Discutir esse termo nos leva a um campo não muito tranquilo, pois, apesar de parecer uma tarefa fácil por muitas vezes vemos práticas que confundem autonomia com uma postura arbitrária do professor, que simplesmente deixa que seu estudante faça o que quiser e como quiser, sem a mediação responsável, que auxilia a criança a fazer suas escolhas. Diante disso, podemos definir que “autonomia dentro da escola e do processo educacional da criança é o ato do estudante entender seu lugar naquele espaço, naquelas relações, naquela lógica ali instaurada.” (GILBERT, 2020, p. 36). Ainda que pareça muito teórica, a construção da autonomia se dá em um contexto muito prático. No caso deste trabalho, ela será construída na forma como os estudantes podem expressar suas formas de agir, pensar e especialmente manifestar suas escritas no percurso formativo proposto.

Nesse sentido, a escolha das metodologias ativas favorece essa construção. As metodologias tradicionais, na maioria das vezes, não dão conta de desenvolver

as competências necessárias para um cidadão autônomo. Dessa forma, as Metodologias Ativas conseguem alcançar mais sucesso nessa busca, pois, com o protagonismo estudantil sendo um dos pilares dessas práticas podemos ver o quanto nossos alunos podem construir, desde que o profissional da educação saiba agir como o mediador das interações entre sujeito e objeto.

5.2.5.3 Inovação

Muito se discute hoje sobre o termo “inovação” na educação. É óbvio que urge conversarmos acerca da temática e como podemos fazer para efetivar essa ideia em nossas instituições. No entanto, o que precisamos de fato pensar é se o que chamamos de inovação realmente é inovação.

Vejamos a provocação trazida por PACHECO (2019, p. 86) ao ser confrontado com a expressão “inovação na sala de aula”:

Ao acrescentar a expressão “sala de aula”, parte-se do pressuposto de que escola é um prédio e que, dentro (ou fora) desse prédio poderá acontecer inovação, no modelo educacional, que tem por dispositivo central a aula. Eis o cerne da questão!

Quando se debate inovação no contexto da escola, de que escola estaremos a falar? Quando escutamos a palavra “escola”, o que nos vem à mente? Qual a representação mental que se nos apresenta? Um prédio? Salas de aula? Professores, alunos, funcionários? Ano letivo, série, semestre, prova...? (PACHECO, 2019, p. 86)

Compreender como o processo educacional precisa de uma inovação profunda é buscar uma mudança paradigmática mais profunda. Na mesma obra, no seguimento da ideia, o autor citado menciona que a escola são as pessoas, não o prédio, as salas ou os processos como estão dados. Mais ainda, José Pacheco chama a atenção para o termo “dar aula” e defende que, para um trabalho com Metodologias Ativas é impossível entendermos a sala de aula como ela está configurada hoje e muito menos no espectro de “dar aula”. A partir disso, entendemos que a melhor maneira de nos referirmos à interação que se dá na escola seja o “fazer aula”, em uma relação onde todos são partícipes do processo.

5.2.5.4 Transformação

Este conceito, talvez um dos mais importantes para tratarmos nesta seção, é também, talvez, o mais complexo. Isso porque falar em transformação é algo

dicotômico, pois, ao mesmo tempo que é extremamente subjetivo, passa por organismos muito objetivos e práticos do ambiente escolar.

Para iniciar a tentativa de definir o termo, recorro ao dicionário:



The image shows a screenshot of the Dicio online dictionary entry for the word "transformação". At the top, the word "transformação" is written in a large, bold, blue font, followed by a speaker icon. To the right of the word are three social media sharing icons: Facebook, Twitter, and WhatsApp. Below the word, there is a checkmark icon and the text "Lexicógrafa responsável: Débora Ribeiro". The main heading is "Significado de Transformação" in bold black font. Underneath, it says "substantivo feminino". The first definition is "Qualquer tipo de alteração que modifica ou dá uma nova forma a; mudança: eles fizeram uma transformação na escola." This is followed by a horizontal line and the text "Mudança de uma forma em outra; metamorfose: transformação da borboleta." Another horizontal line leads to "[Genética] Alteração do genoma, feita artificialmente, de uma célula ou bactéria por meio da adição de ADN exógeno." A fourth horizontal line leads to "[Matemática] Função de um espaço que está em outro." A fifth horizontal line leads to "[Física] Alteração que um sistema sofre em consequência das trocas de energia com o meio exterior." At the bottom, it says "Etimologia (origem da palavra **transformação**). Do latim *transformatio*.onis."

Figura 7: definição da palavra “transformação”.

Fonte: Dicio - Dicionário Online de Português

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transformacao/>

Janeiro de 2024.

Em muitos contextos e formas a palavra pode ser cunhada. O “substantivo feminino” mostra em sua primeira definição nessa busca que é “*qualquer tipo de alteração que modifica ou dá uma nova forma a;*” e vai mais longe (ou mais perto) quando faz a aplicação na frase: “*eles fizeram uma transformação na **escola.***” (grifo meu). Pode ser ao acaso a escolha da aplicação. Contudo, tendo a pensar que não seja de todo acaso, uma vez que muito fala-se em transformação. Em uma definição abaixo nos confrontamos com a palavra “*metamorfose*” para conceituar o termo e ampliar o nosso entendimento neste caso. Mas, afinal, o que queremos dizer quando falamos em transformação na escola? Para começar, é necessário que

compreendamos que nenhuma transformação se dá de forma arrasadora, ou seja, destruindo toda a estrutura e iniciando novamente. Para entender essa dinâmica transformadora, retornamos à experiência da Escola da Ponte:

A determinação das necessidades não é um acto estático, em termos individuais ou institucionais, ou seja, depende do momento e das funções do actor. E o desempenho de uma função estará ainda e sempre relacionado com outras posições, o que confere à determinação de necessidades características de grande imprevisibilidade e subjectividade. **A transformação de um elemento determina a modificação de outros elementos e, por consequência, modifica os sistemas e as necessidades que deles decorrem.**[...] Permitiria formular necessidades dentro do vocabulário comum e numa linguagem transdisciplinar. É esta perspectiva transdisciplinar, aliás, que nos poderá reportar para a análise de necessidades fora das instituições ditas clássicas, e projectar-nos até na necessidade de alternativas. (PACHECO, 2014, p.65-66. Grifos meus)

Primeiramente, as transformações surgem a partir de necessidades. Neste caso, vemos a necessidade de configuração diferenciada da prática pedagógica, a partir de uma análise dos resultados obtidos nas competências de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em um segundo momento, podemos entender que essas transformações são pequenas e delas outras derivam, sem a pretensão de fazermos a grande revolução educacional.

Por fim, tendo como base a experiência da Ponte, vemos que essas transformações levam a mudanças no sentido de um trabalho transdisciplinar, como é o que foi proposto neste trabalho, pois, apesar de ser essencialmente a leitura e a escrita, mais especificamente a poesia o seu enfoque, todas as situações de aprendizagem que transcorrem estão cheias de possibilidades que alcançam outras áreas do conhecimento e da vida, fazendo com que os estudantes, ao fazerem a aula juntamente com o professor, habitem espaços que não são legitimados para estes sujeitos no espaço escolar tradicional.

5.2.5.5 Mudança

Para finalizar a seção dos temas emergentes, surge a necessidade de falarmos em mudança. Precisamos ter em mente que *mudança*, *transformação* e *inovação* confundem-se entre si, ao mesmo tempo que se complementam, embora não haja hierarquia entre elas.

Para melhor entender essa relação, recorro novamente a Pacheco, 2019:

Importa caracterizar o fenômeno: inovação será algo inédito, útil, sustentável e de provável replicação. No campo da educação, será um

processo transformador, que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmónico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p. 35)

Essa dimensão prática dos termos trazida no trecho acima mostra o quanto é urgente essa mudança paradigmática, compreendendo a mudança como uma nova forma de entender o processo educacional. O autor também aponta que “um projeto de mudança é um ato coletivo” (Ibidem, p. 46), ou seja, não pode ser pensada como uma obra de um “exército de um homem só”.

Por fim, precisamos entender que *innovar* não é um ato simples e precisa ser pensado profundamente, *transformar* é um processo que ocorre pouco a pouco e *mudar* pressupõe um trabalho coletivo. O mais importante é que essas esferas de pensamento podem e devem ocorrer com a colaboração de todos, principalmente dos estudantes envolvidos.

5.3 Sobre *Escrevinhar* e poetizar

O termo “Escrevinhar” foi cunhado nesta dissertação a partir de livre criação do autor e da Orientadora desta Dissertação, Professora Doutora Lúcia Regina Lucas da Rosa. Ele serve para destacar o subcapítulo dedicado aos conceitos pertinentes da área do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita que estão envolvidos neste trabalho, além do tocante ao trabalho com o gênero textual da poesia.

As crianças serão instigadas a escrever poesias autoficcionais. Essas narrativas serão escritas com inspiração na própria poética *manoelesa*, já que esta é carregada de memórias. Outro ponto importante a ser considerado e ressaltado é o caráter narrativo que a autoficção assume, justamente o que nos interessa no trabalho. OLIVEIRA (2017), reforça que o que torna a escrita autobiográfica/autoficcional uma produção de identidade é exatamente o seu caráter narrativo:

Para além do impasse entre uma identidade fundadora do sujeito e a sua radical dissolução sob a denúncia da sua “ficção”, Ricoeur propõe uma forma de identidade (como ipseidade) que, longe de pressupor a busca de um substrato imutável e idêntico através do desdobramento linear de uma

vida, confronta o indivíduo com o tempo, incluindo as mutações e contingências constitutivas de sua relação com o outro. Em suma, o que está no cerne da noção e, por conseguinte, apresenta-se como perspectiva fecunda para a renovação da legitimidade da tarefa biográfica é a ênfase na temporalidade do sujeito (o quem da ação), cuja identidade não se torna tangível fora das mediações narrativas “que não cessam de se fazer e se desfazer”. (OLIVEIRA, 2017, p. 442)

Enfim, pensar em uma proposta de aprendizagem de literatura que rompa com as ideias tradicionais que estão em vigor no momento pode ser uma grande produtora de memórias, todas constituídas na coletividade e privilegiando que os sujeitos possam expressar sua visão sobre o conhecimento posto.

É importante ressaltar que as escritas autoficcionais foram apresentadas em forma de narrativas poéticas, observando o fato de que a poesia é o gênero textual trabalhado e que busca a evocação das memórias dos estudantes que viveram a experiência.

Entrando mais a fundo na discussão acerca de autoficção, abordo especialmente, os estudos realizados e publicados por DUARTE (2010), no Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos. A autora apresenta duas principais definições para o gênero, apresentadas por *Petit Larousse (2002)* e por *Le Robert (2001)*:

Enquanto para o primeiro a autoficção designa um sinônimo próximo do romance autobiográfico ou uma autobiografia que toma emprestado as formas narrativas da ficção, em *Le Robert* lê-se que o termo alia ficção e narrativa autobiográfica em uma composição mal formada. (DUARTE, 2010, p. 27 e 28)

Conforme a definição de *Le Robert*, que trata a autoficção como uma “narrativa autobiográfica em uma composição mal formada”, podemos entender que a primeira deriva da segunda, com um compromisso menor com a verdade, já que se trata de uma narrativa. No entanto, se formos analisar profundamente a poesia de Manoel de Barros, carregada de uma autoficção bem marcada, identificamos elementos da vida do autor que fazem muito sentido com sua vida. Ainda segundo Duarte (2010), essa forma de escrita que mistura autobiografia e romance abraçou a maneira de escrita dos autores pós-modernos, muito influenciados pela pluralização de ideias e do movimento de descolonização do século XX, tempo ao qual Manoel foi atravessado, fazendo parte de sua construção.

Outra definição importante acerca da autoficção apresentada por Duarte (2010), é a trazida por *Reginé Robin* (1989), o “Romance Memorial”.

Trazendo essa discussão para o campo da educação, podemos relacioná-la com o Movimento *Maker*, que nos últimos anos bombardeou o trabalho educativo com suas características de atuação, instigando um trabalho colaborativo e que privilegie o fazer, ao invés da passividade encontrada do lado de dentro dos muros das instituições de ensino.

O movimento maker estende esse pensamento para outros campos da sociedade, como por exemplo a educação. Hoje o conhecimento é apresentado de forma pronta e estruturada, quase como se tivesse sido fabricado. O estudante consome as aulas - sem compreender como certos conceitos foram criados, com foco apenas no conteúdo que cada disciplina tem a transmitir. Enquanto que na abordagem de aprendizagem por resolução de problemas (ou desafios), tão disseminada em espaços de educação maker, é preciso quebrar os problemas em partes, partir de pressupostos para então chegar à solução, formulando teorias e construindo-as por meio da experimentação. Neste sentido, a educação associada ao movimento maker é diferenciada em relação às aulas tradicionais porque o aluno adquire ferramentas para compreender e aprimorar os conhecimentos recebidos nas aulas expositivas, ou seja, o estudante aprende a aprender. (BROCKVELD, TEIXEIRA e SILVA, 2017, p.6)

Produzir literatura nesse contexto visa transformar o processo de escrita numa tarefa dinâmica e prazerosa, buscando desmistificar a ideia da produção textual como algo rígido e que só pode ser realizado em ambientes solitários e praticamente estéreis. A sociedade atual trabalha e produz em um ritmo acelerado e principalmente coletivo, em que não há espaço para produção de conhecimentos que não tenham uma utilidade definida para a sociedade como se apresenta.

Morán (2007, p. 14) cita que tudo está acontecendo ao mesmo tempo nas escolas brasileiras, “o atraso, a burocracia e a inovação”. Isso se dá por conta de uma tentativa, por parte das instituições de ensino, de se integrarem nos movimentos modernos de mudança, ao mesmo tempo em que há a constante busca de não se desvencilhar dos velhos hábitos. Frequentemente vemos casos de escolas ou professores específico que são exaltados por serem rígidos demais, por ainda empregarem um ensino tradicional, com muito texto no quadro branco (uma pequena modernização para suavizar a cor) e que apresenta uma uma grande lista de notas baixas na sua disciplina aos finais de trimestre ou ano. Ora, se cada vez

mais falamos em inverter essa lógica em âmbito nacional, por que continuamos a enaltecer as situações individuais?

Esse fato pode ser facilmente explicado se entendermos que a educação como um todo passa por uma falta de diagnóstico sobre o porquê está nessa situação. Ao longo dos anos, muitas foram as tendências pedagógicas utilizadas, as metodologias empregadas e as fórmulas apresentadas. Contudo, essas tentativas acabaram por desviar o foco do que é realmente importante no campo educacional: a real e significativa aprendizagem de nossas crianças e estudantes. Por óbvio, essa é uma tendência da sociedade, não só da educação. No entanto, vemos no campo em questão uma refração maior às mudanças.

Produzir na perspectiva da autoficção tendo como cenário essa educação que trazemos é um desafio, mas pode estabelecer uma conexão importante com a cultura existente na urbanidade, onde a maioria das escolas está inserida. Isso pela capacidade da literatura de produzir e transformar os seres humanos.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2020, p. 76-77)

Finalmente, é imperativo que a escola, a literatura e todos os entes envolvidos na aprendizagem de nossos estudantes entendam seus movimentos e processos e, acima de tudo, consigam enxergar que essa aprendizagem se dá em um movimento quase que orgânico da sociedade, numa (re)significação constante de vidas e atitudes.

6 PRODUTO FINAL

6.1 Sumário Executivo

O presente plano de negócios refere-se a um planejamento para a difusão de uma metodologia de aprendizagem que visa tornar o processo de contato com a literatura na escola um momento prazeroso e de fato significativo, a partir de um estudo memorial, utilizando escritas poéticas autoficcionais. A metodologia consta de 5 encontros, sendo 3 síncronos e 2 assíncronos, conectados entre si. Os encontros síncronos têm as temáticas do ritmo e vocabulário poético (1º e 2º encontros) e o 3º traz mais fortemente aspectos da obra e biografia do autor. Cabe ressaltar que o tema do 3º encontro é o fio condutor de toda a experiência, e no último momento aprofunda a ideia. Os encontros assíncronos servem como espécies de “passwords”, em que os estudantes precisam completar missões para poderem iniciar o próximo momento.

A metodologia utilizada é uma mistura de diferentes Metodologias Ativas na construção da proposta (Sala de Aula Invertida, STEAM, Gamificação, etc.). Cada encontro conta com uma metodologia diferente. Além disso, são aproveitados momentos síncronos (presenciais) e assíncronos (não-presenciais), dando o caráter híbrido à metodologia.

Ao final dos encontros, é proposto aos estudantes que escrevam textos poéticos autoficcionais. Após essas construções são analisados os momentos, reações registradas, interação com os materiais e entre os participantes e o impacto mensurado para a construção da proposta de metodologia final.

A proposta é organizada em forma de trilha de aprendizagem, em forma de storytelling, termo que define a construção de uma narrativa poética na perspectiva de construção ativa, em parceria com todos os agentes envolvidos. O produto foi desenvolvido em uma das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Educação Básica de Esteio/RS, levando em conta uma série de fatores, entre eles, o nível de proficiência em leitura e escrita, levantados pela Secretaria Municipal de Educação e os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), disponível no site do MEC.

Ao final da experiência, será disponibilizado aos professores participantes um *framework* estruturado para coleta de percepções, sugestões e possíveis adaptações que devem ser realizadas para replicação da proposta, conforme figura do modelo abaixo:

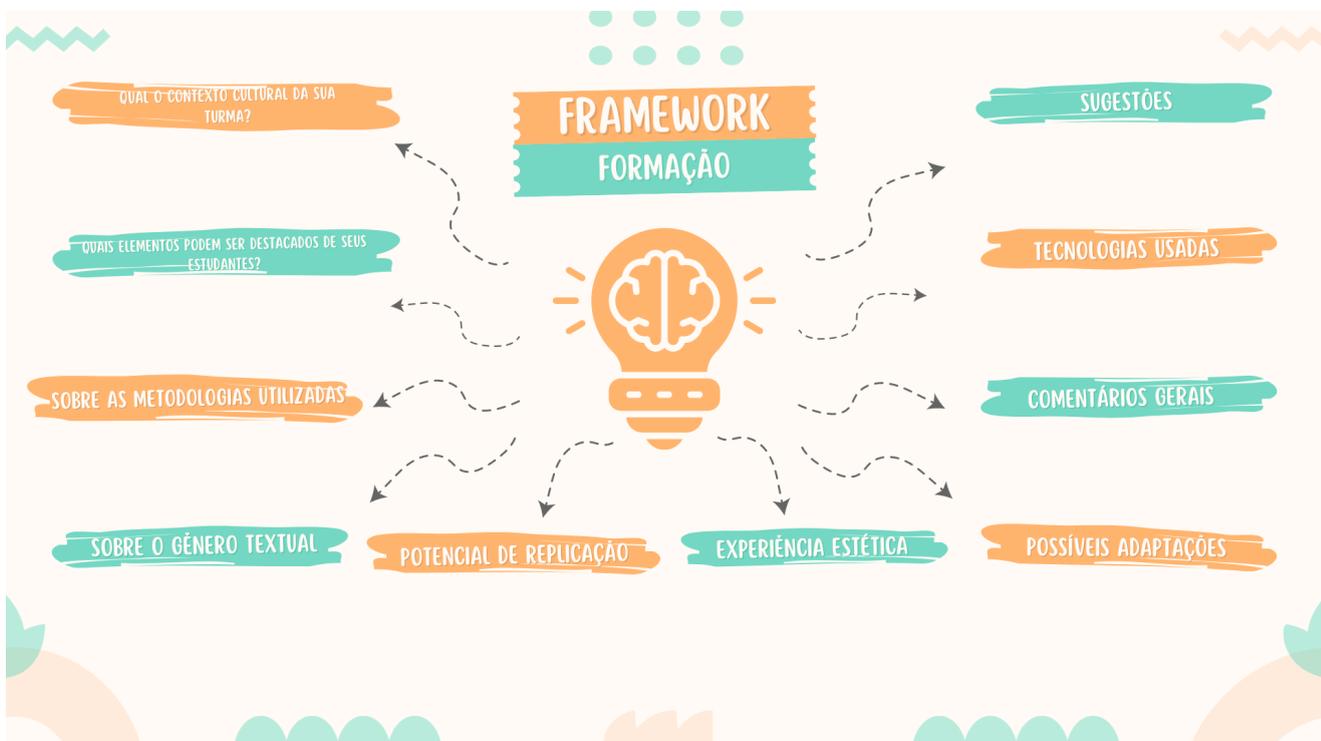


Figura 8: modelo de framework do produto
Desenvolvido pelo autor

6.2 O Produto

Abaixo segue quadro-resumo do produto:

Encontro

Organização

1º Encontro (síncrono - presencial físico)

Poema trabalhado: Uma Didática da Invenção (Manoel de Barros)

Metodologia Utilizada: Rotação por estações

A sala é dividida em sete estações, pois a poesia tem 21 partes, ficando 3 partes do poema para cada estação. Primeiramente, em cada estação é feita a leitura compartilhada de suas partes. Após, as atividades seguem nas estações, com 90min de duração, fazendo a rotação de 10 min em 10 min. Os primeiros 10 min são para leitura e os últimos 10 min para apreciação dos trabalhos feitos. Segue a organização de cada estação:

Estação 1 - partes I a III: São distribuídos vários objetos não estruturados (tecidos, pedaços de madeira, papel, cola, enfeites, etc.), para que os estudantes recriem as cenas das partes que estão sendo trabalhadas, uma espécie de maquete em cenas.

Estação 2 - partes IV a VI: os estudantes, com celulares e/ou câmeras, fazem fotografias na área externa da escola, procurando imagens que ilustrem as partes IV e V. Após a coleta de imagens, elas fazem parte de uma composição com a parte VI.

Estação 3 - partes VII a IX: São ofertados aos estudantes materiais de desenho e pintura, além de flip charts com folhas, para que eles desenhem as partes da poesia, tentando evidenciar o que está sendo lido.

Estação 4 - partes X a XII: Nessa estação estão várias pedras, de tamanhos e formatos diferentes. Os estudantes fazem uma peça com o material. Após, eles escrevem uma estrofe de, no mínimo, três versos sobre a escultura produzida.

Estação 5 - partes XIII a XV: Nesta estação os diversos sons de fundo ficam passando. Ao final da narração, os participantes são convidados a terminar a parte XV, a partir do “Onde o”.

Estação 6 - partes XVI a XVIII: Os trechos levantados têm como característica as palavras “complicadas”. São disponibilizados nas mesas computadores

(chromebooks) com o dicionário virtual e um projetor. Os participantes da estação devem montar um glossário dessas palavras, com imagens e/ou gifs que as representam.

Estação 7 - partes XIX a XXI: A última frase do poema é “Maior que o infinito é a encomenda”, são oferecidas uma série de caixas com tamanhos diferentes, em que os estudantes também contam com vários materiais para preparação da encomenda, que é a escrita da parte final, para entrega à turma, como o grupo preferir.

2º Encontro (assíncrono - virtual digital)

Poema trabalhado: O rio que fazia uma volta atrás da... (Manoel de Barros)

Metodologia Utilizada: Aprendizagem baseada em jogos

É entregue aos estudantes um Google Form's com 3 seções, cada uma é um “caminho do rio”, em que eles são convidados a fazer uma atividade em cada parte, para passar para a próxima. No final do formulário o recibo de entrega é a poesia. De posse dela, os estudantes fazem o seu rio, escrevendo a obra nele e entregam ao mediador no encontro 3, como “password” para o 3º encontro. Os que não conseguirem, são convidados a assistirem a um vídeo produzido, que é um “cutscene” do poema, para ganhar o seu passe.

3º Encontro (síncrono - presencial físico)

Poema trabalhado: O rio que fazia uma volta atrás da... (Manoel de Barros)

Metodologia Utilizada: Sala de Aula invertida

Primeiramente, ocorre um diálogo sobre a obra, destacando o que os estudantes fizeram no seu rio e o que ele instigou. Depois, são todos convidados a produzirem um rio coletivo, com a poesia no centro. É colocado um papel no chão, com diversos materiais de produção. A turma precisa desenvolver a melhor

maneira de fazer esse rio. Posteriormente, é produzido um vídeo para publicação com a narração feita pelas crianças, apresentando a criação. Esse encontro tem a previsão de 90min.

4º Encontro (assíncrono - virtual digital)

Poema trabalhado: O Fazedor de Amanhecer (Manoel de Barros)

Metodologia Utilizada: Aula com jogos digitais

Também através de um Google Form's, é apresentado um jogo que tem como pano de fundo o poema a ser trabalhado, sem mostrar a obra no primeiro momento. No final do jogo, o recibo do formulário é o vídeo com a recitação da poesia (<https://www.youtube.com/watch?v=yp-Jv5LH2eg>). Aqueles que não realizarem o jogo devem assistir ao vídeo antes de entrar na sala.

5º Encontro (síncrono - presencial físico)

Poema trabalhado: O Fazedor de Amanhecer (Manoel de Barros)

Metodologia Utilizada: STEAM

Para esse encontro, é lida a poesia novamente, com uma breve conversa sobre o assunto. Após isso, os estudantes são convidados a produzirem as suas invenções. Após, eles precisam explicar para que “serve” essa invenção, que deve resolver um problema da vida deles. Após essa criação, eles são convidados a escreverem suas poesias, em que vão produzir sobre algo que gostariam de contar sobre si próprios, com a liberdade de “brincarem” com o objeto criado na escrita. A duração do tempo é de 90min.

6.3 Análises de Mercado

Analisando o mercado que poderia aderir ao produto proposto, vemos que muitos profissionais da educação que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental possuem dificuldades de trabalhar com leitura, principalmente literária nessa etapa de ensino. Prova disso são os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos últimos anos. Tendo como recorte o Estado do Rio Grande do Sul, vemos um baixo desempenho, alcançando 5,8 pontos em 2019, quando o projetado era 6,3.

Diante desses resultados e compreendendo, através da experiência empírica e dos dados obtidos pelo IDEB no município de Esteio, onde uma política de trabalho com Metodologias Ativas com o auxílio de Tecnologias Digitais é realizado, que chegou a atingir um IDEB de 6,7 em algumas instituições de ensino, podemos aferir que o produto tem potencial para ajudar os docentes em sua prática pedagógica.

6.3.1 Estudos dos Clientes

Quanto à clientela do produto, alguns fatores são importantes para consideração:

- Geográficos: Os clientes são os professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, principalmente da Rede Pública, interessados na temática.
- Demográficos: Os professores são, principalmente da Rede Pública de Ensino, que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental. A formação destes profissionais é de Magistério - Nível Médio e/ou Licenciatura em Pedagogia. O foco principal do produto serão os professores da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS, que conta hoje com 32 professores atuando nessa etapa.
- Psicográficos: Os professores em questão encontram-se em um momento de retorno presencial, após mais de um ano em trabalho remoto, em que foram desafiados a reinventar-se. Diante disso, a proposta de produto pode enriquecer o trabalho, trazendo mais elementos para a construção de aprendizagens significativas.

Pessoas físicas: Os clientes são adultos, com as mais diversas idades.

6.3.2 Estudos dos Concorrentes

Analisando o mercado e as soluções que são ofertadas, podemos destacar alguns produtos que visam melhorar o contato dos estudantes com a literatura, quais sejam:

- Plataformas de Leitura Digital: Cada vez mais vemos o crescimento de plataformas de Leitura Digital, como o “Elefante Letrado” e a “Árvore de Livros”, que oferecem uma extensa gama de exemplares das mais diversas faixas etárias, com adesão por muitas redes públicas de ensino, entre elas a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e a Rede Municipal de Ensino de Esteio. Nela é possível encontrar projetos pedagógicos pré-estruturados também.
- Programas estruturados de leitura: Cada vez mais as editoras, percebendo a lacuna existente no que tange à leitura e à escrita na escola, tem lançado programas de leitura estruturada para venda para as redes, mediante aquisição de determinados exemplares, como é o exemplo da Editora Moderna.
- Programas de Leitura de agentes culturais: Encontramos também a oferta de programas de leitura de agentes culturais, sejam eles individuais, realizados através de financiamento público como os de empresas, serviços e entidades, como é o exemplo do SESC.

6.3.3 Estudos dos Fornecedores

O fornecedor principal será a Prefeitura Municipal de Esteio, já que serão utilizadas as ferramentas do Google for Education, através do domínio institucional @educaesteio.com.br. Todo material será produzido pelo autor.

6.4 Plano de Marketing

6.4.1 Etapas de Planejamento: análise de ambiente externo e interno

Os fatores externos e internos que podem influenciar na produção são os seguintes:

6.4.1.1 Fatores Externos

- Fatores Econômicos: como o produto será produzido pelo autor, o principal fator que pode influenciar economicamente na criação do produto seria uma

descontinuidade do convênio com o Google, fazendo com que não se tenha mais acesso às ferramentas necessárias.

- Fatores Socioculturais: O fator sociocultural que pode interferir na aderência do produto é a disponibilidade dos professores em trabalhar com propostas diferenciadas que envolvam metodologias ativas no processo de aprendizagem.
- Fatores Políticos/legais: Atualmente, o autor é coordenador na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, o que facilita o acesso a outras redes e aos professores da Rede de Esteio. Qualquer situação que mude isso precisará de adaptações.
- Fatores Tecnológicos: Para realização do produto, são necessários alguns aparatos tecnológicos, como computadores e smartphones, com acesso à internet. Caso não haja a oferta desses materiais a metodologia pode ser adaptada.
- Concorrência: Além dos apresentados na análise de mercado, não há produções parecidas identificadas.

6.4.1.2 Fatores Internos

Como fatores internos, temos alguns detalhes que podem ser decisivos para o bom andamento e aceitação do produto por parte dos clientes, como o interesse por parte do público de professores. Como a formação acerca da metodologia será oferecida aos docentes, eles precisam estar receptivos à ideia de trabalharem com metodologias disruptivas com seus alunos. Esse processo se dará através de uma conversa no primeiro dia da formação, para que possam ser explicados os objetivos da mediação do trabalho com a metodologia e suas possibilidades de replicação.

6.4.2 Pesquisa sobre aceitação do público-alvo ao produto oferecido

Para definir a necessidade do produto foram analisados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do 5º ano do Ensino Fundamental em âmbito estadual (RS) e no âmbito do município de Esteio/RS, onde foi aplicado o teste. Além deles, para o recorte de amostra, foram analisados também os resultados das avaliações de proficiência realizadas pela Secretaria Municipal de

Educação de Esteio no mês de agosto/2021. Todos os dados apontam para uma menor competência leitora a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, foram analisadas as participações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio nas formações promovidas pela mantenedora e que tem como temática a leitura e a escrita. Os números apontam que entre 60% e 75% dos professores que participam desses momentos são dessa etapa de ensino, evidenciando seu interesse pela temática.

6.4.3 Definição das Estratégias de Marketing

- **Praça:** O produto será ofertado para professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Básica de Ensino, especialmente a rede pública. Ele será entregue em forma de Google Sites. Para divulgação, serão utilizados canais oficiais e redes sociais do projeto.
- **Promoção:** Para que o público-alvo possa acessar o produto, ele será divulgado através da disponibilização no Site que será criado e de redes sociais específicas para este fim, como Facebook e Instagram. Além disso, ele será ofertado para as redes públicas de ensino através de seus canais de comunicação, além de ser oferecida uma formação inicial para os professores antes da mediação através da metodologia.

6.5 Processos Operacionais

Para que o produto seja executado e disponibilizado ao público-alvo, são necessários alguns processos operacionais que se dividem em: Planejamento, Produção, Teste, Análise dos resultados do teste e Divulgação às redes de ensino.

Tabela 13: Etapas dos Processos Operacionais

ETAPA	PASSOS DE CADA ETAPA	TEMPO NECESSÁRIO
Planejamento	Concepção do produto	4 meses

	Ajustes com a orientação	
	Definição dos momentos ofertados	
	Escolha das Poesias utilizadas nos momentos	
	Definição da hospedagem do produto	
Produção	Separação dos materiais do encontro 1 - Rotação por Estações	2 meses
	Produção dos materiais de instrução de cada estação	
	Produção dos vídeos e narrações necessárias para o encontro 1	
	Produção do formulário do encontro 2	
	Separação dos materiais necessários para o encontro 3	
	Produção de material explicativo sobre produção de vídeos para o encontro 3	
	Produção do formulário do encontro 4	
	Separação dos materiais para o encontro 5	
	Produção do Google Sites para hospedagem da proposta	
Teste	Realização de experiência teste com professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio	2 semanas
Análise dos resultados do teste	Encontro de orientação para análise do teste	1,5 meses
	Escrita, análise e interpretação dos dados coletados	

	Encontro final de orientação	
Divulgação para as redes de ensino	Criação das redes sociais do projeto	1 mês
	Contatos oficiais com as redes de ensino	
TEMPO TOTAL DE EXECUÇÃO DO PRODUTO		9 meses

6.6 Planos Financeiros

Abaixo segue planilha financeira com os gastos previstos para execução do projeto:

Tabela 14: Despesas

DESPESA	VALOR EM R\$
Materiais diversos	R\$ 100,00
Despesas fixas: energia elétrica, internet, etc.	R\$ 200,00
Hospedagem no site no domínio @educaesteio.com.br	R\$ 38,00 p/ ano
Edição	R\$ 1.500,00
Recursos Humanos	R\$ 1.400,00 p/ mês
TOTAL	R\$ 3.238,00

OBS.: Os materiais serão custeados pelo autor. Os demais gastos são custeados pela Prefeitura Municipal de Esteio/RS. A edição será realizada pelo autor.

6.7 Construções de cenários preventivos

Ações corretivas podem ser tomadas caso o produto precise de adaptações para as redes, devido ao acesso ao aparato tecnológico. Caso o convênio do Google seja rompido com o domínio @educaesteio.com.br será feita a assinatura individual da conta Google.

7 CRONOGRAMA

Tabela 15: Cronograma

Atividade	Período	Duração
Revisão bibliográfica	De nov/2021 a dez/2021	1 mês
Revisão sobre publicações	De out/2021 a jun/2022	3 meses
Redação da proposta de projeto	De mai/2021 a jun/2021	1 mês
Apresentação da proposta de projeto	jul/2021	1 dia
Escrita do projeto de qualificação	De jul/2021 a out/2022	15 meses
Apresentação no SEFIC	out/2021	1 dia
Banca de qualificação	nov/2022	1 dia
Realização do teste do produto com os estudantes	nov/2022 a dez/2022	15 dias
Escrita da dissertação	De mar/2022 a dez/2023	11 meses
Defesa de dissertação	dez/2023	1 dia

8 A REALIZAÇÃO DO TESTE DO PRODUTO

O teste do produto foi realizado na semana compreendida entre os dias 28/11 a 06/12/2022, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Esteio/RS. Como o produto contém partes síncronas e assíncronas, foram três visitas, sendo as outras duas atividades realizadas pelos estudantes e pela professora da turma. Esta turma foi selecionada por ser de uma escola que já está em contato mais próximo com as Metodologias Ativas e por apresentar um crescimento no IDEB nas competências de leitura e escrita. Para definição da turma, houve uma conversa com a Direção da escola em questão, ficando definido este grupo de estudantes pelo entendimento nesta reunião de que eles poderiam aceitar a proposta de forma mais aberta. Além disso, equipe pedagógica da instituição, em cima dos resultados obtidos no ano letivo, entendeu que esses estudantes precisavam mais de um trabalho voltado para leitura e escrita, pois, segundo essa equipe (Diretora, Vice-Diretora e Supervisora Escolar), o 5º ano em que foi feito o trabalho demonstrava uma proficiência melhor em matemática e seria importante que pudessem ter mais contato com diferentes gêneros textuais para conseguirem se sair melhor no 6º ano que se aproximava. Ainda apontou-se que a professora da turma receberia a ideia com mais disponibilidade, pois tinha uma facilidade maior para trabalhar com ferramentas digitais, uma vez que dois dos cinco encontros foram realizados com sua mediação.

No primeiro encontro, as crianças tiveram contato com a rotação por estações, em que puderam vivenciar a poesia “Uma didática da invenção”. No início, percebeu-se uma certa reticência em participar do processo, pois o trabalho com este gênero não é comum. No entanto, quando se depararam com uma sala preparada e com materiais diversos as crianças mostraram-se prontas a participar.

Alguns pontos neste encontro merecem destaque. Um deles é o fato de que foi necessário mostrar como é a estrutura básica de um poema, tais como: o modo de escrita, a estrutura na página e o fato de que este texto pode ser “materializado” nas estações. Contudo, após esse primeiro contato, o trabalho mostrou-se muito efetivo. Foi possível ver que o interesse em realizar uma atividade diferenciada contribui para o entendimento da proposta e leitura do texto.



Figura 9: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto
Fonte: arquivo pessoal do autor

Ao final do primeiro encontro, os estudantes foram informados de que precisariam fazer uma atividade com a professora, utilizando os *chromebooks*. Esta atividade foi a segunda parte da atividade, em que foi recebido um *Google Formulários* com a poesia “O rio que fazia a volta atrás da...”, com três seções, sendo cada uma compondo uma parte da poesia. Antes disso, entreguei à professora folhas com o rio, em que os alunos, após terminarem o formulário, deveriam escrever a poesia e decorá-la nesta folha. Apesar de ter feito o *cutscene* para quem não fizesse a atividade, seu uso não foi necessário, pois todas as crianças realizaram a atividade. Pode-se perceber que, conforme a realização do trabalho progrediu, os alunos foram aumentando seu interesse pela atividade.



Figura 10: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto
Fonte: arquivo pessoal do autor

Finalmente, chegamos na última parte do percurso, em que os estudantes refletem sobre a poesia “O Fazedor de Amanhecer”. Primeiramente, eles participaram de um jogo em *Google Formulários* em que estava contido um jogo. As crianças, segundo a professora, demonstraram interesse e aceitaram bem a proposta.

Por último, fizemos nossas invenções. Nas análises abaixo, podemos ver que as crianças participaram da atividade e, após isso, escreveram suas poesias autoficcionais.



Figura 11: estudantes durante o desenvolvimento do teste do produto
Fonte: arquivo pessoal do autor

Após a realização do teste do produto, algumas análises foram possíveis de serem realizadas. A seguir, apresento os principais resultados da pesquisa.

Analisando o primeiro encontro, percebe-se que os estudantes não estão acostumados a lidar com uma metodologia diferenciada de trabalho com leitura e escrita, especialmente com o gênero poesia. Percebe-se, também, que este gênero é pouco explorado na sala de aula, ficando o trabalho centrado em rimas, diferenciação de versos e estrofes, enfim, muito superficial diante da complexidade encontrada em um poema, especialmente o do autor Manoel de Barros.

Aliás, cabe ressaltar que, em um primeiro momento, algumas crianças duvidaram que se tratava de uma poesia, pois era um pouco diferente do “formato que a poesia tem”, visto que a poética *manoelesa* nem sempre utiliza rimas e também não tem um compromisso rígido com a “estética padrão” da poesia.

No segundo encontro, as crianças deveriam preencher o formulário com três partes, em que cada uma das partes compunha a poesia “O rio que fazia uma volta atrás da...”. Neste formulário, os estudantes tinham tarefas relativas às partes do poema, indicando a sua percepção sobre a poesia. Nos *prints* abaixo, retirados do formulário, podemos perceber um aumento da percepção da veia artística do gênero literário apresentado, uma vez que era possível enxergar uma preocupação excessiva da poesia como um “gênero duro” em um primeiro momento. Compreender que a poesia pode ser mais que a análise de versos, estrofes e rimas era uma dos principais objetivos deste produto. Por isso, perceber a evolução dos estudantes neste processo tem sido, talvez, a maior vitória até o presente momento.

O autor chama o rio de "cobra de vidro", pois acha que "enseada" é um nome que deixa a imagem sem graça. E tu, se morasse nessa casa, que nome daria para esse rio? Escreva qual nome tu pensou e, se quiser, o por quê. *

Figura 12: pergunta nº 3 da trilha do 2º encontro.
Desenvolvido pelo autor

labirinto sem caminho errado

rio zig zag

Figura 13: respostas do formulário do 2º encontro
Fonte: Trilha do encontro 2 - Desenvolvido pelo autor

O terceiro encontro pode ser entendido como uma espécie de continuação do encontro dois, pois tem uma ligação direta com o anterior, contando, inclusive, com a mesma poesia. A metodologia utilizada foi a sala de aula invertida. Por isso, iniciou com um diálogo sobre a obra e a composição do seu rio. Percebe-se que, após um trabalho que não coloca o texto em sua forma tradicional, em que os estudantes

somente leem e escrevem, deixa-os muito mais à vontade para conversar sobre as produções e faz com que consigam expressar melhor o sentimento por trás das palavras.

Após a conversa, todos foram convidados a fazerem um enorme rio, com a poesia sendo o condutor deste corpo d'água. Neste momento, vemos outra questão surgir: a dificuldade que os estudantes ainda demonstram em trabalhar na coletividade. Isto deve-se ao fato de que estes momentos são pouco privilegiados na sala de aula cotidiana. Ao conversar um pouco com professores, estes relatam que, apesar de tentarem, também encontram dificuldades e isso faz com que façam menos estas atividades.

Encaminhando-se para o final, o quarto encontro foi assíncrono e coordenado pela professora regente da turma. Trata-se de um jogo feito no *Google Formulários* em que as crianças foram convidadas a viver uma experiência de uma viagem que não deu muito certo, pois o veículo em que viajava estraga no meio do caminho. Neste momento, são apresentadas alternativas para o respondente em que ele deve escolher qual caminho vai tomar, levando-o a um lugar diferente, dependendo da sua escolha.

Neste ponto, é interessante perceber que, em um primeiro momento, os alunos escolhem o lugar mais fácil no jogo. Após perceberem onde os caminhos levam, decidem retornar e iniciar novamente, oportunidade que é dada a eles.

Por fim, chegamos ao último encontro. Neste momento, os estudantes produziram suas invenções e, como pode ser visto nas imagens abaixo, puderam colocar a criatividade para funcionar. As invenções foram as mais diversas, uma vez que os “problemas da vida” eram também diversos. Após, passaram-se para as escritas autoficcionais. Este ponto é o que daremos mais atenção na análise final, pois é o elemento constituidor de memórias que buscamos durante todo o percurso formativo que fizemos com os estudantes.

9 ANÁLISE DOS RESULTADOS

9.1 Análise dos textos autoficcionais

Após a realização das atividades descritas, houve uma conversa sobre a maneira como o poeta Manoel de Barros escreveu suas poesias e como foi realizada a escrita em primeira pessoa, em um tom confessional, autoficcional. Devido ao estilo do escritor foi possível compreender a diferença entre os termos autobiográfico e autoficcional, visto que, a linguagem utilizada pelo poeta é bem peculiar e criativa, por vezes, repleta de neologismos. Dessa forma, os estudantes já se mostraram aptos à criação de seus próprios textos e produziram poesias autoficcionais. Desde o início deste trabalho, duas perspectivas foram perseguidas, principalmente:

- 1) O incentivo ao aumento do interesse das crianças e estudantes acerca das competências de leitura e escrita; e,
- 2) A produção de autoficção, como disparador de memórias.

Acerca da primeira proposição, creio que tenhamos esgotado os fatores que contribuíram para o aumento de interesse e a criação de uma nova relação com os gêneros literários.

Quanto à produção autoficcional e a revisitação, por assim dizer, das memórias individuais e por que não coletivas dos estudantes envolvidos, podemos dizer que o experimento demonstrou-se também bastante exitoso.

Primeiramente, encontrou-se uma resistência forte nos alunos quando ouviram as propostas. Afinal, falar de si e ainda ter que mesclar isso com a criação de uma personagem que desse conta de sua vida não é uma tarefa fácil, ainda mais porque a prática do “olhar para si”, ao menos nas escolas da rede municipal de ensino de Esteio/RS é uma prática que deve ser mais incentivada e vários são os meios que podem auxiliar neste processo. Inúmeros são os métodos e abordagens capazes de fazer nossos estudantes desenvolverem esta prática, no entanto, aqui, buscamos isso através da escrita. Um ponto que ajudou no “convencimento” para que realizassem a proposta foi a conversa em que deixei claro que estes escritos não seriam compartilhados com os colegas, a menos que isso fosse um desejo do escritor. A partir deste momento, houve um relaxamento e aceitação da proposta.

Vencida a primeira parte, foi possível perceber que o percurso realizado até ali ajudou as crianças a estarem mais abertas à criatividade para escrever e mais habituadas com o gênero de poesia que deveriam produzir. Ainda assim, notou-se que alguns estudantes tiveram uma dificuldade maior na produção e precisaram de auxílio para colocarem suas ideias no papel.

Observando esse movimento, pude perceber que dois foram os motivos para a existência desta dificuldade. O primeiro e talvez o mais triste é a constatação de que alguns estudantes ainda chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem terem completado seu ciclo de alfabetização por completo. As análises de dados realizadas no capítulo 5, subcapítulo 5.2 corroboram com esta constatação e, ao mesmo tempo, nos ajudam a entender como esta realidade é produzida.

O segundo ponto que foi observado é também digno de ser mencionado em uma análise preliminar e vai nos auxiliar a entender que memórias circulam e como elas são demonstradas/explicitadas na escrita poética. Falamos do fato, também discutido no capítulo mencionado acima, de que a escola, pouco a pouco, vai incentivando as crianças/estudantes a produzirem menos de forma autoral e mais de forma mecânica e a responder e corresponder a estímulos exatos, formas prontas e não privilegiar as expressões artísticas. Os alunos do 5º ano já estão de certa forma “contaminados” com essa rigidez da exatidão e buscam, sempre que provocados a saírem dessa zona, formas padronizadas de fazer o que foi proposto. Contudo, cabe dizer que este estudo não está buscando ou incentivando um olhar dicotômico entre o que é da arte, da expressão artística e do fruir do belo e das ciências exatas. O que se busca aqui e ficou explicitado durante toda a escrita é um entendimento de que todas as áreas são importantes e entre elas está a da escrita artística e poética. Candau (2021, traz à tona a discussão já apresentada anteriormente sobre a memória coletiva e a produção das identidades nela presentes. No entanto, antes disso, Pollak (1992) diz que a identidade, apesar de individual, é produzida em referência aos outros, uma vez que somos seres sociais atravessados pelas nossas e pelas experiências produzidas pelo nosso círculo social.

Cabe, ainda, antes de adentrarmos na análise focal das escritas, trazer para a discussão, a fim de contribuir e enriquecê-las, outras duas ideias:

A primeira diz respeito ao “Capital Cultural”, conceito cunhado pelo sociólogo francês *Pierre Bourdieu* (1930-2002) e aqui analisados sobre o prisma dos autores Nogueira e Nogueira (2016):

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos (intelectuais, **linguísticos**, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, **as referências culturais**, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elemento de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar.[...] (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2016, p. 52. Grifos meus)

No trecho destacado, trazemos para a discussão um ponto bastante importante para esta análise, que é o fato de existir uma bagagem, aqui chamada Capital Cultural, assumindo o conceito de Bourdieu, que deve ser levada em consideração quando pensarmos no que foi produzido pelas nossas crianças. Para além do que já foi levantado e adentrando em uma discussão mais aprofundada da realidade da qual surgem as memórias, é vital levarmos em consideração aquilo que os alunos recebem quase que de forma hereditária da família. Todo sujeito é atravessado e subjetivado por uma série de ideias, costumes e crenças familiares que podem ou não ajudar a ação pedagógica proposta. Uma família que, desde a tenra idade da criança a incentiva a ler diferentes gêneros, tem uma boa interação com artefatos artísticos e incentiva o desenvolvimento da criatividade vai produzir um ser mais propenso a desenvolver esse olhar para a escrita, especialmente a escrita de si. Por outro lado, aqueles que não são incentivados a desenvolver-se dessa forma, encontrarão mais dificuldades a partir de uma proposta que os provoque a interagir com diferentes formas de expressão.

Outro ponto que precisa ser levado em conta e que talvez possa ajudar a dirimir um pouco das marcas produzidas pela discussão anterior é o aspecto do trabalho coletivo e o sujeito inserido neste. No início do percurso, os cinco momentos propostos tinham seus objetivos definidos e buscavam, juntos, um objetivo comum. No entanto, outros atravessamentos que por ventura surgiram não podiam ser previstos. “O trabalho coletivo envolve, aproxima e estabelece múltiplas

relações entre os participantes, que vão muito além dos objetivos inicialmente propostos em determinada atividade coletiva e colaborativa”. (PASQUALOTTI, 2013, p. 55). Diante disso, podemos ver que algumas produções foram construídas também levando em conta algo que foi dito, feito ou até mesmo algum artefato presente durante o percurso formativo e que fez tamanho sentido para o indivíduo que o fez integrar uma escrita autoficcional.

Dessa forma, passamos a analisar de forma mais profunda as escritas autofissionais produzidas pelos estudantes durante a aplicação do produto. Analisando em um primeiro olhar os escritos e tendo como ressalvas o que fora apontado nos parágrafos anteriores, podemos observar, primeiramente, uma preocupação em realizar uma poesia que estivesse de acordo com as regras que o gênero pressupõe. No entanto, a busca é pelo que foi colocado o conteúdo escrito, por isso, em um primeiro momento, a estrutura textual não foi levada em conta.

O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a verdade comum do desvelamento ou, se preferimos, o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro com um texto narrativo ou poético. Ser verídico, nesse sentido da palavra, é a única exigência legítima que se pode fazer à literatura;[...] (TODOROV, 2020, p.83)

Este trecho do autor Tzvetan Todorov expressa um pouco do que está em jogo nesta análise. Aqui buscamos o que está expresso “por baixo” das linhas, ou seja, os vestígios de memória.

Na verdade, entre memória e esquecimento, o que sobra são os vestígios, os fragmentos do vivido, o qual jamais pode ser recuperado na sua integralidade. De onde a preocupação dos regimes totalitários em “apagar os rastros” para que seus atos arbitrários não possam ser lembrados. Mas sempre sobra algum rastro que a sensibilidade dos escritores consegue retrair e incorporar à matéria poética. (BERND, 2012, p. 12)

Em busca desses fragmentos, os textos dos estudantes demonstram várias nuances capazes de serem levantadas. O primeiro é o que compreendemos como o dever de memória. Esse fato deve-se ao compromisso que quase todas as crianças tiveram, nas suas escritas, de retratar o personagem escolhido para se travestir ao mesmo tempo que com uma identidade única, buscando os traços de si para manter a fidelidade consigo, como no exemplo abaixo.

Com isso, voltamos ao pensamento *ricoeuriano* que apresentamos:

É desse modo que ele escreve, “por analogia unicamente, e em relação à consciência individual e a sua memória, que se toma a memória coletiva por uma coletânea dos traços deixados pelos acontecimentos que afetaram o

curso da história dos grupos referidos e a quem se reconhece o poder de trazer à cena essas lembranças em comum por ocasião de festas, de ritos, de celebrações políticas”. O princípio da analogia entre o indivíduo e o grupo rege, em Ricoeur, duas categorias principais de análise da memória, por um lado a “dívida” e o “dever da memória”[...] (BARASH, 2012, p. 68)

Esse “dever de memória”, como dito anteriormente, faz com que as escritas tenham traços fortíssimos do que eram as crianças de fato, o que contrariou a primeira expectativa como pesquisador. Em uma primeira estimativa, pensava que os estudantes que serviram como o piloto do produto, ao se depararem com a proposta da escrita autoficcional, teriam um menor compromisso com as suas próprias memórias e abraçariam o personagem que escolheram. Atribuo este primeiro pensamento ao impulso que todos temos em subestimar o que as crianças são capazes de realizar. No início, houve até um certo momento de dúvida se esta deveria ser uma proposta para essa faixa etária.

Com certeza, a maneira como as crianças escreveram as poesias foi um outro momento que constituiu memórias. Essas, certamente, serão levadas para a vida. Pesquisas recentes mostram que a relação entre o campo da memória social e da educação estão intimamente ligados. Além disso, produzem muitos desdobramentos que influenciam a maneira como as gerações futuras vão contemplar e conceber essa relação, como Spohr (2020), relata em sua pesquisa:

Com as memórias sociais das entrevistadas, ficou evidenciado que as recordações de suas atividades como alfabetizadoras são sempre lembradas. A metodologia tradicional comentada pelas professoras alfabetizadoras, se constituiu em uma metamemória. E, além disso, no quesito alfabetização e letramento constatou-se que elas seguem a mesma lógica, um trabalho plausível e respaldado em teóricos, bem como fazem uso de situações lúdicas. E em relação à consciência fonológica, confirmou-se que, mesmo estando cientes da importância da consciência fonológica, estas professoras estão buscando referências e aprendendo através da fonologia. (SPOHR, 2020, p.76-77)

É importante que busquemos exemplificar o quanto essa construção realizada no teste é potente, através da busca de outros referenciais, pois essa pesquisa está inserida em uma corrente de esforços para mostrar que, se a educação não pode ser entendida como única arma para a construção de uma sociedade mais justa, tampouco ela encontra-se dissociada dessa missão. Compreender essa relação em uma perspectiva como a da Memória Social faz com que se desprenda um pouco essa visão quase que utópica do campo educacional como uma espécie de “cura

milagrosa” para os problemas do mundo. O que se buscou aqui foi o entendimento de que é possível buscar formas de trabalho que desenvolvam tanto as capacidades cognitivas das crianças e jovens, quanto sua capacidade de relacionar-se com a leitura e a escrita de maneira menos rígida, ao mesmo tempo que fazem uma visita às suas construções memorialísticas mais profundas.

9.2 Principais Descobertas

Este infográfico abaixo visa apresentar de modo mais visual as principais descobertas da pesquisa



Figura 14: Infográfico com as principais descobertas da pesquisa

Desenvolvido pelo autor

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à conclusão deste trabalho, é necessário levantar algumas considerações importantes que emergem desde a sua concepção até o presente momento.

Primeiramente, é importante que pensemos um pouco sobre o papel da leitura e como ela é ofertada (ou não ofertada) para as nossas crianças e estudantes, especialmente aos que passam pela educação pública. Muito se fala e os índices das avaliações de larga escala mostradas nesta pesquisa indicam que o brasileiro lê pouco e o faz de maneira ruim. No entanto, o que emerge a partir da mediação de um trabalho com o uso desse produto e sobre essa problemática? Fica evidente que ler é encantar-se, é atribuir sentido e conexão com o objeto lido, é fazer “conversar” com a vida. KRAMER (1999), coloca que “ler é produzir significado” e “escrever é marcar, mudar.” (p.134). Pensando acerca das afirmações da autora, somos provocados a pensar como estamos lidando com essa relação leitura e escrita na escola. Entendo, através deste trabalho, que essas competências são basilares para a sociedade. No entanto, toda essa carga que foi justamente atribuída a elas acabou por enrigecer essa prática na escola.

Indo além nas constatações finais desta dissertação, entendo que cada vez mais a relação com a aprendizagem deve ser constantemente revista, ampliada e ressignificada, buscando novas formas de ser e agir no papel de educador para que os sujeitos desta aprendizagem sintam-se envolvidos e comprometidos com ela. Estudantes passivos não cabem mais na realidade educacional nacional, pois não serão cidadãos capazes de escolher em uma sociedade veloz como a que vivemos.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

No entanto, junto a isso, surge uma outra questão: como estamos preparando os profissionais da educação para trabalharem dessa maneira? Neste ponto, só enxergo como possível essa mudança paradigmática com a formação continuada em serviço. Autores como o próprio Moran (2015) e mais recentemente Gomes

(2021), apontam que o caminho é auxiliar os professores para que possam encontrar caminhos para que consigam “dar” menos aulas, passando para a ideia de “fazer” essas aulas. Em uma leitura rápida de termos, nos parece que pouco muda na relação. Contudo, ao analisarmos de forma profunda, percebemos que essa outra forma de olhar a aprendizagem faz toda a diferença.

Pensando agora por outro prisma, aponto para a capacidade lúdica da proposta como disparador, ressignificador e construtor de memórias. Muito discutiu-se sobre a relação entre a memória coletiva e a identidade social. Revisitando Pollak (1992), podemos compreender, ao olharmos para o que foi produzido nesse trabalho, uma relação muito bem delimitada entre esses dois conceitos, ao passo que, por várias vezes, eles se confundiam no percurso.

Além disso, a maneira como a poesia *manoelesa* é escrita favoreceu essa aproximação, uma vez que a maneira “brincante” com que o poeta coloca as palavras causa um olhar leve sobre o gênero textual, fazendo com que aquele primeiro estranhamento que a forma de lidar com a leitura e a escrita já citados anteriormente causa sejam, de certa forma superados, uma vez que os sujeitos da pesquisa passaram a compreender que a autoria não é algo reservado somente àqueles que possuem uma melhor condição social e intelectual. Conseguimos demonstrar, enfim, que a poesia é de todos e não está presa.

Por fim, autorizo-me a dizer que poder trabalhar com o escritor Manoel de Barros, alguém que há muito tempo me inspira na academia, faz com que eu também me autorize a sonhar nas utopias que construí durante a vida. Como alguém que encontrou dificuldades em expressar aquilo que sei por não acreditar que poderia fazê-lo, sinto-me hoje livre para “desenrijecer” a forma como enxergo a vida acadêmica. Vejo-me hoje como a criança que voa leve a dançar na reunião dos adultos que precisam cumprir suas obrigações enquanto passa pelo crivo dos olhares de encantamento daqueles que compreendem e o julgamento dos que perderam o brilho. Escrever é libertar-se das amarras, é poder ser franco consigo mesmo, autêntico. Ser “desimportante” foi o que aprendi nessa caminhada, entendendo que o grande objetivo de todos nós é “carregar a água na peneira e ir mostrar aos irmãos”.

11 REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro (orgs.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

BARASH, Jeffrey Andrew. **O lugar da lembrança**. Reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur. Revista memória em rede, v. 4, n. 6, p. 59-70, 2012.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem Invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERND, Zilá. **Apresentação**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40, jul./dez. 2012, p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 20 de junho de 2021, às 22h38min.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2018**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf> Acesso em 12 de junho de 2022, às 15h24min.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderline; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SILVA, Mônica Renneberg da. **A Cultura Maker em prol da inovação**: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. **Anais da Conferência ANPROTEC**, 2017. Disponível em: <<https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>> Acesso em 13 de junho de 2022, às 08h13min.

BUSARELLO, Raul Inácio. ULBRICHT, Vania Ribas. FADEL, Luciane Maria. **A gamificação e a sistemática de jogo**: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina. VANZIN, Tarcísio (orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r6TcBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gamifica%C3%A7%C3%A3o&ots=fcNF_MFGHm&sig=s91KePIFXMWSj1i3L3MzdYriiFo#v=onepage&q=gamifica%C3%A7%C3%A3o&f=true> Acesso em 02 de janeiro de 2024, às 15h26min.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. 1ª edição, 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

ESTEIO. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Esteio**: Documento Orientador. Esteio, 2019. Disponível em: <http://esteio.rs.gov.br/images/arquivos/ReferencialCurriculardaRedeMunicipaldeEducacaodeEsteio_dez2019.pdf> Acesso em 20 de junho de 2021, às 22h41min.

GAZZO, Eunice Machado. **Autoficção**. In: BERND, Zilá. KAYSER, Patrícia (orgs.). **Dicionário de expressões da Memória Social, dos Bens Culturais e da Cibercultura**: 2ª edição revista e ampliada. Canoas: Unilasalle Editora, 2017, p.28-29.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, Anmaly Natália Miguel Monteiro. **Escola da Ponte, Educação e Autonomia**: uma investigação sobre a gestão de Metodologias Ativas e formação de professores no contexto brasileiro. 2020. 88 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10617079>. Acesso em 08 de janeiro de 2024, às 16h51min.

GOMES, Cristiane. **Memórias da formação continuada em Esteio (RS)**: ressignificações pedagógicas por meio de uma metodologia com uso de escape book. 2021. 150 f. Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas/RS, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/2289>>. Acesso em 13 de junho de 2022, às 15h33min.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n.106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/5Ld3QDNsbZPBxpcWtSVvNNt/?lang=pt#>> Acesso em 21 de dezembro de 2023, às 20h52min.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2013 (2ª Edição).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PiZe8ahPcD8C&oi=fnd&pg=P>>

A7&dq=jose+moran&ots=Br22l10CCB&sig=4kXA9--mlR_NMJp29e9pxD3oyv0#v=onepage&q=jose%20moran&f=true> Acesso em 13 de junho de 2022, às 13h44min.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas de Bolso**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf> Acesso em 21 de dezembro de 2023, às 20h57min.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do séc. XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 4ª edição, 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. **Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bordieu**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS – SINECGEO, 3., 25 a 27 set. 2014, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2014. p. 1247-1255. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41673/1/2014_eve_ksoliveirarcruz.pdf> Acesso em 17 de dezembro de 2023, às 15h44min.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Quem tem medo da ilusão biográfica?** Indivíduo, tempo e histórias de vida. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/ntq83wsCkvgK48dWByZWHGG/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 20 de junho de 2021, às 23h04min.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão/GO: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52313331/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell-libre.pdf?1490542822=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_GOIAS_CAMPUS_CAT.pdf&Expires=1705016855&Signature=W6C0xxpXuvVzl9-rln-s94mFHS78KOrPLJMr4yDLKh9r7Ynn8SMmoqumXQ3vrPkwUoPzU0QZD8lg3BuzLot7bNPxB1Kp1~5RtUSYceCe~aLBuyqArri1Q9-dvGqSLrEY1FQYwWSDiN5DDzb9WEMM7Knn9VHN4ERvblcMRCqQQZc7ShVocBzN5nlKEYuDWt3Az4-fhz9rW1e5CRIB3bp5xRMIjrpF7rEhLQ4v5VO7fclW0T4Q7IYH2~ynPeW~Do87Edi7ljGSmg78G0QtJ2zx7uITGvUiOOOvYv8U8En8cxCBIGAJO5-Qiv5WEkX5mTuHHyG2x9bznxJlyYh6xjhPwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA> Acesso em 11 de janeiro de 2024, às 19h48min.

PACHECO, José. **Escola da ponte: Formação e transformação da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019

PASQUALOTTI, Paulo Roberto. **O lugar do aluno: presencial e virtual**. In: MALLMANN, Marli. FORSTER, Mari. LEITE, Tatiane Costa (orgs.). **Teorias e Saberes do Currículo**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2013, p.53-61.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. In: Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337–356, set./dez.2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337/pdf_97> Acesso em 08 de janeiro de 2024, às 15h44min.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos”, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>> Acesso em 20 de junho de 2021, às 23h02min.

SCHNEIDERS, Luís A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado/RS: ed. da UNIVATES, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=sala+de+aula+invertida&oq=sala+de+> Acesso em 02 de janeiro de 2024, às 15h02min.

SENA, Samara de. SCHMIEGELOW, Sarah Schmithausen. PRADO, Gladys M. B. C. do. SOUSA, Richard Perassi Luiz de. FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Aprendizagem Baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos**. Porto Alegre, Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 14 nº 1, julho, 2016, p. 1-11. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67323/38417>> Acesso em 02 de janeiro de 2024, às 16h29min

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. In: Revista brasileira de Educação, São Paulo, 2002, p. 60-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 08 de janeiro de 2024, às 15h28min

SOUZA, Raquel Rolando. **Chaves para ler as Memórias Inventadas, de Manoel de Barros**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40, jul./dez. 2012, p.99-112. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/YwkD7JGHQhLD8kM96HpMJbk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 20 de junho de 2021, às 22h55min

SPOHR, Fabiele Lermen. **A relação entre consciência fonológica, alfabetização e letramento na perspectiva da memória social de professoras alfabetizadoras**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11690/1443>> Acesso em 21 de dezembro de 2023, às 20h17min.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TRINDADE, Ana Lígia de Oliveira. **Autobiografia**. In: BERND, Zilá. KAYSER, Patrícia (orgs.). **Dicionário de expressões da Memória Social, dos Bens Culturais e da Cibercultura**: 2ª edição revista e ampliada. Canoas: Unilasalle Editora, 2017, p.27-28.

VALENÇA, Marcelo M. TOSTES, Ana Paula Balthazar. **O storytelling como ferramenta de aprendizado ativo**. Belo Horizonte, Revista Carta Internacional, v. 14, n. 2, 2019, p. 222-243. Disponível em: <<https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917/732>> Acesso em 02 de janeiro de 2024, às 16h01min.