

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA: CONTEMPLANDO O COTIDIANO DOS ALUNOS ATRAVÉS DO ENSINO DE LÍNGUAS

ALEXANDRE CUNHA PINTOS JÚNIOR¹; MARÍLIA BOSENBECKER LEITZKE²;
EDUARDO MARKS DE MARQUES³

¹Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – alexandrecunhapjr@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – mariliabosenbecker@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – eduardo.marks@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece diversos projetos para a qualificação de professores em formação, entre eles o Programa de Residência Pedagógica, que possibilita os discentes a tomarem a frente de uma turma durante todo o ano letivo. Neste período, são postas a prova as diversas teorias aprendidas durante os quatro anos de licenciatura.

No decorrer do ciclo estipulado no projeto, os residentes, com a ajuda dos preceptores, são responsáveis pelo desenvolvimento de planos de aula que se adequem a realidade das escolas que vão lecionar, conforme as normas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando em conta as peculiaridades, desafios, espaço físico e os alunos de cada instituição.

Dito isso, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de como foi o planejamento das atividades para duas escolas do município de localidades distintas, o Colégio Municipal Pelotense e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, levando em conta as particularidades dos estudantes de cada instituição, com a premissa de que a aprendizagem deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares (GIROUX, 1992; WILSON; MYERS, 2000).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza-se dos relatos de experiências e planejamento de dois estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas, participantes do programa Residência Pedagógica. A proposta é comparar a recepção dos alunos aos métodos utilizados, analisando como o ensino de línguas voltado para as vivências e experiências dos discentes foi aplicado e como os professores em formação se portaram durante o processo, já que os métodos pedagógicos, sendo centrados nos alunos, exigem o recurso à não diretividade, afastando-se da instrução direta (JONASSEN; LAND, 2000) e podem exigir que o professor tenha de adequar-se a diversas situações inusitadas.

Como base deste relato, serão analisados dois planos feitos utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém voltados para alunos com características distintas. O primeiro plano analisado foi direcionado para os alunos do E8A (8º ano) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, turma caracterizada por fazer parte do programa de educação de jovens e adultos (EJA), com períodos de língua inglesa noturnos das 20:30h às 21:15h. Já o segundo plano

é voltado para os alunos do 3A (3º ano do médio) do Colégio Municipal Pelotense, com períodos de língua inglesa matutinos das 9:00h às 9:45h.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro plano, aplicado para a turma de EJA do 8º ano (E8A) na escola municipal Olavo Bilac, propôs o reconhecimento dos aspectos de seus lares, famílias e peculiaridades na área próxima à escola utilizando seus conhecimentos de língua inglesa, com pronto apoio e revisão com os alunos participantes. Embora o engajamento da turma normalmente seja baixo em estudos gramaticais, houve um considerável aumento de interesse em participar das atividades propostas. O método baseou-se no uso de adjetivos e desenhos efetuados no quadro branco. O incentivo à oralidade também se mostrou uma forma mais efetiva de cativar o aluno, substituindo o tradicional uso de folhas de atividades. Esta aplicação permitiu que os alunos pudessem relacionar a língua inglesa com situações cotidianas, oposto ao pensamento comum que o idioma apenas teria contexto fora de sua realidade.

O segundo plano, aplicado para turma 3A do Pelotense, trazia a proposta para os alunos, primeiramente, encontrarem textos que tinham alguma afinidade. Poderiam ser trechos de livros, séries, poesias ou qualquer outro gênero que lhes fosse interessante. Logo nesse primeiro momento os alunos já se mostraram engajados na atividade. A segunda etapa era voltada para traduzir o texto trazido para o inglês, mantendo o máximo de seu sentido original. A discussão sobre como a tradução direta ou mecanismos online de tradução poderiam acabar mudando o sentido dos textos surgiu, porém os próprios alunos buscaram por soluções para minimizar essa ocorrência com o auxílio da professora. A terceira, última e mais desafiadora parte da atividade foi pedir aos alunos que, utilizando conhecimentos trabalhados previamente, participassem ativamente da construção de questões objetivas a partir dos textos, tentando aproximar-se ao máximo da estrutura dos vestibulares e tentando aplicar problemáticas do dia a dia, que eles tinham de enfrentar, para fomentar a elaboração das questões.

Ambas atividades fizeram com que os alunos tivessem a oportunidade de expressar seus gostos, sentir-se parte do processo e utilizar de suas próprias palavras para construir a atividade juntos aos professores. No entanto, por se tratar de realidades tão distintas, foram trazidos aspectos completamente diferentes para as aulas.

4. CONCLUSÕES

Por conseguinte, é necessário dar espaço aos discentes para que se expressem e tenham chance de aprender de uma forma inclusiva, contextualizada, sem utilizar apenas o conhecimento formal e universal dos livros didáticos, mas também o *know how* individual, pois, normalmente, o tipo de conhecimento ministrado na escola é considerado como um dos fatores decisivos da exclusão social (YOUNG, 1971). Dito isso, é importante defender um conhecimento com foco no local e no cotidiano dos alunos. Afinal, como já citado por Paulo Freire (1979), “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses

sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”.

É imprescindível para o professor planejar suas atividades levando em conta onde o aluno está, quais são suas preocupações e suas necessidades. Uma educação universal e geral pode ser excludente e, partindo da crítica que escola serve à legitimação do saber e da cultura dominantes, devemos sempre dar as ferramentas para os alunos tornarem-se críticos e capazes de exercer sua cidadania de forma plena.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em Agosto de 2023.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. SECOND EDITION**. ed. San Francisco, California: Prentice Hall, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 104 p.

LAND, Susan; HANNAFIN, Michael. **Student-centered learning environments**. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.). Theoretical foundations of learning environments. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-23.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971. 448p.