

A ludicidade e a afetividade como instrumentos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

The ludicity and affection as pedagogical instruments for the teaching of Portuguese language in the final years of elementary school

Robert Reiziger de Melo Rodrigues¹
Karina Aparecida Oliveira da Silveira²
Cristina Bohn Citolin³

Resumo

Este texto relata as experiências vivenciadas no estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do IFRS Campus Bento Gonçalves. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras prevê a realização de três estágios obrigatórios com regência de classe na Educação Básica. Aqui, apresenta-se o resultado do que foi realizado no primeiro estágio, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. A regência de classe foi realizada no 6º semestre do referido curso. Em decorrência da pandemia de Covid-19 e da dificuldade de acesso às escolas por ela ocasionada, o estágio ocorreu em duplas. Optou-se por lecionar para duas turmas de sétimos anos. Antes de ingressar em sala de aula, a professora regente das turmas foi entrevistada. Além disso, realizou-se uma visita à escola, momento em que também foi lido o Projeto Político-Pedagógico com foco na proposta curricular de Língua Portuguesa. Ao longo do texto, descreve-se a configuração da regência de classe, os objetivos e as estratégias de ensino desenvolvidas em momentos de Ensino Remoto Emergencial; e abordam-se os conceitos de ludicidade e de afetividade na educação. Por fim, salienta-se a importância de reavivar vínculos afetivos e sociais após o longo período de distanciamento social.

Palavras-chave: Ludicidade. Afetividade. Língua Portuguesa. Estágio curricular.

Abstract

This text reports the teaching practices experienced in the mandatory curricular internship of the Bachelor's Degree Course Portuguese Language of IFRS campus Bento Gonçalves. The Pedagogical Project of the Course of Letters provides for the realization of three mandatory internships. Here, we present the result of what was performed in the first stage, destined to the final years of elementary school. The class regency was carried out in the 6th semester of this course and, due to the Covid-19 pandemic and the difficulty of access to schools by it, occurred in doubles. We chose to teach for two seventh-year classes. Before entering the classroom, the teacher in the class was interviewed. In addition, a visit was made to the school, when the Political-Pedagogical Project was also read with a focus on the curricular proposal of Portuguese Language. Throughout the text, the configuration of the class regency, the objectives and teaching strategies developed in moments of Emergencial Remote Teaching; and approaches the concept of ludicity and affection in education. Finally, the importance of reviving affective and social bonds after the long period of social distancing is emphasized.

Keywords: Lucidity. Affectivity. Portuguese Language. Curricular stage.

¹ Graduando em Licenciatura em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9790-7087>. E-mail: robertreiziger2009@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0123-5819>. E-mail: karinadasilveira14@gmail.com

³ Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3059-8870>. E-mail: cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br

1 Introdução

Este texto apresenta as experiências vivenciadas na regência de classe realizada na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Língua e Literatura, ministrada no 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves. A regência de classe foi realizada entre 18/10/21 e 17/11/21, no Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles, totalizando 29 horas-aula, com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

No período de realização do estágio, a grave situação pandêmica exigiu uma série de adequações na prática docente, como é o caso do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para que tudo ocorresse satisfatoriamente, realizou-se, no 5º semestre do curso supracitado, a disciplina Laboratório de Ensino I - Língua e Literatura no Ensino Fundamental. De acordo com o previsto no Projeto Político do Curso de Letras (ECKERT; CITOLIN; MOLON; RÖHRIG; CARLOTTO; CÁCERES; TROIAN, 2017), nesse componente debateram-se práticas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e, a partir de orientações da professora regente, construíram-se planos de aula que foram, posteriormente, aplicados na regência de classe.

O estágio foi realizado em dupla. Para tanto, a escola foi previamente visitada para que conhecêssemos a estrutura disponível para utilização, momento em que também se analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Além disso, a professora regente do componente curricular Língua Portuguesa foi entrevistada via *Google Meet*. Na entrevista, ela foi questionada, entre outros temas, sobre a sua experiência docente, os métodos de ensino adotados pela escola, os desafios vivenciados no cotidiano escolar e os objetos de aprendizagem sugeridos para serem trabalhados pelos estagiários. A orientação da professora foi que os estagiários trabalhassem com duas turmas de 7º ano, com os seguintes conteúdos: frase, oração, período, sujeito e predicado.

O texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, aborda-se o tema da ludicidade como instrumento pedagógico. No tópico sobre a ludicidade no Ensino Fundamental, há reflexões a respeito do tema e um relato sobre as práticas exercidas durante a experiência de estágio. Após, há um espaço de reflexão a respeito dos impactos ocasionados pela pandemia de Covid-19 na vida de estudantes e educadores. Neste momento, debate-se sobre como o lúdico e a afetividade podem auxiliar no acolhimento dos alunos na fase de retorno presencial das atividades escolares. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências.

2 A ludicidade como instrumento pedagógico

No meio educacional, muito se discute sobre a importância da ludicidade para a promoção da aprendizagem e, sobretudo, para o desenvolvimento de competências cognitivas. Há de se destacar, entretanto, que a atividade lúdica ocupa um lugar relevante para o desenvolvimento humano no que tange às emoções e sentimentos para conviver como um sujeito social. Ao brincar, mostra-se a realidade em que se vive, demonstra-se o conhecimento de mundo, extravasam-se os problemas, resolvem-se os conflitos e se estabelecem modos próprios de interação social com o mundo, de acordo com suas primeiras experiências interacionais e lúdicas favorecedoras ou não do equilíbrio emocional. Para Winnicott, é “no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1985, p. 80).

Além de ser um direito garantido por lei, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso das brincadeiras no processo de ensino é indispensável à formação do educando, pois visa o desenvolvimento geral de competências cognitivas, culturais, criativas e comunicativas:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar. (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC prevê que o aluno deva assumir uma posição de protagonismo em seu processo de aprendizado. Há, portanto, um desafio para o professor: romper com o modelo tradicional de ensino. Neste desafio, deve-se garantir a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade de cada indivíduo, preocupando-se com a formação global dos alunos. Fortuna define que:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (FORTUNA, 2000, p. 9).

Santos concorda com Fortuna ao afirmar que “o lúdico é uma necessidade do ser humano indiferente de sua idade e não deve ser visto meramente como diversão” (SANTOS, 2007, p. 12). O contato com o lúdico pode auxiliar na descentralização da figura do professor. Atividades lúdicas tendem

a cativar os alunos e atrair a atenção, tornando, conseqüentemente, as aulas mais interessantes, ao passo que os alunos ganham mais autonomia, não deixando o protagonismo centrado apenas na figura do professor. Para Santos, "são lúdicas as atitudes que propiciem a vivência plena, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza, uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização" (SANTOS, 2007, p. 12). Nesse sentido é que foram planejadas as atividades envolvendo a ludicidade para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

3 Atividades lúdicas nos anos finais do Ensino Fundamental

Os profissionais da educação precisam ter em mente que brincar não é perda de tempo. Segundo Araújo (2009, p. 2), "o espaço do brincar na escola é algo ainda permeado de incertezas... em algumas instituições, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas". Ocorre que a ludicidade é um fator muito importante no relacionamento entre as pessoas. Além disso, é uma oportunidade para os alunos desenvolverem autonomia, imaginação e criatividade. Quando os alunos brincam e jogam durante as aulas, demonstram prazer e alegria em aprender.

Nas sequências didáticas aplicadas nas duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental durante o estágio, fez-se uso de atividades lúdicas com diversos recursos, não somente jogos e brincadeiras. Usou-se músicas, memes, imagens, dinâmicas e, principalmente, atitudes lúdicas na interação entre os professores e alunos. Buscou-se proporcionar um equilíbrio entre o clima de descontração e o aprendizado escolar. Acredita-se que "o que traz a ludicidade para a sala de aula é na verdade, a promoção de momentos agradáveis, harmoniosos e saudáveis, a ludicidade é mais uma 'atitude' lúdica do educador e dos educandos" (ALMEIDA, 2006, p. 87).

A atividade que teve mais notoriedade durante a execução das sequências didáticas foi um jogo de trilha, que teve como objetivo revisar os conteúdos estudados. Para essa atividade, reservou-se uma hora durante a aula de cada turma. Os alunos foram divididos em três grupos, que foram chamados de "Grupo frase", "Grupo oração" e "Grupo período". Cada grupo escolheu um objeto pequeno para ser o seu "cavalo", que iniciou na primeira casa do jogo. Um grupo por vez jogava um dado e andava com o cavalo pelas casas de acordo com os números indicados pelo dado. Para evitar confusões, estabeleceu-se que apenas o grupo que estava jogando no momento poderia falar em voz alta. Ao andar com os cavalos, os alunos se depararam com desafios como: classificar frase, oração e período; criar frases, orações e períodos (com um número de palavras estabelecido); ou classificar os tipos de frases. Os

alunos puderam consultar suas anotações nos cadernos em qualquer momento. O grupo que conseguiu passar pelos desafios e chegar primeiro na casinha final ganhou uma caixa com chocolates.

A turma que mais interagiu no jogo foi a 72, pois todos os alunos participaram, se envolveram, competiram, vibraram a cada avanço de fase no jogo da trilha. Os estudantes gostaram muito da atividade e disseram que os exercícios ficaram “legais de responder” dessa forma. Percebeu-se resultados bastante positivos a partir da prática lúdica em ambas as turmas.

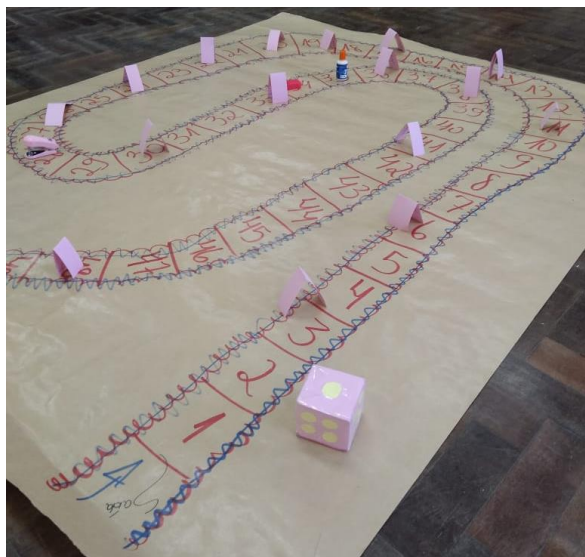


Figura 1. Jogo da trilha.
Fonte. Acervo pessoal.

A turma 72 gostou tanto do jogo que, mesmo após a finalização e o estabelecimento do grupo vencedor, outras duas rodadas foram realizadas. A adesão dos jovens ao jogo reverbera que “brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica” (MALUF, 2003, p. 17). Provavelmente, a participação ativa dos estudantes tenha ocorrido por conta do tempo em que estiveram afastados do ambiente escolar por conta do isolamento social, fato que os impediu de aprender a partir de atividades lúdicas. Quanto ao aprendizado proporcionado por esse tipo de atividade, Maluf (2003) destaca que “a busca do saber torna-se importante e prazerosa quando se aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses e capazes de aprender rapidamente” (MALUF, 2003, p. 9).

Outra situação importante a ser destacada é que “toda e qualquer brincadeira exige regras, mesmo que estas não estejam explícitas” (KISHIMOTO, 2004, p. 81). Isso porque o jogo da trilha exigia atenção dos alunos para que todos ouvissem as perguntas correspondentes de cada casa. Além disso,

o grupo poderia responder coletivamente, ou seja, era necessário conversar e chegar a um consenso. Por isso, além dos aprendizados relacionados à Língua Portuguesa, também percebeu-se a conduta respeitosa dos estudantes, que ouviam os colegas e falavam apenas quando questionados.

Por fim, é importante ressaltar que, como essa atividade ocorreu em grupo, teve-se como objetivo, também, melhorar o relacionamento com o outro, a fim de propiciar uma melhor interação com aqueles à sua volta. Quando os estudantes estão envolvidos numa brincadeira, eles se envolvem também com as pessoas que estão ao seu redor podendo aumentar a sua afetividade, sentir a importância que o outro tem e criar laços de amizade (MALUF, 2003). Portanto, os períodos dedicados ao jogo da trilha foram os melhores para investir na construção de relações entre os próprios estudantes, uma vez que o foco no jogo evitou piadas desnecessárias e práticas de *bullying* que são comuns no dia a dia da sala de aula.

4 Pandemia e distanciamento social: desafios e possibilidades

A necessidade de distanciamento social é, particularmente, desafiadora para a realização do processo de ensino-aprendizagem, que se sustenta pela troca, escuta, acolhimento e proximidade, em uma compreensão holística de educação, que excede a apreensão de determinados conteúdos e pressupõe um olhar humanizado para a formação de cidadãos. O isolamento social trouxe à tona o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Quanto a essa possibilidade de viabilizar o ensino em tempos de isolamento social, Rondini, Pedro e Duarte afirmam que:

[...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

A utilização de ferramentas de educação em contexto remoto, tal qual outras formas de instrumentos pedagógicos, possui seus limites e suas vantagens, os quais devem ser considerados de modo criterioso. Contudo, o ERE apresentou-se como o único veículo possível para o exercício educativo que permitia o afastamento presencial e a proteção da saúde da comunidade escolar. Além disso, destaca-se que esse método educacional pressupõe “a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 6). Por isso,

plataformas digitais como o *Google Meet* e o aplicativo *WhatsApp* foram essenciais durante o ensino remoto emergencial.

De fato, a utilização de tais instrumentos no âmbito educacional deve ser objeto de intensa reflexão, pois há um considerável número de questões a serem observadas, como o acesso de docentes e estudantes a tais ferramentas, bem como o conhecimento sobre o uso correto das tecnologias. Deste modo, em um país como o Brasil, cujos níveis de desigualdade social são relevantes, não é possível valer-se dos recursos tecnológicos sem um olhar sensível para essa questão, já que é preciso buscar soluções de inclusão digital no momento pandêmico. Tais elementos são fundamentais para a manutenção das atividades educativas, mesmo remotamente, no intuito de não aprofundar o fosso educacional ainda existente no país, relegando ao abandono milhares de estudantes que, por motivos sanitários, não podem frequentar o espaço escolar com segurança. Sobre a necessidade dos recursos tecnológicos no cenário atual, Calejon e Brito argumentam que:

Vivemos em um mundo globalizado em que as informações são disseminadas com muita rapidez e a tecnologia da informação e da comunicação (TICs) surge por um lado como uma proposta inovadora e por outro como um desafio aos professores. No contexto social atual em que o isolamento e o distanciamento são condições obrigatórias para manutenção da saúde e da vida, a continuidade da escolarização só foi possível por meio dos recursos criados pela tecnologia da informação e da comunicação. O desafio posto está em como retomar a atividade escolar e pedagógica e compreender o tamanho das diferenças na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, considerando a dificuldade e a precariedade dos recursos tecnológicos existentes em alguns segmentos da sociedade (CALEJON; BRITO, 2020 p. 296).

Desse modo, o uso de recursos digitais mostra-se uma estratégia interessante para assistir os alunos remotamente, sendo necessário, sempre, ponderar sobre a realidade de cada educando no intuito não de apontar como uma barreira intransponível a falta de acesso deles às ferramentas digitais, mas para indicar soluções para os percalços encontrados. O uso de ferramentas digitais pode ser, inclusive, um fator que desperte o interesse dos jovens, estimulando-os por meio de atividades audiovisuais que promovam habilidades de interação e criatividade. Contudo, algumas dificuldades, como a falta de equipamentos e internet de má qualidade para acessar os materiais postados pelos professores provocou uma série de problemáticas, incluindo a dificuldade de avaliar os alunos e a intensa evasão escolar, conforme dados apurados pelo Atlas das Juventudes:

[...] nota-se um grande aumento no número de jovens que não estão estudando: de 26% em 2020, passam para 36% em 2021, sendo que a maior parte deles diz ter parado os estudos durante a pandemia e trazem a necessidade de ganhar dinheiro como principal causa para terem evadido (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021, p. 92).

Observando os aspectos positivos, a adoção de recursos tecnológicos na educação, como o uso de salas *online*, nas quais os educandos podem visualizar o docente e os colegas, pode reduzir o

sentimento de distância. Assim, sem desconsiderar a importância do ensino presencial, cujos benefícios são inquestionáveis, a necessidade de educar a distância em prol da preservação de vidas acarreta na busca por estratégias que mobilizam os diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo, como professores, educandos e os pais, que precisam se envolver para auxiliar seus filhos no acesso ao mundo virtual.

A utilização de recursos digitais até então não estava presente de modo disseminado na ampla maioria das escolas brasileiras e demanda um esforço considerável por parte dos profissionais da educação, duramente atingidos em sua realidade, dado que o seu exercício profissional ocorria em espaços naturalmente promotores de aglomeração. Assim, os professores, além de lidarem com situações pessoais vinculadas ao momento pandêmico, precisaram readaptar suas práticas para conseguirem atender seus estudantes:

Essa renovação e aprendizado no uso de novos recursos tecnológicos, por parte dos docentes, têm sido adquiridos, faz-se necessário relatar, com muito esforço pessoal, enfrentamento de desafios imensos, inclusive com grande diferencial econômico e social, e ajustes metodológicos, para superarem esse momento e alcançarem o objetivo de ensino, conforme planejado, anteriormente, em período presencial. Vivemos um momento ímpar, em que são necessárias outras formas de prover benefícios para a sociedade, notadamente na área da educação e saúde, com os recursos de Informática, dentro da comunidade e da universidade (MIRANDA; DOS SANTOS SILVA; MIRANDA; MIRANDA, 2020, p. 3).

Os recursos tecnológicos podem, assim, contribuir para que durante o momento de distanciamento social seja possível ofertar atividades que remetam a alguma forma de normalidade, uma possibilidade de acolher os educandos, mantendo-os comprometidos com a construção de saberes. A continuidade do processo educativo, mesmo que seja pelo meio virtual, se faz fundamental para que as crianças possam não apenas aprender novos conteúdos, mas principalmente manter contato com os docentes e com os colegas, dado que a educação não pode prescindir dos laços de afeto. A prática educativa pode ser, assim, o fator não apenas mobilizador, mas também libertador, em um período que apresenta tamanhas dificuldades materiais e psicológicas que, conforme Pasini:

Em meio a um turbilhão de problemas, a educação deverá ser uma potencializadora da esperança humana, capaz de continuar auxiliando para a modificação de condutas, sempre para o bem da sociedade, em busca de nos fazermos sujeitos melhores. Uma crise sanitária é superada, também, por uma maior educação. Os instrumentos tecnológicos estão aí para nos auxiliar e diminuir as distâncias (PASINI, 2020, p. 8).

A educação básica é um âmbito que requer um olhar diferenciado, uma vez que é um período formativo no qual a socialização e o aspecto lúdico da aprendizagem devem ser estimulados. No entanto, os educandos foram duramente atingidos pela necessidade de isolamento e, muitas vezes, pela intensificação da convivência familiar. Aqui, é fundamental destacar que as desigualdades sociais

brasileiras, ampliadas pelos índices crescentes de desemprego, alcançam um número significativo de famílias que não estão habituadas a lidar com o fazer educativo de seus filhos. É inegável que muitos familiares desconhecem as práticas de ensino-aprendizagem, delegando essa tarefa ao espaço escolar; todavia, conforme já mencionado, a situação pandêmica exigiu que familiares passassem a se envolver mais com o percurso formativo de seus filhos. Esta situação certamente mostra-se geradora de sentimentos contraditórios e de conflitos familiares, dado o fato de que são diversos os momentos de pressão que estes grupos vêm atravessando ao longo da pandemia. Nesse contexto, Linhares e Enumo explicitam que:

A determinação do distanciamento social, que leva ao confinamento no contexto doméstico, como única forma de prescrição disponível para o enfrentamento dessa adversidade, trouxe novos e grandes desafios para as famílias, tais como: convivência próxima por longos períodos de tempo; ausência da rotina de ir a escolas, creches, núcleos assistenciais, esporte e lazer; trabalho realizado à distância dos pais; rearranjo do ambiente físico para acomodar as demandas de trabalho, estudo e brincadeiras; sobrecarga de trabalho doméstico; instabilidade no emprego, desemprego e problemas financeiros; falta ou irregularidade do suporte regular dos serviços de saúde e assistência social e comunitária à família, separação de familiares, entre outros (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 4).

O efeito da necessidade de isolamento para as crianças e jovens, que se veem distantes de seus amigos e referências no âmbito escolar, ainda deverá ser analisado com profundidade; entretanto, é preciso ressaltar que esses sujeitos devem ser observados como atores sociais plenos de experiências e sentimentos, sendo, portanto, necessário ouvi-los e buscar observar de que forma eles compreendem este momento de exceção, considerando suas angústias, temores e expectativas. De igual modo, é essencial que os seus sentimentos sejam respeitados e que eles sejam estimulados a observar a questão da interdependência entre todos os seres vivos, já que a pandemia apresenta este elemento pedagógico de revelar que as atitudes de cada um refletem no bem-estar do outro. É necessário, dessa forma, observar não apenas que os estudantes devem ser escutados, mas também compreender que eles estão inseridos em determinados contextos sociais, submetidos às mais diferentes realidades, sendo essas, por vezes, de exclusão e marginalidade. Por isso, ao longo da realização do estágio nos anos finais do Ensino Fundamental, buscou-se, sobretudo, trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura a partir da afetividade no processo de aprendizagem.

Ao planejar as atividades, teve-se por finalidade atender as demandas dos jovens e adolescentes, buscando, de forma efetiva, auxiliar na construção da autonomia desses grupos. O debate em torno da compreensão sobre a juventude é bastante relevante, havendo autores que destacam a adolescência como um momento intermediário entre a infância e a vida adulta em que o indivíduo passa

a ter controle e refletir sobre seu tempo de existência e atuação (MELUCCI, 2007), mas que está em consonância com os aspectos sociais que determinam essa fase da vida a partir do âmbito externo e também legal (SILVA; LOPES, 2010). Além disso, trata-se de um conceito que se modifica ao longo das temporalidades históricas e em diferentes sociedades (KHEL, 2004).

Ao estar em sala de aula, deve-se levar em consideração que o docente trabalha com seres humanos em formação, ou seja, jovens com desejos e anseios diversos. Por isso, considera-se relevante levar em consideração a afetividade no processo de aprendizagem. Sobre esse termo, cabe destacar que se refere:

[...] às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engloba sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais (ANTONINO; VIGAS; PEIXOTO, 2012, p. 56).

Com isso, procurou-se evidenciar aos alunos que, embora houvesse uma hierarquia entre professor-aluno em sala de aula, a aprendizagem não é uma relação unilateral, ou seja, os estudantes também precisam ter vez e voz. Dessa forma, é importante incentivar não apenas a criatividade como também o protagonismo estudantil, que:

[...] significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo. No campo do desenvolvimento pessoal (aprender a ser), a prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da confiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca pela plenitude humana por parte dos jovens (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015, p. 83).

A compreensão do papel da escola como um espaço de uma prática libertadora perpassa pelo estímulo de que os estudantes exerçam capacidades de crítica e argumentação fundamentada, o que requer a experiência de participação ativa nas aulas. Pautando-se pela ideia de que “vivendo, ou não, a mesma história, cultura ou tradição, a verdade é que não há um único tipo de jovem” (WAISELFISZ, 2004, p. 1), focou-se em construir laços afetivos com os estudantes, de forma que eles pudessem se expressar livremente. Com isso, esperava-se que os jovens não tivessem receio de fazer questionamentos durante as aulas e prestassem mais atenção às explicações. Essa possibilidade de criar vínculos afetivos permitiu que os alunos se sentissem valorizados e capazes de contribuir para o avanço dos saberes em diferentes áreas.

5 Considerações finais

Como resultados, observa-se a relevância do Ensino Remoto Emergencial para a efetiva prática educacional durante a pandemia de coronavírus. Esse método educacional, no entanto, demonstrou a necessidade de atualização constante do professor para lidar com as adversidades que se apresentam na docência. Também destaca-se o papel do professor facilitador, que não é detentor do conhecimento, mas que considera o conhecimento prévio dos alunos para compor estratégias de aprendizagem, fato que foi considerado baseado na afetividade em sala de aula.

A partir da observação do comportamento dos estudantes, verificou-se uma melhora na interação entre alunos e professores e mais motivação pela aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, através do acompanhamento dos cadernos em que os estudantes realizavam anotações e exercícios, foi possível perceber uma significativa melhora na assimilação dos conteúdos e mais compromisso em relação à realização das atividades solicitadas.

Por fim, atenta-se à relevância da ludicidade para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que o trabalho com jogos e textos cômicos cativou os estudantes e proporcionou momentos descontraídos em sala de aula, ao passo em que contribuiu com a aquisição de conhecimentos por parte dos discentes, fato evidenciado a partir da avaliação final, na qual todos foram acima da média.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola, 2006.

ANTONINO, Edileide; VIGAS, Maria Célia; PEIXOTO, Maria de Fátima (Orgs.). *Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento*. Salvador: Editora da Assembleia Legislativa da Bahia, 2012.

ARAÚJO, Viviam. Reflexos sobre o brincar infantil. *Revista Educação em Destaque*, 2009 (3). Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ATLAS DAS JUVENTUDES. *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. 2. ed. maio, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. *Holos*, Natal, v. 4, p. 77-88, set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; BRITO, Alan de Santana. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. *Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 291-311, 2020.

ECKERT, Kleber; CITOLIN, Cristina Bohn; MOLON, Lilian Carla; RÖHRIG, Maiquel; CARLOTTO, Odila Bondam; CÁCERES, Glenda Heller; TROIAN, Aline Dalpiaz. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa*. Bento Gonçalves, ago. 2017. Disponível em: <[https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/PPC Letras BG com Anexos 2017.pdf](https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/PPC_Letras_BG_com_Anexos_2017.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2022.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 9, n. 7, p. 1-29, maio 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, 2020.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MIRANDA, M. V. C., DOS SANTOS SILVA, R., DINIZ, A. C., MIRANDA, G. C., & MIRANDA, M. V. C. Recursos digitais na educação infantil em época de pandemia. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação*. Centro Cultural Ruth Cardoso: Maceió, 2020. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO EV140 MD1 SA19 ID7472 250 92020220627.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID7472_250_92020220627.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2020.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, E.; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE), 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Interfaces Científicas*, Aracaju, vol. 10, n. 1 - 2020, p. 41-57. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). *O lúdico na formação de professores*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010.

WASELFISZ, J. J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003*. Brasília: Unesco, 2004.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. In: WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Tradução de Álvaro Cabral. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Data de submissão: 25/02/2022. Data de aprovação: 06/05/2022.