

O USO DOS ANIMES COMO METODOLOGIA ATIVA NO INCENTIVO À LEITURA PARA ALUNOS DO 6º ANO

The use of anime as an active methodology to encourage reading among 6th graders

Jeferson Douglas Gomes de Souza

Graduando em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5345-5334>

jefferson.gomes583@aluno.ufsj.edu.br

Pricila Patrícia de Resende

Graduada em Letras e professora da Secretaria Estadual de Educação (Lotada na E. E. Professor Iago Pimentel)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2705-4987>

pricila.resende@educacao.mg.gov.br

Laura Silveira Botelho

Doutorado em Linguística e professora da Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0234-706X>

laurabotelho@ufsj.edu.br

Artigo recebido em junho/2024 e aceito em julho/2024

RESUMO

Este trabalho é o relato de uma experiência desenvolvida, a partir do programa Residência Pedagógica, da Capes, na escola estadual Iago Pimentel e na Universidade Federal de São João del-Rei, no curso de Letras (Português). Nosso objetivo é analisar o desenvolvimento das atividades realizadas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em um processo de construção conjunta, entre universidade e escola, realizamos uma série de atividades que promoveram práticas de leitura e escrita de gênero textual a partir de *animes*. Esse gênero multimodal é caracterizado por animações de origem japonesa e foi selecionado com o propósito de atrair os olhares dos alunos e tornar a leitura e a escrita prazerosas, a fim de aproximar os conteúdos da escola aos interesses dos alunos. Neste relato, focamos nas atividades voltadas para o eixo de leitura, fundamentadas pelas diretrizes da BNCC e pelos estudos de Letramentos, no que se refere às práticas sociais de leitura. Os resultados da experiência revelam que o trabalho com o *anime*, aliado às metodologias ativas, despertou nos alunos a vontade de estudar e contribuiu sobremaneira com atividades que envolviam leitura, ampliando a competência discursiva e os letramentos dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; leitura e escrita; *animes*; metodologias ativas.

ABSTRACT

This paper is a report on an experience developed as part of the Capes Pedagogical Residency Program at the Iago Pimentel State School and the Federal University of São João del-Rei, in the Languages (Portuguese) course. We aim to analyze the development of the activities carried out with 6th-grade students. In a process of joint construction between the university and school, we carried out a series of activities that promoted reading and writing practices of the anime textual genre. This multimodal genre is characterized by animations of Japanese origin and was selected to catch students' eyes and make reading and writing enjoyable, in order to bring school content closer to

students' interests. In this report, we focus on the activities centered on the reading axis, based on the BNCC guidelines and literacy studies, with regard to reading practices. The results of the experiment show that working with anime, combined with active methodologies, awakened the students' desire to study and contributed greatly to activities involving reading, broadening the students' discursive competence and literacy.

Keywords: Portuguese language teaching; reading and writing; anime; active methodologies.

1. INTRODUÇÃO¹

Um dos principais objetivos do Programa Residência Pedagógica (RP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é auxiliar na formação e capacitação de futuros profissionais da educação matriculados em licenciaturas, a partir da segunda metade do curso, para a vivência plena da docência em escolas públicas. Com o apoio de um docente coordenador, designado pela universidade, e de um docente preceptor, atuante no serviço público de ensino, o aluno residente experiencia a prática escolar, seus desafios e demandas e vislumbra a realidade da profissão que porvir exercerá.

Diante disso, são ofertadas remunerações em forma de bolsas para custear os trabalhos referentes ao processo de aprendizagem do aluno residente e incentivar suas atividades. Há, também, a oferta de vagas em caráter voluntário para adesão às práticas discentes ofertadas pelo programa. O intuito é promover um diálogo entre os saberes dos alunos, dos preceptores e do professor coordenador, buscando construir um aprendizado mediado e a capacitação do futuro docente de maneira efetiva e real. Norteados pelos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discentes residentes e docentes aliam forças para a promoção do ensino- aprendizagem em escolas públicas.

Sob esse viés, este trabalho se desenvolveu na Escola Estadual Professor Iago Pimentel, localizada na cidade de São João del-Rei. A escola em questão se situa na zona periférica da cidade, atendendo a alunos de diversas faixas etárias do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O projeto contou com a participação da preceptora Pricila Patrícia de Resende, funcionária pública estadual vinculada à instituição de ensino acima referida, que acompanhou o trabalho dos discentes em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental e teve como coordenadora a docente Laura Silveira Botelho, vinculada à Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.

Inicialmente, foi proposto pela coordenação que os residentes passassem por um período de observação das práticas docentes da professora preceptora assistindo às aulas por ela ministradas.

¹ Optamos, neste relato de experiência, usar diferentes pessoas do discurso no gerenciamento de vozes (ora primeira pessoa do singular ora primeira pessoa do plural). Essa escolha foi consciente, pois foi um trabalho realizado de forma colaborativa em que os autores, desempenharam diferentes papéis na execução das atividades e na escrita do texto.

Assim, os residentes poderiam elencar situações do cotidiano escolar, conhecer o perfil da turma e se inspirar no trato da preceptora quanto aos alunos e às questões institucionais da escola. O período de observação se mostra importante devido à inexperiência dos residentes que, advindos de um ensino majoritariamente teórico na graduação, nem sempre têm o manejo necessário e o preparo para assumir a sala de aula sem orientação prévia. Consideramos, pois, que o programa RP contribui para a articulação entre teoria e prática, tão necessárias à formação de professores.

Dado esse período, partiu-se para a prática na sala de aula. O previsto era trabalhar com gêneros textuais com embasamento em Marcuschi (2003), por meio de Sequências Didáticas progressivas, aos moldes do que postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nossa expectativa era desenvolver o projeto proposto pela escola, o Projeto Memórias, que tem o objetivo de resgatar a memória, cultura e vivências do bairro Tejuco e da própria escola.

Entretanto, após a realização de uma atividade diagnóstica, identificamos dificuldades, por parte dos alunos, na compreensão textual e um desinteresse pela leitura, o que poderia influenciar nos objetivos pedagógicos que constavam no projeto.

Essa atividade diagnóstica, inicialmente, foi desenvolvida para sondar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros textuais propostos para o trabalho no sexto ano, o que já tinham de conhecimento prévio, se conheciam os meios de circulação e produção desses gêneros. Entendemos, a partir de Zanella (2022, p. 34), que a atividade diagnóstica é fundamental e “seu desenvolvimento se inicia a partir de pré-requisitos para compreender se o aluno possui habilidades e conhecimentos para receber novas aprendizagens”. Assim, o professor tem subsídios para desenvolver tais atividades de forma mais consciente dos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes.

Logo, a atividade diagnóstica serve como um dos elementos norteadores para as discussões em sala de aula e para o fomento do ensino-aprendizagem, visto que auxilia o profissional educador na escolha da melhor maneira de conduzir uma construção de conhecimento mediada entre aluno e professor.

A atividade diagnóstica consistiu em um questionário, aplicado de forma oral pelo residente, em ambiente descontraído, na quadra da escola, para que se assemelhasse a uma roda de conversa. Dentre as perguntas do questionário, estavam algumas que buscavam entender o interesse dos alunos pela leitura e alguns aspectos de sua compreensão leitora. Foi constatado que muitos deles não mantinham uma rotina de leituras consistente e que não tinham interesse em ler, pois consideravam as leituras propostas pela escola enfadonhas e sem propósito. Foi também constatado que a noção de leitura à qual tinham conhecimento era mais voltada para a decodificação de códigos alfanuméricos e, de maneira geral, eles não tinham ciência de que a leitura está para além do texto escrito escolarizado, mas também está vinculada ao convívio social.

Amparados pela visão de que ler é um ato socializador, um direito de aprendizagem, e que compreende ao indivíduo autonomia para a vida e nas práticas sociais, decidimos desenvolver um projeto de leitura, para buscar um engajamento dos estudantes, pois eles mostravam-se desestimulados em relação aos estudos.

Com base nesse pressuposto, consideramos importante o incentivo à leitura em sala de aula, dado o contexto dos alunos, retomando o cotidiano escolar, depois de um processo de afastamento da escola e consequente defasagem de aprendizagem devido ao período de reclusão causado pela pandemia de COVID 19. O objetivo principal foi incentivar a leitura e a escrita por meio das sequências didáticas do gênero *animes*. Para isso, foram elaboradas estratégias para tornar a leitura mais prazerosa para os alunos, de modo que não a fizessem por obrigatoriedade ou apenas para ganhar nota. Neste relato discutiremos, sobretudo, as práticas de leitura desenvolvidas com os alunos, embora, em muitos momentos, mencionemos a escrita, pois não separamos tais práticas.

As atividades foram elaboradas a partir do enquadre teórico dos Estudos de Letramentos (Street, 2014) e a concepção de leitura como processo sociocognitivo de construção de sentidos (Kleiman, 2004), numa perspectiva da Linguística Aplicada.

Street (2014) defende que a leitura e escrita são práticas sociais, permeadas de aspectos culturais, históricos e ideológicos. Assim, ler e escrever não são meras habilidades técnicas e individuais, mas atividades nas quais as pessoas se engajam para agir socialmente. Por isso, a escola, uma das principais agências de letramento (Kleiman, 2004), pode possibilitar ao estudante ler o mundo (Freire, 2008), por meio de diferentes estratégias, em contextos dos mais diversos, considerando sempre a história discursiva e social deste leitor/escritor.

Para Kleiman (2004, p. 15), os modos de ler são múltiplos e podem “mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos”. Essa concepção postulada pela autora nos orientou sobre a atividade diagnóstica e ações futuras a partir dela.

Acreditamos, ainda, que as atividades de leitura e escrita devem abarcar uma diversidade de textos, que considerem demandas da vida, dos letramentos pregressos dos sujeitos, da cidadania em uma sociedade globalizada, midiática e com alto volume de circulação de informações. Para tal, Rojo (2010, p. 58) argumenta que “são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as teorias de texto e gênero favorecem e possibilitam”. Portanto, este trabalho se pautou na inserção da leitura não apenas como decodificação de caracteres, mas como instrumento de vida e prática social. Para isso, foi preciso aproximar o aluno do hábito de ler e trazer a leitura para o contexto e a vivência do estudante de escola básica. Por isso, usamos como dispositivo didático as metodologias ativas, discutidas a seguir.

2. ANIMES COMO RECURSO PARA O INCENTIVO À LEITURA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A leitura, tendo como diretriz a BNCC (2018), deve ser trabalhada em um contexto mais amplo, atentando-se não somente ao texto escrito, mas de imagens estáticas (fotos, desenhos, pinturas, gráficos, diagramas) ou em movimento (filmes, vídeos) ou ao som (música) que acompanha e cossignifica outros gêneros textuais, entre eles os digitais. É a partir desse pressuposto que se justifica o uso de recursos multimodais como ferramenta para o ensino de leitura, visto que, como postula Rojo (2009), na prática de leitura, ativamos: lugar social, vivência, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais.

Em comunhão com o que afirmam Paiva *et al* (2016, p. 146), entende-se que os “procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem”.

Sendo assim, justifica-se o uso de *animes* como recurso persuasivo para o incentivo à leitura. Por se tratar de um produto midiático destinado ao entretenimento, as animações japonesas são um aparato importantes na promoção do ensino, uma vez que abordam assuntos que refletem o gosto dos estudantes, aproximam-nos dos conteúdos a serem lecionados, pois o aprendizado se funde ao entretenimento e o ato de aprender se torna divertido, prazeroso e lúdico para os estudantes.

O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem se justifica, pois “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (MORÁN, 2015, p. 16). Atualmente, observa-se a necessidade de incluir, em sala de aula, modelos de ensino que transcendam essas concepções tradicionais para atrair a atenção de um alunado já habituado às novas tecnologias e inserido num mundo globalizado e que busca dinamismo.

As metodologias ativas usadas na leitura em sala de aula possibilitam uma maior adesão dos alunos às práticas da leitura, inclusive, em ambiente externo ao escolar. Ao se dar conta de que a leitura não se encontra somente nos livros e trabalhos escolares, mas também em todo o lugar em que frequenta e nas mídias que consome, o aluno pode se sentir instigado a ler de forma crítica e compreender o mundo onde vive. O incentivo na escola é só o prelúdio de um processo de aquisição de conhecimento escalonado durante a vida do aluno, portanto, deve ser feito de maneira a não comprometer o interesse do aluno pela leitura, mas torná-lo facilitado.

Sob esse viés, os trabalhos se voltaram para a elaboração de práticas de leitura e metodologias ativas, colocando os alunos em foco, como parte do processo de ensino- aprendizagem, a fim de elucidá-los do papel da leitura e da compreensão textual em todos os âmbitos da vida, para além da sala de aula e do ambiente escolar, mas para o convívio social, pois, “enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo,

os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL *et al*, 2017, p. 271). Assim, o professor abdica de um protagonismo histórico a ele atribuído e passa a ser mediador no processo de ensino, orientando o aluno nas suas escolhas e promovendo nele um processo de emancipação. Para atrair a atenção dos alunos e despertar-lhes o interesse, o uso da multimodalidade se fez necessário, sendo utilizados *animes* para ilustrar as situações de leitura e compreensão dos gêneros e trabalhá-los com metodologias ativas de ensino.

As produções textuais, então, foram realizadas a partir do gênero anteriormente apresentado com o *anime*. Levar o aluno a escrever é fundamental para desenvolver sua autonomia e avaliar sua total compreensão do gênero ao qual foi apresentado, pois, segundo José Morán,

os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORÁN, 2015, p.18).

Portanto, é importante que o aluno se arrisque nas atividades, que crie, invente, expresse sua subjetividade no papel a partir dos parâmetros de cada gênero estudado e de acordo com o contexto em que vive, promovendo sua compreensão leitora. O professor, ciente do seu papel mediador, deve criar condições para que o aluno se sinta livre e seguro para participar das aulas e explorar todo seu potencial de aprendizado.

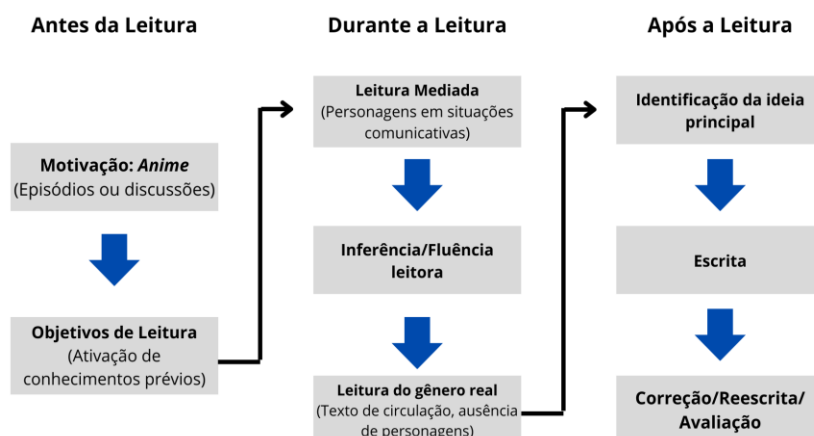
3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, é preciso deixar claro que aprender a ler e adquirir a habilidade de compreensão leitora não é tarefa fácil e que não somos detentores do saber apenas distribuindo conhecimento. O processo de leitura se dá com o tempo, com a prática e com o engajamento do aluno a partir do interesse em ler, pois ninguém se empenha em ler sobre o que não acha relevante.

Sendo o ato de ler complexo e gradativamente aperfeiçoado, cabe ao professor orientar os alunos sobre diferentes estratégias de leitura, para que haja compreensão textual crítica e reflexiva. De acordo com Solé (1998), devemos formar leitores autônomos por meio dos trabalhos em sala de aula, que sejam capazes de compreender diversas formas textuais, das mais simples às mais complexas.

Embasados pelos estudos de Solé (1998) e na prática de metodologias ativas desenvolvida por Diesel *et al* (2017), decidimos desenvolver um plano com as habilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Para Solé (1998), as estratégias de leitura se classificam em três grupos: estratégias antes da leitura, estratégias depois da leitura e estratégias após a leitura. As atividades se desencadearam da seguinte maneira:

Quadro 1: Estratégias de Leitura, a partir de Solé (1998) e Diesel et al (2017).



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Solé (1998) e Diesel *et al* (2017).

O *anime* servia como motivação para incitar o aluno a ler e, posteriormente, a escrever o gênero trabalhado. Trabalhar a leitura com alunos que, abertamente, responderam ao questionário diagnóstico dizendo que não se interessam em ler nada, demandou um trabalho de pesquisa minucioso para que houvesse a motivação necessária para que se interessassem pela leitura, pois, para que todos participassem, era preciso algo que a grande maioria gostasse para que se engajassem em aprender. Por meio da própria atividade diagnóstica e de conversas com os alunos, foi detectada uma grande adesão aos *animes*, em especial o *anime Naruto*.

O *anime* escolhido para iniciar os trabalhos foi *Naruto*, animação que conta a história de *Naruto Uzumaki*, um aprendiz que estuda em uma academia para se tornar ninja. O enredo gira em torno do personagem principal e de sua dificuldade em progredir nos estudos para se tornar o melhor ninja e as relações entre ele e os personagens secundários. A partir da escolha do *anime*, as atividades começaram a ser pensadas de maneira a encaixar *Naruto*, o personagem, no contexto em que os alunos estão inseridos, trazendo-o para a escola, para o bairro e para a cidade de São João del-Rei.

Nesse sentido, selecionamos alguns dos personagens do *anime Naruto* para criar situações comunicativas nos textos para atrair a atenção dos alunos, pois, o fato de haver personagens da trama, despertou-lhes o interesse em ler para saber o que os personagens estavam indicando. Esses textos, eram diferentes gêneros textuais que estavam sendo trabalhados e acompanhavam imagens dos personagens, fazendo com que os alunos ficassem curiosos e quisessem se inteirar da leitura. O exemplo, a seguir, mostra a inserção do gênero diário:



Figura 1 - Diário do *Naruto*
Fonte: Elaborado pelos autores

O trabalho se pautou na leitura, os personagens foram usados como recurso persuasivo. Partindo do interesse dos alunos pelos personagens, o residente inseria o gênero textual a ser trabalhado usando exemplos retirados do *anime* ou inspirados nele. O trabalho de pesquisa compensou pela adesão dos alunos ao tema e gerou resultados muito satisfatórios, pois, buscava-se que eles se integrassem na leitura, que participassem e se interessassem em ler e esse objetivo foi alcançado, visto que, por se interessarem nas imagens e na história dos personagens, acabavam instigados à leitura e liam de forma ativa.

As práticas de leitura foram pensadas para trabalhar não somente a aquisição e identificação de código linguístico pelos alunos, mas de modo a desafiá-los, explorando o seu poder de inferência e interpretação de elementos externos ao texto. Para isso, era importante orientá-los quanto aos objetivos de leitura. Desse modo, a cada inserção textual, os alunos eram instigados a olhar além do que estava escrito, buscando formas de compreender como aquele texto foi concebido, qual o motivo da escrita, quais seus espaços de circulação e a que leitores poderia atingir. O fragmento textual a seguir, usado para trabalhar os objetivos de leitura em sala de aula, exemplifica bem como os alunos eram levados a pensar sobre o que liam:

O interior da casa era moderno, tudo de mais tecnológico se podia encontrar lá. No escritório, ao lado da sala, onde se podia ver a porta entreaberta, ficava um computador de última geração e um iPhone 15 na caixa que a mulher daria de presente ao marido quando ele voltasse no fim de semana. Os quartos da casa eram isolados do resto dos cômodos, assim, os ocupantes não ouviam o que acontecia do lado de fora ou no primeiro andar da casa. A cozinha dava acesso aos fundos, onde havia saída para um terreno baldio. Ali não passava ninguém, era seguro sentar na varanda e tomar uma boa xícara de café enquanto admira as montanhas que cercavam a casa.

E sem contar o sossego. A casa ficava em uma vizinhança pacata, pouco movimentada, quase não se via pessoas passando na rua e o movimento era muito tranquilo. À noite o silêncio tomava conta, sem confusões, sem vizinhos próximos, sem os barulhos da cidade ou alguém que pudesse intervir. Ah, até eu gostaria de morar na casa!

a) Pensando nos objetivos de leitura, quais informações no texto são importantes para quem queira comprar a casa?

b) Uma leitura objetiva leva a entender o que o texto esconde, pensando nisso, quais informações do texto seriam relevantes para um ladrão que quisesse roubar a casa?

Figura 2 - Fragmento do texto “A Casa”.

Fonte: Elaborado pelos autores, inspirados em Kleiman (2007).

O texto, produzido pelo residente com base em uma aula da professora Laura Botelho, se chama “A Casa”, um título genérico, e dá detalhes de uma residência. Esses detalhes, dependendo do interlocutor, podem levar a diferentes interpretações e até mesmo ações. Os alunos eram levados a refletir em quais situações comunicativas e para quais interlocutores os textos eram produzidos e podiam entender que um texto pode ter várias significações. Isso se dava de forma prática, sem a interferência direta do professor, os alunos precisam desenvolver autonomia para interpretar os textos. Dessa forma, havia discussões em sala de aula, várias opiniões surgiam sobre o texto e eles debatiam sobre os sentidos que interpretavam. Os alunos eram incentivados a falar, dar sua opinião sem julgamentos e expressar o que compreenderam do que foi lido. Após a leitura, o texto continuava vivo e cheio de significados para eles.

Dentre as práticas usadas na leitura, destacou-se a leitura conjunta, na qual os alunos liam o texto efetivamente, em voz alta, mediados pelo residente. O residente optou por não exigir que os alunos lessem sem vontade ou que cada aluno lesse sozinho um parágrafo, pois considerou que poderia gerar ansiedade no aluno leitor e acanhar os que não se sentiam confortáveis em ler em voz alta. Com a leitura conjunta, todos poderiam ler e ser mediados pelo professor sem que fossem o centro das atenções e julgamentos. O residente lia o texto, em voz alta, e os alunos o acompanhavam com a cópia em mãos, facilitando o entendimento. O uso de palavras complexas foi justificado para estimular a curiosidade e fazer com que perguntassem o significado caso não soubessem, assim, promovendo uma troca de saberes mediada entre discente-residente e alunos. Também foi usada a abordagem de leitura prévia. O texto era entregue e os alunos eram orientados a lê-lo em silêncio,

fazendo suas próprias correlações, e depois havia uma leitura guiada pelo residente com uma discussão sobre o texto.

Todo o material didático produzido durante o período de aplicação das atividades foi produzido pelo residente e supervisionado pelas professoras, tendo o personagem do *anime* e as situações comunicativas por ele vividas como principal catalisador para o conhecimento.

Os alunos se sentiam instigados à leitura e, a partir do interesse deles, o residente gradativamente começava a inserir leituras às quais, antes, eles não tinham tanto interesse. Até então, o que havia sido trabalhado eram adaptações dos textos de circulação social tendo como protagonistas ou mediadores os personagens dos *animes*. Porém, com o propósito de buscar uma emancipação na compreensão das mais diversas produções textuais, é importante que os alunos tenham contato com produções reais, que verão ao longo da vida e não com uma adaptação formulada para o ambiente escolar. Partindo desse pressuposto, começamos, então, o trabalho de leitura e interpretação de textos retirados de jornais, revistas, livros, *outdoors*, *internet* e demais veículos de comunicação. Os alunos, munidos de todo embasamento teórico e já mais habituados a uma leitura crítica eram levados a buscar nos textos a ideia principal, levando em conta as condições de produção e discursividade.

A etapa seguinte era a produção textual. Por mais que este relato tenha se voltado para a leitura, não podemos dissociá-la da escrita, ambas se complementam, logo, o aluno deve compreender o que lê, mas também ser capaz de escrever sobre determinado assunto de forma coesa, com clareza de ideias e respeitando ao que pede o gênero textual ao qual replica. As atividades de escrita eram elaboradas não somente para avaliar se o aluno comete muitos erros de ortografia, o objetivo principal era determinar o quanto esse aluno apreendeu do gênero textual e sua clareza de ideias a partir da leitura dos textos dados como exemplo. A imagem a seguir, mostra um texto produzido por uma aluna após terem sido trabalhadas as habilidades de leitura (Solé, 1998) e escrita em sala de aula:

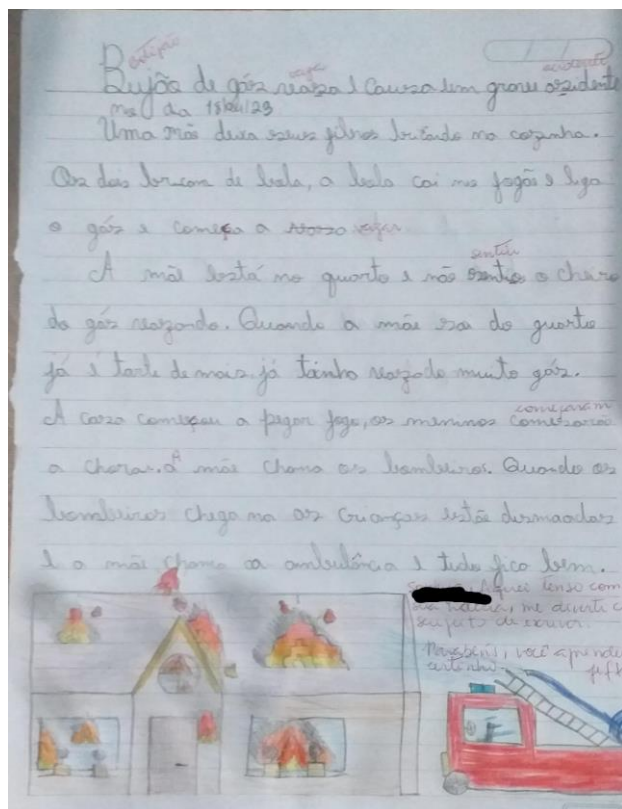


Figura 3 - Texto produzido por aluno.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de textos dos alunos.

Sob esse viés, a partir do que foi relatado acima, consideramos que ao trabalhar com os *animes* no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é possível promover a união entre a proposta pedagógica das escolas, ao atendimento à BNCC (2018), e às práticas de letramentos dos alunos.

O segundo *anime* utilizado foi *Dragon Ball Z*, animação japonesa que acompanha um ser de outro planeta chamado *Goku*. Os textos que tinham o personagem foram usados para auxiliar os alunos nas questões de concordância e coerência textual e na produção do gênero autobiografia. A leitura de autobiografias se mostrou um desafio porque os alunos estavam relutantes em ler textos mais complexos e maiores. Foi preciso, então, trazer a leitura para o universo deles, já que eles precisariam ler, entender e produzir autobiografias. Para isso, depois de explicado o conceito, a autobiografia de *Goku* foi entregue aos alunos, em forma de história em quadrinhos e desordenada. Coube a eles, depois de atentos aos preceitos do gênero, organizar de forma coesa a autobiografia do personagem. Essa organização se dava por marcadores textuais nas falas dos quadrinhos que indicavam o período da vida de *Goku* ao qual o quadrinho referenciava, como: quando era adolescente, na minha infância etc. Optamos por usar os quadrinhos nessa atividade para atrair a atenção dos alunos, pois muitos se interessavam em gibis e liam em dispositivos digitais. Segue a atividade:

Atividade de Língua Portuguesa

Autobiografia - 6.1 E.E. Professor Iago Pimentel

Aluno: _____

Oi, eu sou o Gokū! Faço parte de uma raça guerreira chamada Sayajin e protejo a Terra de vários inimigos. Eu escrevi minha autobiografia, mas houve um acidente e ficou tudo desorganizado. Ela estava organizada em ordem cronológica, ou seja, uma ordem crescente de tempo, do nascimento até os dias atuais. Aplique o que você aprendeu em sala de aula e organize a minha autobiografia:



1	2	3
4	5	6
7	8	9

Figura 4 - Atividade Autobiografia.
Fonte: Elaborado pelos autores.

A próxima figura refere-se aos quadrinhos que os alunos precisavam “montar” na figura 4.

Autobiografia



Figura 5 - Atividade Autobiografia (parte 2).
Fonte: Elaborado pelos autores.

A atividade consistia em organizar a autobiografia do personagem *Gokū*, de forma ordenada e cronológica, o que os alunos entenderam de forma facilitada por meio da leitura atenta dos quadrinhos. Saber os passos para produzir uma autobiografia e identificar os objetivos desse gênero por meio da leitura foi fator primordial para que os alunos pudessem efetivamente se sentirem aptos a escreverem seus próprios textos. A imagem abaixo, mostra o progresso de um aluno cujo

desempenho e participação nas aulas sempre foi considerado baixo na escola. Esse aluno não fazia as atividades, mantinha uma conduta inadequada para a sala de aula e não se interessava pelos conteúdos. Após a inserção do *anime*, notou-se a efetiva participação desse aluno, sua entrega e comprometimento em aprender, devido ao uso dos *animes* como forma de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Segue:

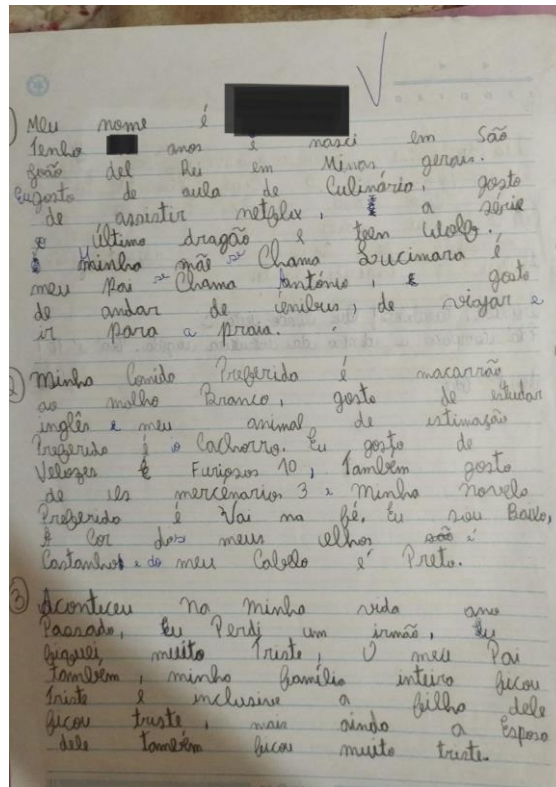


Figura 6 - Texto do aluno após trabalhar leitura e escrita.
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de texto do aluno.

A partir dos resultados observados pela imagem, pode-se concluir que, apesar de ainda não dominar todos os aspectos da escrita, o aluno teve melhora considerável em seu texto, sendo capaz de expressar suas ideias, à sua maneira, e em conformidade com o gênero textual proposto, a autobiografia.

O interesse dos alunos pelo conteúdo se elevou consideravelmente à medida que novas situações comunicativas lhes eram apresentadas por meio da perspectiva dos personagens de *Naruto*, *Dragon Ball Z* e de seus amigos. Despertou-lhes a curiosidade de entender o porquê certas palavras não poderiam ser usadas nos textos e a vontade de produzir seus próprios textos com situações em que se identifiquem ou que realmente queiram escrever, não somente por obrigação escolar. A leitura passou a fazer parte do cotidiano dos alunos na medida em que reconheciam os gêneros trabalhados e tinham interesse em lê-los.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira vez como professor em uma sala de aula não é fácil em nenhum sentido. Não é fácil ministrar um conteúdo e ter medo de errar. Não é fácil ser o centro das atenções. Não é fácil manter o controle de 38 pré-adolescentes alocados no mesmo ambiente, assistindo a várias aulas sequenciais, o que os deixam inquietos e com vontade de não estar ali. Mas também, não é fácil de esquecer. É inesquecível. A sensação de frio na barriga é inesquecível e, por muitas vezes, ela se repetiu, ainda mais quando um objetivo precisa ser cumprido e a responsabilidade gera a expectativa da falha.

Entretanto, sobrepondo o medo, fica o sentimento de dever cumprido ao observar os resultados do trabalho executado durante o período ao constatar o engajamento dos alunos. É notável o ganho de experiência, de autonomia, de expressividade e de interesse pela leitura por parte deles.

O uso dos *animes* possibilitou que os estudantes vissem, na escola, assuntos e temas de seu interesse. Aliadas ao ensino de gêneros textuais, as animações japonesas possibilitaram uma mudança na perspectiva desses estudantes quanto à escola e ao ensino de Língua Portuguesa. É inesquecível a sensação de ver o brilho no olhar do aluno ao identificar na escola o que ele gosta, de perceber que o professor pensou em algo que ele ama como conteúdo, de se sentir integrado no aprendizado e ver sentido naquilo que aprende. É inesquecível ouvir da boca dos alunos que a melhor aula é a de português, a aula “da Residência Pedagógica”.

Tudo isso só foi possível por conta do empenho da professora preceptora em possibilitar todos os recursos necessários para o bom andamento das aulas e das orientações feitas pela coordenadora nos encontros na universidade. A escola nem sempre contava com o suporte aos trabalhos. Por mais que houvesse projetores, eles nem sempre estavam disponíveis e, às vezes, danificados, levando-nos a sempre ter um “plano reserva”, caso chegasse à escola e não pudesse realizar o trabalho que planejamos. Isso não é culpa da escola em si, muito pelo contrário, os recursos são limitados e a educação segue em descaso, mas este contexto serviu de aprendizado, pois imprevistos sempre vão acontecer em qualquer carreira e precisamos estar preparados para eles.

Por isso a importância do programa Residência Pedagógica na formação docente: nós, futuros professores, entramos em contato com a realidade escolar de forma mediada, seja por meio da professora orientadora, na escola, seja na discussão e reflexão promovidas pela coordenadora do programa, na universidade. Consideramos, pois, que o programa contribuiu para a formação inicial docente (estudantes da universidade, futuros professores), para a formação continuada (professoras da escola e da universidade) e para a escola e seus alunos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em: 21. set. 2023.
- DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; REHFELDT, M. J. H. Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, 2017.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MORAES, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.
- PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15, n. 02, p. 145-153, 2016.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.
- SILVA, K. L.; FERNANDES, J. C. C. Metodologias Ativas e o Lúdico: possibilidades de práticas de leitura em salas de aula. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e122973694, 2020
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, A. G. **O Impacto da Pandemia nos processos de Ensino:** a importância da Avaliação Diagnóstica como Ferramenta de Acompanhamento. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Uruguai, 202.