



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS**

**CARLINE SEVERO ANDRADE CIRILO
DEBORA CRISTINA GOMES DE ALMEIDA**

**APLICABILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: um relato de experiência**

JUAZEIRO-BA

2024

**CARLINE SEVERO ANDRADE CIRILO
DEBORA CRISTINA GOMES DE ALMEIDA**

**APLICABILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: um relato de experiência**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro - BA, como requisito para obtenção do título de especialista em Metodologias Ativas.

Orientador(a): Prof^a. Dra Adriana Moreno Costa Silva

Coorientador: Prof^o. Me Thiago de Azevedo Moreno

JUAZEIRO - BA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLINE SEVERO ANDRADE CIRILO
DEBORA CRISTINA GOMES DE ALMEIDA

APLICABILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: um relato de experiência

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro - BA, como requisito para obtenção do título de especialista em Metodologias Ativas.
Orientador(a): Prof^a. Dra Adriana Moreno Costa Silva
Coorientador: Prof^o. Me Thiago de Azevedo Moreno

Aprovado em: 24 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora

Orientador(a) Profa. Dra. Adriana Moreno Costa Silva (UNIVASF).

Coorientador: Prof. Me. Thiago de Azevedo Moreno (SESI/BA).

Prof. Dr. Francisco Ricardo Duarte (UNIVASF).

Prof. Me. Marcelo José Vieira de Melo Sobrinho (UNIVASF).

APLICABILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

I: um relato de experiência

APPLICABILITY OF ACTIVE METHODOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION

I: an experience report

**Carline Severo Andrade Cirilo¹
Debora Cristina Gomes de Almeida²**

RESUMO

A sociedade contemporânea tem exigido cada vez mais dos sujeitos uma formação alinhada às suas múltiplas demandas, num cenário cujas mudanças políticas, econômicas, tecnológicas, científicas e ambientais caracterizam-se por sua fluidez acelerada. Nesse cenário, a escola assume um papel crucial na educação dos sujeitos nela imersos, capazes de atuar como protagonistas e transformadores de realidades. Nesse sentido, nossa pesquisa objetivou relatar experiências realizadas com turmas do Ensino Fundamental I, obtidas pelo emprego de Metodologias Ativas como prática inovadora, usando como temática de discussão, a fruta licuri, planta nativa da caatinga, inserida na realidade dos discentes. Foram entrelaçados o emprego da Sala de Aula Invertida e o Portfólio Reflexivo e, através da aplicação destas metodologias e, a partir das observações e registros, coletaram-se os dados. Os resultados evidenciam que a adoção dessas metodologias contribuem bastante para a aprendizagem autônoma e reflexiva dos educandos, além de exigirem do docente um planejamento consistente, respeitando o contexto dos sujeitos envolvidos e práticas reflexivas constantes para superar desafios e alcançar os objetivos propostos.

Palavras-chave: metodologias ativas; sala de aula invertida; portfólio reflexivo; aprendizagem.

ABSTRACT

Contemporary society has increasingly demanded training from subjects aligned with their multiple demands, in a scenario whose political, economic, technological, scientific and environmental changes are characterized by their accelerated fluidity. In this scenario, the school plays a crucial role in the education of the individuals immersed in it, capable of acting as protagonists and transformers of realities. In this sense, our research aimed to report experiences carried out with Elementary School I classes, obtained through the use of Active Methodologies as an innovative practice, using the licuri fruit, a native plant of the caatinga, inserted in the students' reality as a topic of discussion. The use of the Flipped Classroom and the Reflective

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Pós Graduanda do Curso de Especialização em Metodologias Ativas (EMA) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

² Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Pós Graduanda do Curso de Especialização em Metodologias Ativas (EMA) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Portfolio were intertwined and, through the application of these methodologies and, based on observations and records, data was collected. The results show that the adoption of these methodologies contribute greatly to the autonomous and reflective learning of students, in addition to requiring consistent planning from the teacher, respecting the context of the subjects involved and constant reflective practices to overcome challenges and achieve the proposed objectives.

Key-words: active methodologies; flipped classroom; reflective portfolio; learning.

1 INTRODUÇÃO

Uma era fluida, altamente tecnológica; disponibilidade praticamente ilimitada de informações ao alcance de um click; inteligência artificial; curso acelerado do tempo; campo científico super avançado; mudanças rápidas e radicais nas sociedades e no meio ambiente; realidades socioeconômicas, políticas e educacionais com demandas cada vez mais intensas... Longe de qualquer filme de ficção científica, eis o atual cenário no qual o *Homo sapiens sapiens* encontra-se imerso, seguindo seu trajeto inevitável enquanto espécie em contínua evolução. Dentro desse contexto, a escola enquanto ambiente promotor de ensino e aprendizagem e “formador/orientador” de atores da vida real, tem encontrado desafios dignos de grandes roteiros.

Nesta era, não são mais adequadas disposições verticalizadas de aprendizagem entre docentes e educandos; o “mestre” não é mais apelidado assim pelos seus “seguidores” por conta de seus saberes inalcançáveis; desce do pedestal de poderes absolutos aquele que seleciona os melhores para premiá-los com o título de “aprovados”. Agora, aquele quem ensina e aprende é qualquer um dos sujeitos ali envolvidos, responsável por sua aprendizagem, autônomo, deixando-se guiar (não dominar), compreendendo que seu percurso deve ser percorrido por ele mesmo, cheio de significados, identidade e constante reflexão (Bacich e Moran, 2018).

Partindo desse pressuposto, podemos chegar aos princípios básicos das Metodologias Ativas (MA), justificando a abordagem da temática desta pesquisa, considerando as aplicabilidades das MA no Ensino Fundamental I, numa escola pública do município de Itiúba-BA.

Devido à Pandemia da Covid-19 muitos alunos encontram-se em distorção habilidade série, isto porque uma grande parte dos estudantes não possuía os

aparatos tecnológicos capazes de sanar as especificidades que o ensino remoto exigia, o que refletiu nitidamente nas turmas formadas e/ou matriculadas no pós-pandêmico (Pereira e Nocrato, 2022). Considerando evidentemente todos os conhecimentos prévios que os alunos trazem de suas realidades sociais, o professor deverá estar atento para a equidade e dessa forma garantir de fato o direito de aprendizado dos alunos nesse período de retorno tão crucial. Novamente, as MA caracterizam-se como uma excelente alternativa para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem num novo contexto.

Durante este curso de especialização nos questionamos a respeito de qual ou quais metodologias ativas poderiam se adequar da maneira mais produtiva com a realidade de nossa escola e do público-alvo para que pudéssemos realizar experiências e compreender na prática o que a teoria demonstrou tão claramente. Já no ano de 2023, durante as disciplinas de Sala de Aula Invertida (SAI) e Portfólio Reflexivo (PR) nos sentimos profundamente desafiadas, fazendo-nos optar pelas mesmas.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa objetivou relatar experiências realizadas com turmas do Ensino Fundamental I, obtidas pelo emprego de Metodologias Ativas, usando como temática de discussão, a fruta licuri. Para tanto, como objetivos específicos elencamos: apresentar o uso de Metodologias Ativas como forma de inovação do processo de ensino e aprendizagem numa escola de ensino fundamental; descrever um procedimento metodológico usado numa escola de ensino fundamental, utilizando o recurso das metodologias ativas; demonstrar a utilização da Sala de Aula Invertida (SAI) e o Portfólio Reflexivo (PR) como ferramentas de aprendizagem ativa no ensino fundamental; mostrar como o professor pode promover aprendizagens significativas por meio de temas geradores utilizando as Metodologias Ativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS (MA)

Considerando que as demandas atuais da escola, como afirmam Diesel, Santos Baldez e Martins (2017) devem acompanhar o “estágio líquido da humanidade”, em que quase tudo é constantemente modificado, substituído,

superado, o docente deve assumir uma postura aberta, crítica e reflexiva, ressignificando a sua prática numa perspectiva horizontalizada do saber.

A escola, dentro desse cenário, não detém mais o poder absoluto do conhecimento, pois qualquer informação pode ser adquirida num simples click. Alunos do século XXI precisam se sentir numa escola contemporânea, mas com janelas abertas para o futuro. Modelos verticalizados continuam fadados ao fracasso, posto que não atendem mais à sociedade do conhecimento e da informação. Portanto, enquadram-se perfeitamente nessas novas demandas as Metodologias Ativas (MA), que ao longo de sua trajetória como objeto de pesquisa, têm demonstrado uma infinidade de resultados positivos no tocante ao protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) destacam que o “ensinar e aprender” tornam-se fascinantes a partir do momento em que os sujeitos envolvidos encontram liberdade para pesquisar, experimentar, criar, refletir, questionar, expandindo seu saber em áreas do conhecimento cada vez mais diversificadas e níveis cada vez mais aprofundados. Alinhado a essas ponderações, o autor também chama a atenção para a necessidade de os objetos de estudo desafiarem os educandos a partir de situações concretas, contextuais, relevantes e significativas.

2.1.1 Sala de Aula Invertida (SAI)

Numa diversidade de ferramentas disponíveis dentro das Metodologias Ativas, quais delas o docente pode lançar mão? Isso requer considerar muitas coisas, entre elas inteirar-se profundamente do contexto escolar (estrutura), o perfil discente e o conhecimento sobre o assunto por parte do docente, alinhado a um bom planejamento. Diesel, Santos Baldez e Martins (2017) corroboram afirmando que “desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa.”

A respeito da SAI Bergmann e Sams (2018), os grandes precursores dessa metodologia³, relatam sua experiência com a mesma a partir de um questionamento que os inquietava: “O que é melhor para os meus alunos em sala de aula?”. A partir daí, numa longa caminhada, cheia de erros e acertos, os autores narram como

³ Os autores afirmam que não são os criadores do termo “Sala de Aula Invertida”, por tal nomenclatura ter surgido após a difusão desta metodologia.

conseguiram fazer da SAI uma metodologia que atendesse às especificidades de seus alunos, além de mantê-los interessados e, o mais importante, que tivessem uma aprendizagem significativa, de fato.

Santos *et. al* (2019) trazem em seu estudo os quatro pilares da SAI, o que chamam de “F-L-I-P: Flexible Environment (Ambiente Flexível); Learning Culture (Cultura de Aprendizagem); Intencional Content (Conteúdo Dirigido) e Professional Educator (Educador Profissional)”, mencionando ainda que para uma formação humana integral dentro da SAI é necessário que se faça uma abordagem à luz dos seus eixos estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. De acordo com os autores, a autonomia proveniente da SAI, promove “habilidades cognitivas como aplicar, analisar, avaliar, criar, e habilidades socioemocionais como motivação, autonomia, perseverança, autocontrole, resiliência, colaboração, comunicação e criatividade” através de atividades significativas para o educando.

2.1.2 Portfólio Reflexivo (PR)

Em nossa “tradição pedagógica” enquanto docentes da escola em que desenvolvemos nossa experiência, tínhamos uma ideia equivocada dos profundos significados e importância do Portfólio Reflexivo (PR) para o ensino e aprendizagem. Sempre nomeamos assim - Portfólio - uma pasta onde eram arquivadas as atividades, testes e provas das crianças e devolvemos ao final de cada trimestre, juntamente com o boletim, para que elas (e seus familiares) pudessem “verificar” seus progressos e dificuldades ao longo daquele período. Contudo, e depois? Esse “portfólio” na verdade era uma mera pasta, nada reflexiva, nostálgica daquilo que ficou para trás!

Como processo de reflexão, aprendemos com autores como Cotta e Costa (2016) que as origens do PR, ainda que remontasse “amostras de trabalhos artísticos”, seus significados vão além de simples coletâneas, nos seus mais variados contextos e usos. Segundo as autoras, o termo tem origem latina “portare” + “foglio”= “portafoglio” - “pasta onde se guardam folhas soltas”. Esta era a concepção crua, reducionista e literal da qual erroneamente lançamos mão em nossa prática pedagógica.

No campo educativo os Portfólios tornaram-se instrumentos valiosíssimos de aprendizagem, reflexão e avaliação (Cotta e Costa, 2016). Em seu livro, as autoras esclarecem as diversas nomenclaturas dadas ao portfólio como “portfólios de

aprendizagem ou de formação, portfólios de avaliação e portfólio multiuso”. Em portfólios multiuso, são destacados seus processos tanto de aprendizagem quanto de avaliação. Dentro dessa denominação, as autoras especificam o portfólio demonstrativo, portfólio narrativo e portfólio reflexivo como subdivisões deste.

De forma específica, o PR possui características que permitem lançar mão de uma infinidade de materiais/ suportes, por ser dinâmico, por estimular a criatividade do aluno, por promover interação, diálogo, partilha de conhecimento e reflexões sobre o próprio pensamento e aprendizagem, além de é claro, versar pela autonomia do aprendiz (Cotta e Costa, 2016).

Ainda de acordo com as autoras, o PR “deve ser estruturado de maneira dinâmica e definido em função de objetivos bem delineados”, além de conter tópicos que favoreçam a dinamicidade, flexibilidade, transparência, autorreflexão (avaliação, avaliação por pares) e autoavaliação com um feedback contínuo docente. No tocante aos conteúdos e forma de abordagem do PR, o estudo aponta ainda que o estilo de organização deve ser “pactuado” entre os envolvidos, incluindo temáticas diversas ou pontuais, lançando mão de atividades coletivas ou individuais como resenhas, problematizações, músicas, charges e outros tipos de registros, com ênfase no trabalho em equipe.

Prado e Simas (2012) mencionam em seu estudo características importantes do PR:

O portfólio apóia-se em seis princípios: construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia. Construção, criatividade e autonomia, porque é o indivíduo que o constrói, que o organiza e que o produz em diferentes linguagens; reflexão, porque ao colocar determinada atividade no portfólio há uma reflexão sobre o porquê desta seleção, da sua importância e da sua relação com o cotidiano do sujeito; autoavaliação, porque ao depositar atividades neste o educando analisa qual foi seu progresso ao comparar as atividades entre si; e parceria, na medida em que o professor e o aluno andam juntos, não é somente o professor quem produz e o aluno quem reproduz, nesta dinâmica o aluno também é produtor e conta com o auxílio do docente (Prado e Simas, 2012, p.2-3).

Assim, compreende-se o PR como uma ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação que subsidia-se numa construção reflexiva, dinâmica, criativa, autônoma e crítica do conhecimento. Ao refletir sobre suas dificuldades e progressos e estabelecendo pontes entre suas vivências e descobertas, o educando reconhece-se como protagonista de sua trajetória, encontrando significados e relevância para aquele(s) objeto(s) de estudo.

2.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diversas teorias no campo educacional ao longo do tempo têm destacado a aprendizagem como algo natural do ser humano, decorrente de diversas experiências concretas desde o nascimento (até antes), que se ampliam, vão ficando mais complexas a partir de observações, interações e reflexões.

Entre essas teorias podemos destacar, por exemplo, a do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, baseada em esquemas mentais que o sujeito realiza para acomodar uma nova informação; na teoria de Lev Vygotsky, o sujeito aprende a partir da interação com o meio e seus significados; a de David Ausubel, baseada na “novidade”, considera os conhecimentos prévios do sujeito e associação entre ambos; a de Freire abarca a valorização da bagagem do sujeito, aliada a afetividade e à experiência educacional de leitura crítica de mundo, à liberdade de aprender e transformar.

Para Bacich e Moran (2018) “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. O autor também defende que a aprendizagem é algo pessoal, resultante de interações pessoais, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido, portanto, ocorre de forma única e diferente para cada sujeito, gerando conexões cognitivas e emocionais.

Assim, munido-se de conhecimentos teóricos para conhecer as versatilidades de como ocorrem as aprendizagens nos múltiplos contextos entre os sujeitos, o educador pode compreender as realidades nas quais seus educandos estão imersos e, assim, traçar estratégias que possam alcançá-los, de forma mais próxima possível do que eles realmente necessitam.

2.3 O PORQUÊ DE O TEMA GERADOR SER O LICURI

O licuri (*Syagrus coronata*) ou licurizeiro é uma palmeira nativa da caatinga com predominância nos estados da Bahia, Alagoas e Sergipe. A planta possui grande resistência ao clima semiárido e grande importância ecológica, ambiental, socioeconômica e cultural, porém, devido ao desmatamento, queimadas e extrativismo, os licurizais encontram-se sob ameaça (Guimarães, Shiosaki e Mendes, 2021).

No entanto, o conhecimento sobre suas potencialidades é bastante limitado entre o público infantil. Aprender sobre o licuri, reconhecer e valorizar esse recurso é

um ótimo investimento para a preservação do licuri, além de ampliar o horizonte na busca de alternativas de subsistência para futuras gerações no convívio com o semiárido (Alvarenga Junior, 2012).

A escolha do licuri (*Syagrus coronata*) torna-se uma valiosa alternativa para sensibilizar as crianças que este recurso faz parte da diversidade de nossa flora, algo tão nosso deve ser refletido como pertencimento quer seja cultural, geração de renda e não somente uma espécie nativa da caatinga. Vale salientar ainda que apesar de morarmos numa cidade pequena e, conseqüentemente, agrária, é comum encontrar pessoas, sobretudo as que residem na área urbana que desconhecem os avanços em relação a detalhes simples como a quebra do licuri, pois já existe um maquinário que faz o serviço que antes era feito de forma primitiva com uma pedra e, dessa forma o licuri quando chega para o primeiro contato com nossas crianças vem o coquinho pronto para degustar.

Um ponto importante a destacar é o fato de que a geração de renda a partir do licuri como matéria-prima tem sido uma valiosa alternativa para muitas famílias da região, que através de cooperativas têm conquistado espaço no mercado, mantendo jovens empregados, evitando que engrossem a massa histórica do êxodo rural, sobretudo em direção ao sudeste do país. Portanto, o licuri, dentro de suas potencialidades econômicas e socioculturais, tem colaborado para o resgate do orgulho, da identidade sertaneja e do senso de pertencimento.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa descritiva, do tipo relato de experiência. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Assim, de acordo com os autores, a investigação privilegia a compreensão de determinados comportamentos na perspectiva dos sujeitos da investigação, num contato mais estreito com os indivíduos investigados “nos seus contextos ecológicos naturais”.

Partindo desse pressuposto, entende-se que numa investigação qualitativa, busca-se compreender de forma mais profunda detalhes sobre um assunto ou problema, mensurando uma determinada realidade que não pode ser quantificada, dadas as complexidades e o dinamismo das interações e das experiências humanas. Ludke e André (1986) corroboram ao contextualizar a pesquisa qualitativa no campo educacional:

Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (Ludke e André, 1986, p 5).

Nessa perspectiva, qualificar dados é o foco desse tipo de pesquisa em educação, em que o investigador empenha seus esforços no tratamento interpretativo dos fenômenos pesquisados. Entre as diversas possibilidades, o Relato de Experiência (RE) trata, como afirmam Mussi, Flores e Almeida (2021), da expressão escrita de vivências reais, o que contribui positivamente para a discussão e difusão do conhecimento. Os autores, salientam que a experiência “desperta o poder de conhecer” e em seu domínio “ocorrem as aprendizagens”.

Bondía (2002) em seus estudos afirma que a experiência (do latim *experiri*) significa provar, experimentar e é aquilo que nos passa, nos toca. Para o autor, a experiência é algo pessoal, particular, intransferível e única, pois, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. Com relação ao saber advindo da experiência, Bondía destaca:

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (p. 27).

[...]

A segunda nota sobre o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (p. 28).

A partir dessas reflexões, é importante considerar o RE como uma metodologia na pesquisa em educação que reflete claramente a sua heterogeneidade. No entanto, para a produção científica do conhecimento, o RE deve estar ancorado em dois aspectos: na ação acadêmico-científica, configurando a experiência próxima (mas provocada intencionalmente na busca da compreensão do fenômeno) e na experiência distante, através do aporte teórico-metodológico numa ação crítico-reflexiva (Mussi, Flores e Almeida, 2021). Dessa forma, ao ancorar-se nesses pilares, o pesquisador assegura-se de que ao narrar “seu acontecimento” possa difundir conhecimento da forma mais precisa, honesta e ética.

Nesse cenário, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa caracterizam-se como duas turmas de Ensino Fundamental I - Anos Iniciais (2º e 3ºAnos) e suas respectivas docentes e pesquisadoras (Carline Severo Andrade Cirilo e Debora Cristina Gomes de Almeida). A escola (pública) também atende à Educação Infantil (04 e 05 anos) e demais anos iniciais (1º, 4º e 5º), funcionando nos turnos matutino e vespertino, na sede do município de Itiúba - BA.

A referida escola abarca em sua proposta de ensino uma diversidade de métodos, ancorados em documentos oficiais como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Municipal, Projeto Político Pedagógico (PPP) entre outros. Porém, enquanto docentes da escola, pesquisadoras e discentes do Curso de Especialização em Metodologias Ativas da UNIVASF, sentimos a necessidade de experienciar de forma prática os conhecimentos teorizados no decorrer do Curso.

Assim, dentro do nosso contexto optamos pela Sala de Aula Invertida (SAI) por considerar alguns pontos importantes que poderiam contribuir positivamente para a nossa experiência:

1- Queríamos proporcionar a nossos educandos e a nós mesmas um novo método que pudesse alinhar a experiência deles e a nossa com o ensino remoto, mas agora ancorados pelo ensino presencial;

2- Acreditamos que teria boas chances de dar certo;

3- Nossos alunos nos deram “sinais” de que precisavam de novas formas de aprender (parte de nossas práticas pareciam não serem suficientes para mantê-los interessados)⁴;

4- A maioria das famílias possui acesso a smartphone e internet⁵;

5- O bom relacionamento estabelecido entre a escola e as famílias;

6- A maioria dos alunos possui um acompanhamento escolar relativamente satisfatório por parte dos familiares⁶.

Mas quais são os princípios básicos da SAI? De acordo com Bergmann e Sams (2018) “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em

⁴ Durante as aulas expositivas as crianças não mantinham o foco por muito tempo, sugeriam brincadeiras e mostravam-se impacientes com a demora do intervalo.

⁵ Acompanhamos pelo grupo de Whatsapp das turmas.

⁶ Diálogo pelo Whatsapp, feedback das atividades de casa ou frequência presencial na escola.

casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Dessa forma, pontuamos algumas ponderações extraídas do livro dos autores supracitados:

- 1- A figura docente se torna orientadora, não transmissora;
- 2- O aluno recebe o conteúdo em casa e aprofunda seu conhecimento em classe;
- 3- O professor interage mais de perto com os alunos;
- 4- Há uma melhor interação entre os alunos;
- 5- Aqueles que necessitam mais, recebem mais atenção;
- 6- As dúvidas já vem elaboradas para a sala de aula e as discussões ficam mais ricas.

Os autores salientam que não há uma “receita” de como inverter a sala de aula, que cada docente adaptará a metodologia conforme à realidade de suas turmas, desde que haja o deslocamento da atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem.

Em consonância com as ideias preconizadas por Bergmann e Sams, Silveira Junior (2020) destaca uma série de métodos cujo docente que deseja lançar mão da SAI pode explorar como a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, atividades em grupo, jogos, experimentação, exercícios, entre outros. Tais métodos visam, sobretudo, a autonomia do educando no percurso educativo, respeitando as especificidades de cada um, concebendo uma abordagem pedagógica alinhada à formação integral do indivíduo para a convivência em sociedade nas suas múltiplas demandas.

O PR, também nosso alvo metodológico unido a SAI, foi selecionado devido suas características que permitem lançar mão de uma infinidade de materiais/ suportes, por ser dinâmico, por estimular a criatividade do aluno, por promover interação, diálogo, partilha de conhecimento e reflexões sobre o próprio pensamento e aprendizagem, além de é claro, versar pela autonomia do aprendiz (Cotta e Costa, 2016).

Assim, o uso do PR serviu de suporte material básico para o desenvolvimento das atividades diárias, como registros e reflexões das aprendizagens, avaliação, discussões coletivas e o que mais o aluno julgasse importante. Este, foi montado a partir de um caderno impresso para todos (vários alunos não tinham condições de comprar um caderno novo para este fim), que foi sendo “montado” ao longo do

trajeto. Além das observações e registros docentes realizadas na experiência com a SAI, o PR dos educandos também foi utilizado como suporte material de coleta de dados. Este material foi analisado para a realização das reflexões críticas à luz da literatura e posterior discussão.

4 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades desenvolvidas durante a experiência com o PR e a SAI ocorreram dentro da Sequência Didática (SD) Folclórica desenvolvida pela escola no período de pouco mais de duas (2) semanas, no mês de agosto de 2023. Antes disso, nos reunimos e planejamos o passo a passo de acordo com o que pretendíamos nos objetivos traçados na pesquisa. A opção pela temática do licuri encaixou-se perfeitamente por esta possuir grande significado sociocultural para a região e estar intimamente relacionado ao contexto dos educandos.

Adotamos o PR de forma impressa como alternativa ao portfólio em caderninho por considerarmos que alguns alunos não teriam condições de comprá-lo. Dessa forma, “padronizamos” o material que serviria de suporte para desenvolver/orientar as aprendizagens. À medida que a SD avançava, agregamos experiências com atividades de acordo com os objetivos de aprendizagens elencados pelos alunos. Além de esclarecermos às turmas (2º Ano e 3º Ano) o que é um Portfólio, sua estrutura, finalidades e usos dentro do processo de ensino e aprendizagem, explicamos que faríamos algumas experiências com atividades em equipe e pesquisas de informações/ estudos em casa para aprofundamento em sala de aula - preceitos básicos da SAI. Dessa forma, entrelaçamos o uso do PR com a SAI, utilizando cerca de duas horas diárias para desenvolver essa intervenção em sala de aula, sendo as outras duas horas com aulas/ atividades rotineiras de acordo com o cronograma curricular da escola.

Dialogamos também a respeito do compromisso com as atividades, a Avaliação, além de tornar os pais/ responsáveis cientes da importância do apoio durante todo o percurso. Cada objetivo de aprendizagem⁷ a ser investigado gerava

⁷ Não descrevemos no quadro todas as atividades realizadas que foram orientadas pelos objetivos de aprendizagem, que incluíram o Ciclo de vida do *Pachimerus nucleorum*, desenvolvimento do licurizeiro, execução de receita, Lei de proteção ambiental ao licurizeiro, a Festa do Licuri e o artesanato confeccionado com palha do licurizeiro numa associação local de artesãs.

uma pesquisa individual, seguida do compartilhamento intra e entre equipes e roda de conversa com toda a turma. Após a conversa geral, o aluno registrava em seu Portfólio o que achou de mais relevante naquele momento. Além disso, as equipes preparavam uma apresentação oral com ou sem suporte de material (cartazes, gravuras, etc.) para orientar e enriquecer as discussões coletivas.

Como ponto de partida, os alunos preencherem a página de dados pessoais (com nome, idade, turma, escola, preferências, etc.), demos prosseguimento com as seguintes etapas principais, como descritas no quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura da sequência didática utilizada com as turmas de alunos do Ensino Fundamental.

Etapas e Resultados da Experiência com as turmas do 2° e 3° Anos do Ensino Fundamental		
Atividade Realizada	Turma	Observações
<p>1- Diagnose:</p> <p>Perguntamos aos alunos o que sabiam a respeito do PR e da SAI. Também perguntamos o que sabiam a respeito do licuri.</p> <p>(Os alunos realizaram o registro individual no Portfólio para que pudéssemos ter uma ideia mais precisa de</p>	<p>2° Ano</p>	<p>As crianças do segundo ano responderam que PR era:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>As tarefas no classificador;</i> - <i>Um livro de atividades;</i> - <i>Uma coisa que aprende e vale ponto;</i> - <i>Um livro de estudo para gente aprender coisas;</i> - <i>Um livro de receitas;</i> - <i>Alguns repetiram as respostas dos colegas.</i> <p>No tocante a SAI, eles desconheciam totalmente.</p> <p>A respeito do licuri, deram respostas superficiais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>É um coquinho;</i> - <i>Eu já comi;</i> - <i>Eu não gosto;</i> - <i>Na minha casa tem uns;</i> - <i>Na semana Santa coloca no arroz.</i>

<p>seus conhecimentos prévios e assim melhor direcionarmos os próximos passos).</p>	<p>3º Ano</p>	<p>A respeito do PR os alunos deram definições muito parecidas, entre elas destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - São as tarefas e provas que a pró junta no classificador; - São as provas corrigidas; - É o bloquinho de tarefas na folha de papel. <p>Sobre a SAI os alunos tinham completo desconhecimento. Alguns chegaram a inferir que seria a mudança das carteiras de lugar, mas nunca que o conteúdo da aula seria visto em casa.</p> <p>A respeito do licuri, deram respostas superficiais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serve para comer; - Dá para fazer balinha, biscoito e cerveja; - A palha é importante; - Tem na roça do meu avô; - Tem fofó. (larva do besouro <i>Pachymerus nucleorum</i>)
<p>2- O que você quer aprender?</p> <p>Perguntamos aos alunos o que gostariam de aprender sobre o licuri (Registro individual no Portfólio).</p> <p>A partir das respostas,</p>	<p>2º Ano</p>	<p>Entre o que os alunos citaram que gostariam de aprender, destaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como o Licuri se forma; - Saber o que ele faz além de leite; - Se o Licuri faz bem para saúde; - Aprender sobre a colheita do licuri; - Benefícios do Licuri; - Por que o licuri dá no cacho; - Por que tem fofó dentro; - Como são as raízes do licurizeiro.

<p>definimos com as turmas os objetivos de aprendizagem (o que iríamos investigar, quais respostas buscaríamos para aqueles questionamentos).</p>	<p>3° Ano</p>	<p>Entre o que os alunos citaram que gostariam de aprender, destaco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quero aprender sobre os produtos feitos com licuri;</i> - <i>Quero fazer receita;</i> - <i>Quero aprender sobre a fofó;</i> - <i>Quero aprender sobre o licurizeiro.</i>
<p>3- Compartilhamento de saberes (equipes).</p> <p>Solicitamos aos alunos que se reunissem em equipe, conversassem sobre o assunto e preparassem uma apresentação para os demais colegas de classe.</p> <p>Depois das apresentações, solicitamos que os alunos registrassem em seu Portfólio o que descobriram de novo com os outros colegas.</p>	<p>2° Ano</p>	<p>Em 2023 a turma do 2º ano tinha um total de 24 alunos, as equipes foram divididas através de um sorteio, de modo que a quantidade de componentes ficasse iguais com quatro equipes de seis componentes cada. Houve muita empolgação ao registrar no papel grande (cartaz) o que havia sido solicitado, porém com o passar do tempo o fato de um componente de outra equipe olhar o cartaz do outro, era motivo para discussão e mandar o coleguinha parar de “pescar”.</p> <p>As equipes relataram basicamente as mesmas coisas, uma equipe repetia o que a outra já tinha falado...</p>
	<p>3° Ano</p>	<p>O trabalho em equipe foi uma experiência nova. De início mostraram-se bastante empolgados, mas como não tinham esse hábito, foi necessário instruí-los para que preparassem algo mais simples e pudessem ir se acostumando com o processo.</p> <p>A quantidade de integrantes por equipe era de 5, totalizando 5 equipes, num total de 25 alunos. O critério de divisão das equipes foi por meio de sorteio aleatório.</p> <p>Na apresentação demonstraram timidez, mas não se recusaram falar. Também repetiam conceitos básicos levantados pelas equipes anteriores.</p>

<p>4- Para casa: pesquisar mais informações à luz de outros saberes.</p> <p>Pedimos aos alunos que pesquisassem em diversas fontes sobre a temática e trouxessem na aula seguinte novas informações.</p>	<p>2° Ano</p>	<p>Questionamos aos alunos que fontes consultariam para saber mais sobre o licuri. Entre as respostas mais citadas no Portfólio estão:</p> <p>A resposta mais citada foi na internet, seguida de algum membro da família (mãe, pai e/ou avós) e finalizando uma minoria a pró da banca.</p>
<p>As respostas para esse questionamento foram registradas no Portfólio.</p> <p>Aos alunos que não tinham acesso à internet (minoridade) demos a alternativa de perguntar/ coletar informações com familiares ou conhecidos ou mesmo juntarem-se com colegas que morassem nas proximidades.</p> <p>É importante destacar que não produzimos os próprios vídeos para a SAI. Sugerimos vídeos retirados da Internet e/ou matérias sobre a temática</p>	<p>3° Ano</p>	<p>Questionamos aos alunos que fontes consultariam para saber mais sobre o licuri. Entre as respostas mais citadas no Portfólio estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Na internet;</i> - <i>Vou perguntar à minha mãe/pai/avô;</i> - <i>Vou perguntar à pró da banca.</i> <p>Obs.: A maioria dos alunos trouxe a pesquisa.</p>

<p>para direcionar os estudos. Bergmann e Sams (2018) consideram que esta é uma boa alternativa para quem está iniciando com esta metodologia.</p>		
<p>5 - Palestra com representantes da Cooperativa.</p> <p>Convidamos alguns integrantes da COOPAGRI (Cooperativa de Produção e Comercialização de Produtos da Agricultura Familiar) para realizar uma palestra às turmas (juntas), expondo produtos, realizando degustações e respondendo dúvidas.</p>	<p>2° Ano</p>	<p>As turmas (2° e 3° Anos) foram reunidas na mesma sala para participarem da palestra. Reunimos as turmas por uma questão de disponibilidade dos palestrantes. No geral, os alunos mostraram-se bastante curiosos quanto aos produtos expostos e às informações trazidas pelos colaboradores. Também mostraram-se inquietos (muita criança junta), mas não impediu que formulassem perguntas sobre a temática. Também sentiam-se ansiosos pelo momento de degustação.</p> <p>Ao final, registraram em seus respectivos Portfólios o que julgaram interessante, como informações novas adquiridas, se gostaram ou não da palestra, o que chamou mais a atenção, etc.</p>
<p>3° Ano</p>		
<p>6- Avaliação da 1ª Semana.</p> <p>Realizamos a Avaliação /</p>	<p>2° Ano</p>	<p>Os alunos preencheram uma ficha dirigida individual (no Portfólio) com perguntas sobre autoavaliação, avaliação da equipe e da classe como um todo, além de suas impressões sobre a 1ª semana da SD. Além disso,</p>

<p>Autoavaliação e Avaliação por pares da 1ª Semana.</p>	<p>3º Ano</p>	<p>discutimos todos juntos os registros da Avaliação feitos no Portfólio, para que pudéssemos encontrar soluções para os problemas levantados.</p>
<p>7 - Aula de Campo.</p> <p>Visitamos um licurizeiro para que os alunos pudessem observar com um olhar mais atento detalhes do que estavam investigando.</p>	<p>2º Ano</p>	<p>Os alunos visitaram licurizeiros que ficam nos fundos de uma residência no mesmo bairro da escola. Solicitamos que observassem atentamente cada detalhe como folhas, tronco, o tipo de solo, plantas próximas, seres vivos, se havia frutos e/ou flores e o que mais julgassem importante. Em classe, fizeram registros numa ficha anexada ao Portfólio sobre suas observações. Depois, discutimos coletivamente, para enriquecimento das aprendizagens.</p>
	<p>3º Ano</p>	
<p>8- Oficinas</p> <p>Como culminância da SD Folclórica, cada turma da escola ficou encarregada de apresentar suas aprendizagens para a comunidade escolar numa Feira Folclórica. Assim, realizamos oficinas com as turmas para produção do material a ser exposto/ explanado na Feira.</p>	<p>2º Ano</p>	<p>A turma do segundo ano não ministrou a oficina, visto que a temática para Feira Folclórica direcionada pela equipe pedagógica havia sugerido como tema Brinquedos Folclóricos.</p> <p>Porém os alunos foram orientados a visitar a Oficina com a temática Licuri, observando de forma crítica/reflexiva se a turma do terceiro ano estava com o domínio de conteúdo sobre a temática descrita/estuda no portfólio. Ficaram encantados com toda a organização feita pela turminha do 3º ano e lançavam perguntas aos alunos que estavam apresentando os cartazes...</p>
	<p>3º Ano</p>	<p>Foi perguntado às crianças o que gostariam de mostrar no estande da turma. Entre as respostas mais frequentes destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tudo o que aprendemos;</i> - <i>Sobre a fofó;</i> - <i>Sobre os produtos.</i> <p>A turma realizou a confecção dos materiais para serem expostos na Feira, como cartazes, ilustrações,</p>

		lembrancinhas, legendas, além de ensaiarem suas apresentações...
9- Feira Folclórica (Culminância da SD). Visitação da Comunidade Escolar para apreciação das aprendizagens compartilhadas pelas crianças.	2° Ano	Como descrito no item anterior (8- Oficinas) a turminha do segundo ano não participou apresentando a Oficina, eles fizeram parte da visitação prestigiando os outros colegas e observando como haviam se organizado para apresentarem a temática do Licuri.
	3° Ano	Os alunos, divididos em grupos, compartilharam as aprendizagens adquiridas sobre o licuri com a comunidade escolar (demais colegas da escola, professores, familiares, etc.). Nessa etapa, novamente contamos com a parceria dos integrantes da COOPAGRI, que assessoraram os alunos nas equipes. O estande da turma foi dividido em grupos que se encarregaram: <ul style="list-style-type: none"> ● Da recepção e despedida aos visitantes; ● Demonstração dos produtos oriundos da amêndoa do licuri (cartaz); ● Do ciclo de vida do <i>Pachymerus nucleorum</i>; ● Da exposição e venda de artesanato feito a partir da palha do licurizeiro; ● Da exposição e venda de produtos comestíveis feitos a partir do licuri; ● Jogo da Trilha com perguntas e respostas do que foi exposto pelas equipes (os visitantes jogavam conduzidos pelos alunos).
10- Avaliação Geral/ Final.	2° Ano	Para a Avaliação Final foram lançadas perguntas para direcionar a reflexão dos educandos de forma individual (seguida de registro no Portfólio) e, posteriormente, de forma coletiva: <ol style="list-style-type: none"> 1- Do que você mais gostou em nossa Sequência Didática? 2- Do que você não gostou em nossa Sequência Didática?

Avaliação de todo o percurso e da Culminância (Feira)	3° Ano	3- Mudaria algo? Faltou algo? 4- Quanto à sua atuação, como foi? Está satisfeito com o seu percurso? 5- O que mais gostou de aprender? 6- Com relação à Feira, o que mais gostou? Do que não gostou? 7- Sugestões.
---	---------------	--

Fonte: Elaboração das autoras.

5 DISCUSSÃO

5.1 REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA COM AS TURMAS DE 2º E 3º ANOS

Ao abraçarmos os objetivos propostos em nossa pesquisa, nos debruçamos primeiramente em traçar as melhores estratégias possíveis, levando em conta o perfil de nossas turmas. Isso porque, sendo docentes efetivas das mesmas no ano de 2023 e por já termos adentrado o segundo semestre letivo, já tínhamos uma boa ideia das possibilidades que o contexto poderia abarcar. Levamos em consideração também a estrutura da escola, a realidade socioeconômica e cultural de nossos alunos, o que nos fez “bater o martelo” quanto à opção pelo PR e pela SAI. A esse respeito Diesel, Santos Baldez e Martins (2017) afirmam que:

Ademais, acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 270).

Então, ao adentrarmos na experiência de forma concreta, tivemos a oportunidade de experienciar a aplicabilidade dessas metodologias ativas em contexto real, “com atores da vida real”, num roteiro delineado, é claro, mas que não se poderia prever exatamente como seria o meio e fim. Nos guiamos também pelos objetivos de aprendizagem traçados pelos alunos, pois como afirmam Cotta e Costa (2016), “as metas e os objetivos devem estar claros e pactuados com os estudantes”. Assim, as rotas foram sendo desenhadas durante o percurso e a cada dia tínhamos à frente um novo desafio, confessamos que nossa prática docente não era das que concediam tanto protagonismo assim aos nossos alunos.

Todas as manhãs fazíamos uma reunião para juntas irmos discutindo como as equipes estavam se comportando, como estava sendo o retorno bem como o envolvimento das equipes com o que estava sendo proposto.

Um dos primeiros desafios a ser superado com relação a SAI era a questão da parte que competia ao aluno em casa. Por mais que a maioria dos educandos tivesse um acompanhamento relativamente satisfatório e também acesso à internet e celular, sabíamos que uma minoria não tinha. Isso seria um fator bem limitante para eles. Sabíamos também que uma parcela dos alunos, ainda que minoria também, não poderia contar com o acompanhamento em casa para desenvolver

seus estudos e pesquisas. De acordo com Moraes e Santos (2021) sabemos infelizmente essa é uma realidade comum, seja por conta do comportamento relapso dos responsáveis ou por desconhecimento mesmo (como analfabetismo). A própria escola não poderia oferecer o suporte tecnológico para os alunos que necessitaram realizar as pesquisas, pois temos um laboratório de informática desativado desde a pandemia, que passou por problemas elétricos e que só vieram a ser sanados praticamente ao final do ano letivo.

Como alternativa, sugerimos a esses alunos que se juntassem com um colega que morasse próximo ou que obtivessem o máximo de informações possível com familiares e conhecidos. Dessa minoria, praticamente a metade não fez as pesquisas/estudos de forma frequente. Ao questioná-los quanto às motivações, justificavam dizendo que seus pais não sabiam, ou não tiveram tempo, esqueceram, etc., e isso comprometia seriamente o percurso da aprendizagem. Bergmann e Sams (2018) corroboram ao afirmarem que de fato, quando o aluno não realiza o combinado em casa, chega à sala de aula “despreparado” para aquele momento. Fazendo uma reflexão mais profunda sobre esse fato, consideramos que por mais que isso seja recorrente no contexto educacional, não deixou de ser frustrante, pois sentimos as limitações desses alunos escancarando-se sem que pudéssemos fazer muito a respeito.

No entanto, acendia-se uma luz no fim do túnel quando víamos as equipes reunidas em sala de aula. Anteriormente, em algumas aulas isoladas trabalharam em duplas ou trios no máximo: Outro desafio! As crianças não tinham esse hábito, nem de anos anteriores nem deste. Então, tivemos que, aos poucos, descobrirmos juntos como fazer a coisa funcionar!

No terceiro dia de trabalhos em equipe já estavam perguntando se seria assim todos os dias, pois estavam “amando”! Mas a luz brilhou de verdade quando observamos as conversas entre os componentes, compartilhando suas descobertas. Assim, os alunos que não tinham realizado as pesquisas/ estudos tiveram a oportunidade de aprender com os colegas que fizeram, formulando inclusive, perguntas sobre o assunto, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como motivação, perseverança, resiliência e comunicação (Santos *et. al*, 2019). Nesse momento, pudemos realizar intervenções, auxiliando os alunos em suas dúvidas, na forma de montar as apresentações ou somente observando pontos importantes para

serem discutidos coletivamente, alinhando a prática pedagógica com as ideias de Bergmann e Sams (2018): “o tempo na sala de aula é totalmente reestruturado.”

A “bagunça” tornou-se um diferencial. Isso porque nas aulas tradicionais a conversa paralela atrapalhava, mas nesse novo cenário ela era fundamental. O incrível é que durante as reuniões em equipe os alunos não ficaram correndo pela sala como imaginamos. Mantiveram o foco nas atividades e demonstraram a busca pelo “trabalho mais bonito”, quase uma competição. A esse respeito Bergmann e Sams (2018) narram na sua experiência que os alunos “indisciplinados” ficam “sem plateia”, pois estão todos muito ocupados com suas atividades. Logicamente aconteceu de ter alunos que momentaneamente se distraiam, mas interviamos ou os próprios colegas da equipe chamavam para ajudar.

Aconteceu também de alguns alunos preferirem formar seus próprios grupos de acordo com as afinidades (as chamadas “panelinhas”). Foi um pouco trabalhoso, mas depois de muito diálogo acabaram compreendendo que unir pensamentos diferentes também poderia ser prazeroso e produtivo.

No momento das apresentações preparadas pelas equipes, de início, tivemos um pouco de dificuldade. Algumas vezes a classe se dispersou, não ouvindo o que os colegas tinham a dizer. Depois de algumas conversas coletivas sobre a importância da colaboração, respeito e empatia para a aprendizagem coletiva, tivemos significativos avanços.

Com relação ao PR os alunos, ao fazerem uso diário dessa ferramenta, puderam se dar conta de sua importância na rota a ser seguida, isso porque sabiam que buscaríamos respostas para os objetivos de aprendizagem, registraríamos as descobertas, reflexões e avaliação (Prado e Simas, 2012). Todos os dias questionávamos sobre o que aprenderam de novo, de interessante, de relevante e incentivávamos a registrarem isso no Portfólio. Aqui cabe salientar que alguns alunos não dominavam ainda o sistema de escrita. Dessa forma, estimulamos a registrar com desenhos ou que usassem palavras simples, auxiliando-os nessa tarefa. Podemos perceber que esse público sentia vontade de escrever e solicitava ajuda na escrita. A partir disso, podemos perceber que ao entrelaçar o uso da SAI com o PR estávamos estimulando o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, tão importante nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na conclusão da primeira semana, fizemos a Avaliação. Primeiro de forma individual (no Portfólio) e depois coletivamente em conversa dirigida. Quisemos

saber dos alunos o que tinham a dizer sobre o que aconteceu nessa primeira etapa, sobre si, sobre sua equipe, sobre a classe toda. Entre os pontos negativos levantados citaram o fato de que alguns colegas quiserem “mandar na equipe”, o barulho, e que alguns colegas não estavam fazendo as pesquisas. Perguntamos o que poderíamos fazer a respeito e, em consenso, elegemos um líder a cada atividade e que diminuiríamos o volume das conversas. Os colegas que não faziam as pesquisas comprometeram-se em fazer. Em relação aos pontos positivos, citaram que gostaram de aprender coisas sobre o licuri, sobre a “fofó”, dos trabalhos em grupo, da palestra, de fazer a receita, de pesquisar na internet em casa e desenhar no Portfólio.

Assim, seguimos com a SD, agora com o estímulo para a Feira Folclórica que aconteceria na próxima semana. Num primeiro momento mostram-se apreensivos, mas depois de planejarmos o que iríamos expor, mantiveram o foco nas produções. O estande foi visitado pela comunidade escolar, recebida pelas equipes que demonstraram entusiasmo em suas apresentações. Mas vale lembrar que estamos falando de crianças de 8 a 10 anos de idade. As duas primeiras horas foram bastante produtivas, mas não mantiveram-se assim nas quatro horas previstas, pois mostraram-se cansadas e, apesar do rodízio para visitar outros estandes, alguns sentiram-se sobrecarregados. De acordo com Bacich e Moran (2018) podemos entender que em próximas atividades semelhantes, deve-se respeitar o tempo em que o sujeito mantém o foco e sente-se estimulado, pois cada indivíduo possui seus ritmos particulares. A comunidade visitante demonstrou interesse e satisfação, visitando as equipes e dando feedbacks positivos no tocante a forma de abordagem e desempenho das crianças.

Ao final, realizamos mais uma Avaliação. Os pontos negativos destacados centraram-se ainda no barulho, mas também reclamaram que alguns colegas “sumiram” durante a visita a outros estandes. Com relação aos positivos, citaram basicamente os mesmos realizados na primeira Avaliação, mas acrescentaram o fato de ter sido bom falar para os visitantes do que aprenderam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente o “novo” de uma forma geral causa estranheza, dúvidas, inquietações. Enquanto educadoras do ensino fundamental I, estudantes e pesquisadoras do curso de metodologias ativas, buscávamos respostas e aperfeiçoamentos para nossas práticas pedagógicas. Freire (1996) afirma que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. A partir do estudo e conhecimento sobre as metodologias ativas, curiosidades e inquietações, encontramos respostas que até então desconhecíamos em termos como: sala de aula invertida e portfólio reflexivo dentre outros, que tornaram-se reais e fizeram parte do nosso cotidiano pedagógico, oportunizando aos nossos alunos experienciar ser protagonista de sua própria aprendizagem.

O conhecimento desenvolvido a respeito das metodologias ativas nos fez lançar um novo olhar para nossa prática docente ao compreendermos que toda ela deve girar em torno do educando, não somente para, mas também com ele.

A experiência descrita neste trabalho nos trouxe reflexões importantíssimas a respeito da SAI e do PR junto ao público infantil, que apesar dos desafios e limitações no percurso, nos oportunizou colher frutos importantíssimos, pois pudemos constatar aprendizagens significativas durante a SD por meio dessas metodologias ativas, através de um diálogo mais próximo com nossos educandos, quando avançaram em profundidade consistência nos registros do PR, nos diálogos coletivos, no estímulo para o compartilhamento das descobertas, nas avaliações. Esperamos que nossos relatos possam contribuir com aqueles que, como nós, buscamos a cada dia aprimorarmos nossa práxis.

Apesar de os resultados serem bastante similares entre as duas turmas, nós enquanto pesquisadoras podemos afirmar que os sentimentos gerados pela experiência em cada uma de nós foi único. A forma como cada uma aprendeu e reagiu a cada situação provocou reflexões particulares, perspectivas singulares, pois compartilhamos da mesma experiência, mas cada uma de sua vivência extraiu significados únicos.

É importante destacar que a intervenção da experiência foi de caráter interdisciplinar, mais pontual e com tempo curto entre seu início e término. Numa abordagem mais profunda, necessita-se que tais metodologias sejam incorporadas ao currículo escolar como um todo, que o currículo possa ser estruturado a partir de

metodologias ativas, de modo que se possa realizar observações/reflexões/considerações mais abrangentes.

Destacamos também que a partir dessa intervenção conseguimos “plantar uma pequena semente” em nossos alunos no que diz respeito às potencialidades do licuri. Acreditamos que eles passaram a olhar este símbolo com olhos mais reflexivos para, quem sabe, ampliarem suas curiosidades para outros horizontes promissores do nosso bioma e continuarem valorizando o que há de melhor em nossa identidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA JUNIOR, Edésio Rodrigues. **Cultivo e aproveitamento do licuri (Syagrus coronata)**. 2012. Disponível em: <http://sbrt.ibict.br/dossie-tecnico/downloadsDT/NTY4Ng==>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Uma metodologia ativa de aprendizagem. 2018. Traduzido por Afonso Celso da Cunha Serra. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gvnnpnUOMtD-6qiqg_jeT1zKq0ZQhFTye/view. Acesso em: 16 ago. 2023.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex - Portugal: Porto, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, Espanha, n. 19, p. 20-28, 19 abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 10 out. 2023.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. Premissas imbuídas nos princípios conceituais dos portfólios. In: COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. **PORTFÓLIO REFLEXIVO: método de ensino, aprendizagem e avaliação**. Botucatu: Interface, 2015. p. 27-53. Disponível em: <https://www.plataformaead.univasf.edu.br/sead/modulo.php?view=1035&m=5976>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alada Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à educativa/ Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, Julian dos Santos; SHIOSAKI, Ricardo Kenji; MENDES, Marianne Louise Marinho. Licuri (Syagrus coronata): características, importâncias, potenciais e perspectivas do pequeno coco do brasil. **Cabi Digital Library: Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Petrolina - Bahia, v. 58, p. 169-192, 19 dez. 2021. Disponível em: <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/20210518155>. Acesso em: 09 ago. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Malri E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MORAES, Danrley Ferreira; SANTOS, Márcia Bianca Souza dos. **A importância da parceria entre escola e família**: desafios a enfrentar. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80892>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes; NOCRATO, Isabel. **Educação pós-pandemia**: algumas reflexões sobre a escola e seu agente. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366820862_Educacao_pos-pandemia_algumas_reflexoes_sobre_a_escola_e_seus_agente. Acesso em: 12 nov. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. **A ESCRITA NO PORTFOLIO ESTUDANTIL**: possibilidades de reinvenção de si. POSSIBILIDADES DE REINVENÇÃO DE SI. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/28705120/A_ESCRITA_NO_PORTFOLIO_ESTUDANTIL_POSSIBILIDADES_DE. Acesso em: 17 ago. 2023

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; FILHO, João Hermínio Bandeira; MOURA, Laerte Santos; BARBOSA, Leoton. de Medeiros. A sala de aula invertida como prática integradora: possibilidades e implicações / Inverted classroom as an integrative practice: possibilities and implications. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 13256–13271, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n8-134. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2923>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto da. **SALA DE AULA INVERTIDA**: por onde começar? 2020. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 9 nov. 2023.