

Organizadoras:

Giovanna Rodrigues Cabral

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Joselma Silva



**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

EDITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Organizadoras:
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva*

FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO PIBID E NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



*Lavras
2022*

© Editora UFLA 2022 by Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva (Organizadoras). Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-22-7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysóstomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

UNIDADE RESPONSÁVEL PELA EDIÇÃO DO LIVRO

Conselho editorial responsável pela aprovação da obra:

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Editora UFLA

Revisão de Texto: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Formação inicial na pedagogia : práticas alfabetizadoras no PIBID e no programa de residência pedagógica / organizadoras: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva. – Lavras : UFLA, 2022.
229 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Professores – Formação inicial. 2. Práticas de alfabetização. 3. Programas de ensino. I. Cabral, Giovanna Rodrigues. II. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. IV. Silva, Joselma. V. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	9
PARTE I (Relatos do PIBID)	14
1 O PIBID EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS	15
2 A FORMAÇÃO PELO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	28
3 CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO PIBID PEDAGOGIA	37
4 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
5 PROJETO JOGOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS: APRENDENDO CORES COM BOLINHAS ...	56
6 AÇÕES ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA	66
7 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DE JOGOS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA	72
8 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
9 IMERSÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS	88
10 FORMAÇÃO PELO PIBID: UM OLHAR ATENTO PARA TODOS OS ALUNOS	94
PARTE II (Relatos do Programa Residência Pedagógica)	99
1 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	100
2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA ESCRITA	111
3 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CONTOS DE LITERATURA INFANTIL	122
4 “LÁPIS COR DE PELE... VOCÊS TODOS SÃO DESSA COR?”: ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	135
5 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS ALFABETIZADAS	145

6 “DITADO ESTOURADO”: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE	156
7 AS “TIRINHAS” COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	166
8 “RESGATANDO A IDENTIDADE – O EU, O OUTRO E O NÓS”: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	176
9 A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	186
10 IMPULSIONANDO A LEITURA E A ESCRITA POR MEIO DE PRÁTICAS CULTURAIS BRINCANTES	196
11 FÁBULAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	203
12 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	212
13 ENTRE A ESCOLA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	221
DADOS DAS ORGANIZADORAS	229

PREFÁCIO

Demerval Saviani, em 2008, apresentou um artigo sobre o curso de Pedagogia e a formação de educadores. Neste trabalho destaca-se que a história da educação brasileira apresenta, tradicionalmente, duas limitações: o debate (investimento x custo) sobre os recursos financeiros destinados à educação e a sequência interminável de reformas oriundas de cada mudança na gestão pública.

O trabalho apresentado por Saviani foi publicado no ano seguinte à publicação do primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital n.º 01/2007, MEC/Capes/FNDE) e no anterior ao efetivo início das atividades decorrentes deste mesmo edital, ocorrido em 2009. Inicialmente, o programa foi direcionado para os cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e de Matemática. Porém, ainda em 2009, o programa lançou outro edital, dando oportunidade para outras licenciaturas participarem, ganhando características de um programa de formação de professores e professoras que promove a articulação entre Escolas de Educação Básica e Instituições de Educação Superior (IES). Em 2013, o PIBID ganha notoriedade ao ser citado na Lei de Diretrizes e Base Da Educação Brasileira (Lei n.º 12.796 - artigo 62 - parágrafo 5 - *A União, O distrito Federal, os Estados e Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior*).

Em 2015, com o país vivenciando uma crise política e econômica, o PIBID passou a sofrer ameaças de cortes de verbas para custeio e para as bolsas. Como um programa que se fortaleceu nos anos anteriores, bolsistas, estudantes das licenciaturas, professores e professoras se mobilizaram por meio da organização do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPibid), na defesa da manutenção do programa. Os eventos nos levaram a verificar uma das limitações citadas por Saviani (2008), pois em um momento de crise econômica, uma política pública para a educação foi vista como “custo”, mesmo no governo idealizador e apoiador do programa. Entretanto, naquele momento de lutas, aconteceram perdas e retrocessos, mas saímos vitoriosos com a continuidade do programa.

Infelizmente, este não foi o pior momento que o programa vivenciou. Após o golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência do país e colocou o então vice-presidente Michel Temer na cadeira presidencial, o programa sofreu com duas ações: a primeira disse respeito à descontinuidade do programa, que foi interrompido em 2017, e tem seu retorno apenas em 2018; a segunda esteve relacionada a retomada do programa, na qual nos deparamos com a segunda limitação apontada por Saviani, pois em um novo governo o programa sofreu alterações – de forma mais evidenciada a grande mudança foi a coexistência

de dois programas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital Capes n.º 07/2018) e a Residência Pedagógica (RP) (Edital Capes n.º 06/2018), destinados, respectivamente, a estudantes na primeira metade dos cursos de licenciatura e a estudantes na segunda metade dos cursos de licenciatura.

Os editais ainda trouxeram outras mudanças, das quais destacamos: o fato do programa passar a ser caracterizado como projeto, com tempo de duração definido em 18 meses, estipulando tarefas a serem cumpridas em prazos pré-estabelecidos; a limitação de tempo dos bolsistas nos programas; o aumento do número mínimo de bolsistas atendido por professor/supervisor/preceptor e por professora/supervisora/preceptora (termos utilizados pelo PIBID e RP, respectivamente, para referir-se aos e às docentes da educação básica); a solicitação de aproveitamento de carga horária dos bolsistas em atividades/componentes curriculares em seus cursos de licenciatura; e, por fim, a exigência de vincular os dois programas à implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – documento imposto pelo governo do presidente Michel Temer às escolas de educação básica – ferindo com a autonomia universitária em termos de concepções pedagógicas do projeto.

Neste cenário, docentes da Universidade Federal de Lavras (UFLA) estabeleceram diálogos com estudantes da instituição, professores, professoras, gestores e gestoras da educação básica de Lavras e região para deliberar e viabilizar a participação da UFLA, juntamente com as escolas públicas do município, nos dois editais citados.

Os projetos institucionais para o PIBID e RP foram construídos a partir dos projetos das diversas áreas do conhecimento, seguindo a premissa da formação compartilhada de professores a partir da inserção dos estudantes e das estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, objetivando a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de atividades didático-pedagógicas, supervisionadas pelos professores e professoras das escolas e das IES (responsáveis pela formação dos licenciandos e licenciandas), sempre fundamentadas por estudos teóricos e tendo a prática da reflexão como processo formativo. Isto implica que os caminhos trilhados para o desenvolvimento dos projetos têm como foco a formação do futuro professor ou professora, bem como a formação continuada de professores e professoras da educação básica e da Universidade, na busca por fomentar uma formação cidadã aos estudantes da educação básica.

Bernardete Gatti e Marli André, em 2014, apresentaram um trabalho que exalta as potencialidades do PIBID na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no programa. Compartilhamos da avaliação realizada pelas autoras, extrapolando as suas considerações para a Residência Pedagógica, o que é evidenciado por esta obra organizada pelas professoras Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva. A socialização das experiências vivenciadas pela área de Pedagogia no PIBID e na RP da UFLA, acerca das práticas alfabetizadoras, trazem importantes



contribuições para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional de professores.

Apesar de o título deste livro se referir à formação inicial, ao visitar os diversos trabalhos apresentados, notamos que as autorias e coautorias dos capítulos envolvem, além dos licenciados e das licenciandas, professoras da educação básica e as professoras orientadoras da IES, bem como estudantes de pós-graduação, com destaque para mais um aspecto elencado por Gatti e André: a potencialidade que os dois programas têm para o desenvolvimento de pesquisas. As experiências compartilhadas trazem a inserção da IES na escola da educação básica, mostrando a necessária aproximação e parceria entre ambas as instituições.

Como coordenadores institucionais do PIBID e RP no período ao qual as experiências foram vivenciadas e como participantes do PIBID há mais de 10 anos, finalizamos este prefácio parabenizando Giovanna, Ilsa e Joselma pela iniciativa de publicação desta obra e aos demais autores e as autoras pelos relatos compartilhados. Recomendamos a leitura deste livro e evidenciamos as conquistas relatadas – apesar de tantas dificuldades para a continuidade dos dois programas – que trazem evidências da relevância dos programas para educação brasileira e da necessidade da manutenção e ampliação do PIBID e da RP.

Antônio Marcelo Martins Maciel¹
José Antônio Araújo Andrade²

¹Doutor Física pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal de Lavras. Coordenador do PIBID no período de 2018 a 2020.

²Doutor em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordenador do Programa de residência Pedagógica no período de 2018 a 2020.

APRESENTAÇÃO

“Educar é substancialmente formar”
Paulo Freire

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, localizada em Minas Gerais, foi contemplado com os dois programas de formação inicial: Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Ambos foram desenvolvidos por professores do Departamento de Educação junto às escolas públicas do município, durante os meses de agosto de 2018 até janeiro de 2020 e contaram, no total, com aproximadamente cem estudantes, doze professores da rede pública e cinco coordenadores das áreas. Os programas, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tiveram como objetivo “implementar projetos inovadores que incentivem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, orientados em parceria com as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2018). O RP esteve voltado para estudantes matriculados na metade final do curso e sua característica principal foi se aproximar dos estágios curriculares supervisionados do curso; já o PIBID, acolheu estudantes matriculados na primeira metade do curso, visando antecipar a imersão no campo profissional e a aproximação com as escolas públicas.

O foco dos dois programas voltou-se para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando qualificar a formação docente de licenciandos em Pedagogia, com ênfase na formação do professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização, no contexto da educação básica. Foram objetivos dos programas: proporcionar estudos teóricos acerca dos processos de alfabetização e de letramento; analisar e problematizar as práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto escolar; desenvolver investigações e propostas didáticas em consonância com as orientações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); observar, planejar e desenvolver estratégias de organização das rotinas escolares, a partir de projetos e sequências didáticas, atividades permanentes e ocasionais com foco na alfabetização e no letramento (RP); fomentar o trabalho interdisciplinar, a partir de práticas de leitura literária na escola e de uso social da escrita; observar e planejar os processos de avaliação da aprendizagem; discutir e analisar as políticas públicas voltadas para o contexto da alfabetização; promover estudos acerca da Psicogênese da Língua escrita, da apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica e dos eixos da Língua Portuguesa e da Matemática; compreender a trajetória nacional da produção do fracasso escolar e sua relação com o processo de alfabetização; propiciar a articulação entre os estudos das disciplinas da graduação ao contexto das ações desenvolvidas nos programas; potencializar os espaços de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com

vistas a possíveis redimensionamentos da formação inicial e continuada de professores e da qualificação dos processos educativos desenvolvidos na escola no contexto da alfabetização e do letramento.³

Ainda que os programas atendessem a públicos distintos dos cursos de licenciaturas e apresentassem orientações formativas específicas, os dois visaram melhorar a qualificação e desenvolvimento dos graduandos, a fim de que ao ter contato com a rotina das escolas públicas conseguisse relacionar os saberes acadêmicos, disciplinares e curriculares aprendidos na universidade à dinâmica de trabalho das escolas e das salas de aula. Nesse sentido, o foco dos dois programas foi qualificar a formação profissional do futuro docente para atuar em escolas, por meio de ações decorrentes da parceria entre universidade e educação básica, tomando como referência os processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Para atingir o objetivo de uma formação de docentes com qualidade, partimos do pressuposto de que escola e universidade devem movimentar ações formativas em consonância. A escola deixa de ser *lócus* de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna coformadora; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos.

Tendo em vista que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia prepara-os para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, priorizamos desenvolver propostas pedagógicas que promovessem a inserção das crianças nas práticas sociais da leitura e da escrita. Tal enfoque justificou-se pela necessidade de se criar espaços de formação docente e discente, com vistas a assegurar o aprimoramento das capacidades crítica, criativa e autônoma da atuação docente; de reflexão e de integração entre as concepções teóricas sobre aquisição da linguagem escrita, da prática social da linguagem e a realidade da prática pedagógica. Nesta vertente, estimulamos propostas que pudessem valorizar e integrar diferentes práticas de leitura e escrita nos processos pedagógicos de alfabetização e letramento, oportunizando contato com a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade.

A partir do momento em que os bolsistas de iniciação à docência e os residentes entraram em contato com o espaço escolar, intensificaram as sessões de estudo, de observações e de orientações para o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como de sua estrutura física e humana. Ao compreenderem a estrutura de gestão, do funcionamento e da manutenção da escola, bem como do trabalho pedagógico realizado por docentes das diferentes áreas do conhecimento (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e ensino religioso) os bolsistas puderam conhecer a escola como um ambiente amplo e complexo de experiências sociais.

Considerando a relevância de se discutir sobre a formação inicial, enquanto potencializadora do desenvolvimento profissional do professor, procuramos refletir sobre as

³Consulta aos subprojetos institucionais do PIBID e de RP do curso de Pedagogia para esse registro.

contribuições dos Programas Institucionais de Iniciação à Docência (PIBID) e de Residência Pedagógica (RP), na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, enquanto iniciativas federais que oportunizam a aproximação de futuros professores com as escolas públicas de educação básica.

Para isso, incentivamos os bolsistas dos programas a escreverem sobre as experiências vivenciadas durante a inserção nas escolas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a relatar as propostas de intervenção pedagógica realizadas na alfabetização, bem como os projetos desenvolvidos em parceria com a professora regente, articulando uma reflexão entre as práticas educativas realizadas e a teoria estudada ao longo dos encontros formativos.

Os relatos de experiências selecionados para compor esta obra são produções resultantes de ações formativas do PIBID de estudantes do curso de Pedagogia, modalidade a distância, e do RP que integrou estudantes da modalidade presencial. Os escritos demonstram uma reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem, tendo em vista que o ato de “[...] aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2004, p. 24).

Diante disso, os relatos apresentam momentos de imersão nas escolas e de discussão sobre as teorias pedagógicas, descrevem como as práticas docentes contribuíram para a formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, promovem a retomada dos estudos teóricos e a reflexão sobre a atuação de professores em exercício nas escolas públicas de educação básica. Os escritos apontam que as ações desenvolvidas propiciaram uma formação em mão dupla: a complementação da formação inicial para os licenciandos e a formação continuada para os professores das escolas que receberam e protagonizaram as ações dos programas.

Sobre o RP e o PIBID, a maioria dos estudantes apontou que as vivências nas escolas permitiram a articulação com referenciais teóricos estudados nas disciplinas do curso de Pedagogia, no sentido apontado por Freire (2004, p. 67): “[...] a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo”. Foi possível compreender que as aprendizagens são construídas pela experiência ao longo do caminho na docência, tal como apontado por Tardif (2002) ao considerar que para ser professor é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar.

Os integrantes do RP sinalizaram a importância do trabalho coletivo, a socialização das dúvidas e as articulações na elaboração das atividades a serem aplicadas como pontos positivos do programa, reforçando a mesma ideia trazida por André (2016, p. 31) sobre o desenvolvimento profissional como “[...] um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar”.

Como os estudantes do PIBID não estavam envolvidos oficialmente em atividades de regência de turmas, essa elaboração de atividades não foi enfatizada em seus relatos. Mas

foi evidenciada a diferença entre a teoria e a prática em sala de aula. Muita teoria discutida nas disciplinas não tinha aplicação direta nas realidades vivenciadas. Nesse sentido, Pimenta (2001, p. 51) confirma que existe “[...] ainda, o tradicional distanciamento, na formação e na prática dos agentes educativos, entre investigação e exercício profissional”.

Entendemos que não deve haver a falsa dicotomia entre teoria e prática, mas que é preciso realizar a articulação entre elas para que o fazer pedagógico esteja ancorado em conhecimentos acadêmicos, de modo a trazer segurança para as escolhas e planejamento docente. Portanto, o exercício da docência exige do professor um ensino contextualizado que se qualifica a partir de estudos, de investigação e de pesquisa sobre a própria prática, o que Alarcão (2001) aponta como um constante processo de ação-reflexão-ação da prática educativa.

Nessa discussão, Garcia (2009, p. 10) define desenvolvimento profissional como “[...] um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”. Por isso, os programas RP e PIBID constituíram-se experiências que se tornaram parte do processo formativo dos licenciandos, uma vez que:

As práticas educativas dos formadores e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI *et al.*, 2019, p. 38).

Assim, foram apontados pelos estudantes como pontos positivos dos programas: a significação das práticas observadas e vivenciadas nas escolas, o trabalho coletivo e a reflexão sobre as atividades realizadas. Não ficou de fora dos relatos os momentos de inseguranças e dúvidas, mas a possibilidade de refletir sobre as situações vivenciadas e ressignificar os conhecimentos, adaptando-os à situação real, o que foi destacado como contribuição dos programas para a trajetória formativa dos estudantes. Além disso, os relatos forneceram elementos para a análise das contribuições deles na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e na formação continuada dos professores formadores das escolas públicas.

Desse modo, buscando a qualificação das relações entre as universidades e as escolas de educação básica, o empoderamento dos profissionais que atuam nesses espaços como coformadores de futuros professores e, contribuindo para a formação inicial de futuros docentes matriculados nos cursos de licenciaturas das universidades, apontamos os programas RP e PIBID como políticas públicas facilitadoras e promotoras da melhoria desses processos, contribuindo para a excelência da educação pública no país. As estratégias pedagógicas possibilitaram outras compreensões da prática docente, além da aproximação entre teoria e prática e entre escola de educação básica e universidade. Tais experiências permitiram ao futuro professor refletir, construir, aprender, ensinar, dialogar e inserir-se efetivamente no processo de aprendizagem da docência.

Fundamentada nesta perspectiva, a obra “FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA: práticas alfabetizadoras no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica” tem por finalidade socializar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes-bolsistas nas escolas, em forma de relatos de experiências, que contribuíram para o processo de formação como futuros professores.

A obra compõe-se de duas partes: a primeira reúne dez relatos de experiências vivenciados por estudantes-bolsistas e pela coordenação no PIBID desenvolvidos durante os anos de 2018 e 2019. A segunda parte agrega treze relatos de experiências de residentes, professores e coordenação, produzidos durante o ano letivo de 2019, em escolas públicas de ensino.

Assim, entendemos que as ações educativas se caracterizam pela pluralidade e pela dinamicidade do fazer e refazer de práticas pedagógicas, em busca da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, especificamente, no contexto de alfabetização e letramento. Esperamos que os relatos que compõem esta obra possam inspirar outros fazeres, outras ações e vivências formativas que aproximem a universidade e a educação básica.

As organizadoras
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC/Capes, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ANDRÉ, M. (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

PARTE I

(Relatos do PIBID)

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo,
Envolve o movimento dinâmico, dialético,
entre o fazer o e o pensar sobre o fazer”
Paulo Freire*

1 O PIBID EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS

Dalila Auxiliadora Garcia de Oliveira⁴
Denise Aparecida Belarmino dos Santos⁵
Giovanna Rodrigues Cabral⁶

1.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) voltada para graduandos dos cursos de licenciatura, ainda na primeira metade do curso, com oferta de bolsas para os discentes participantes. Seguindo por essa perspectiva, atrelado ao curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DED), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), o referido programa objetivou o desenvolvimento de projetos no âmbito das instituições de Ensino Superior em parceria com redes de ensino público da educação básica.

O PIBID propicia a elevação da qualidade da formação inicial de discentes de licenciatura, por meio da aproximação da universidade com a escola, oportunizando trocas de aprendizagens entre os graduandos e os profissionais atuantes nas escolas públicas de educação básica, favorecendo possibilidades de articulação da teoria com a prática profissional.

Dessa forma, o PIBID proporcionou situações de aprendizado que contribuiriam para a construção da formação docente constituída dentro da profissão, como ressalta Nóvoa (2009), rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, aproximando dos futuros docentes o estudo de casos concretos e reais, com aporte de um trabalho coletivo amparado por professores atuantes na rede pública de ensino. Nesse sentido, a organização das atividades articuladas no espaço do programa foi realizada de forma colaborativa entre discentes, professores (supervisores) das escolas da rede pública municipal de Lavras, MG, docentes orientadores e coordenadores da Instituição Superior.

Assim, as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID potencializaram a formação dos alunos de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade Federal de Lavras de maneira muito significativa, por meio do contato com as experiências vivenciadas na profissão docente. Para tanto, as atividades se estruturaram em torno de dois momentos. No primeiro

⁴Graduada em Pedagogia (EaD), pela Universidade Federal de Lavras.

⁵Graduada em Pedagogia (EaD), pela Universidade Federal de Lavras.

⁶Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do subprojeto do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Lavras

momento, realizaram-se reuniões semanais no DED, nas quais foram feitos os planejamentos, os agendamentos das intervenções arquitetadas (jogos e exercícios diversos) e, também, os estudos teóricos direcionados à alfabetização e ao letramento. Já no segundo momento, efetivou-se a imersão na escola-campo, determinada para a formação com foco na prática docente.

Nesse contexto, todos os integrantes foram incentivados a registrar as etapas de desenvolvimento do projeto, suas experiências mais significativas, descobertas e indagações em um diário de bordo. Nesse sentido, Nóvoa (2009) ressalta a importância do registro escrito para a formação da identidade do futuro profissional. Com efeito, tais registros se tornaram uma ferramenta formativa importante para todos os pibidianos.

Os trabalhos realizados com base no subprojeto designado para a Pedagogia propiciaram visitas em uma escola municipal de Lavras, MG, bem como o acompanhamento direto em sala de aula, onde os integrantes do PIBID desenvolveram ações pontuais, tanto no tocante à alfabetização e ao letramento quanto no que se refere às atividades diversas (jogos, contação de histórias, dentre outras). Os pibidianos, integrantes dos núcleos da Pedagogia, participaram também dos eventos da área, apresentando trabalhos e socializando as vivências e ações com outros segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade. Nesse viés, ressaltamos a apresentação de um resumo intitulado “Teatro com dedoches como ação do PIBID Pedagogia na escola”, no 14.º Congresso de Extensão da UFLA (CONEX), em novembro do ano de 2019, dando visibilidade às ações de extensão do programa para a comunidade acadêmica (OLIVEIRA; CABRAL; SANTOS, 2019).

Dito isso, tanto as escolas quanto os bolsistas participantes perceberam benefícios significativos, pois o programa contribuiu para um intercâmbio de aprendizagens em prol de uma educação pública de qualidade. O subprojeto ancorou-se na atuação do pedagogo na docência e na gestão escolar, com foco nas práticas de alfabetização e letramento nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, ressalta-se que todas as discussões iniciais foram embasadas em estudos e fundamentações teóricas de autores renomados que abordam questões sobre alfabetização e letramento, como Moraes (2005) e Soares (2003), bem como na realização do planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas. Ainda, foram realizados diálogos e socializações das práticas executadas e dos resultados alcançados entre os estudantes, supervisores e coordenadores.

Por fim, o PIBID suscitou reflexões acerca das inquietações geradas através da vivência no espaço escolar, assim como sobre as demandas das turmas atendidas. Nesse viés, Nóvoa (2009) aponta que os casos práticos, postos à análise, garantem a busca por soluções e ainda impulsionam a busca por conhecimentos teóricos, o que faz o elo da prática com o conhecimento científico, tão necessário para a formação docente. Com isso, a inserção nas escolas resultou na oportunidade de cumprimento de ações e projetos com vistas a

promover práticas inovadoras e aprendizagens significativas que beneficiaram o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

1.2 Trajetórias de estudos e atuação

O subprojeto foi desenvolvido em uma escola municipal localizada na cidade de Lavras, MG. A instituição é bem estruturada e ampla, atendendo em média 750 alunos, desde a educação infantil até o 9.º ano do ensino fundamental, nos turnos matutinos e vespertinos. Além disso, a escola recepcionou um público variado que contempla alunos provenientes de diferentes regiões da cidade e de distintas realidades socioeconômicas. No mais, a instituição possuía áreas abertas espaçosas e quadras esportivas em boas condições.

As salas eram devidamente adequadas aos níveis educacionais (creche, fundamental I e II), o espaço escolar conta ainda com biblioteca, refeitório próprio com equipamentos e pessoal qualificado. O prédio central dispunha de um bom estado de conservação, com portaria e funcionário próprio permanente.

As ações do subprojeto foram realizadas em uma turma do 1.º ano do ensino fundamental, com alunos entre 6 e 7 anos de idade, que se encontravam no 1.º ciclo da alfabetização sob a supervisão da professora regente. Ademais, os alunos pertencentes a essa sala apresentavam características distintas em relação a comportamentos pessoais e interpessoais. Dessa forma, alguns demonstravam maior dedicação aos estudos, ao passo que outros possuíam dificuldades de concentração ou, ainda, eram tímidos. Tais fatores, dentre outros que foram observados ao longo do tempo, influenciavam na aprendizagem e no desenvolvimento das aulas, gerando impasses no processo de alfabetização e letramento.

Em vista disso, sentimo-nos motivadas a buscar por conhecimentos que possibilitassem soluções e que fornecessem suporte para os mais variados perfis de alunos. Assim, atuamos conscientes de que para alcançar uma educação inclusiva, por meio de um trabalho coletivo, era preciso considerar a “diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas” (BRASIL, 2012, p. 6). Foi importante reconhecer que os alunos aprendem de formas diferentes e que o planejamento deveria abranger cada perfil de aluno com suas especificidades.

O subprojeto teve início no segundo semestre de 2018. Essa etapa foi planejada com reuniões pautadas em estudos teóricos, como Bittar e Bittar (2012), que nos levaram a refletir sobre a realidade da escola pública diante de sua trajetória na democratização da sociedade, demonstrando como a qualidade ficou em segundo plano diante da expansão desse setor, o que deixa clara a existência de vários desafios para efetivar a aprendizagem de forma significativa.

Bittar e Bittar (2012, p. 166) afirmam que “foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros”. Essa contextualização permitiu-nos entender a maneira com que os desafios educacionais,

presentes na atualidade, justificam-se na trajetória histórica da educação brasileira e como eles interferem na construção e efetivação de uma escola pública de qualidade para todos.

Hodiernamente, os percalços presentes na escola têm influenciado na conquista da aprendizagem significativa dos alunos. Para Nóvoa (2019, p. 2), “a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade”. Diante desse cenário, as discussões e estudos do subprojeto objetivaram superar, por meio de práticas diversificadas, os empecilhos atuais referentes à alfabetização e ao letramento.

Em acréscimo, Soares (2004) aponta que a alfabetização diz respeito à aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e ressalta, ainda,

[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente (*SIC*) desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p. 16).

Assim, o objetivo de todas as ações propostas ao longo do subprojeto foi proporcionar aos alunos uma experiência positiva com práticas de alfabetização a partir do letramento. Com isso, valemo-nos de atividades lúdicas que despertassem o interesse dos alunos e que oferecessem apoio ao trabalho realizado pela professora regente, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos estudantes e alcançar melhores resultados no processo de aquisição do desenvolvimento da leitura e da escrita.

A interação entre os integrantes envolvidos no PIBID, coordenadores, supervisores e discentes proporcionou um profundo diálogo, visando conhecer a realidade escolar e atuar nela de forma construtiva. A parceria entre professores universitários, discentes e docentes das escolas públicas é um elo indispensável para a formação do futuro pedagogo, haja vista que o trabalho coletivo proporciona a evolução do saber científico com base nas experiências e nos conhecimentos da prática docente.

Tardif (2000, p. 12) destaca a necessidade de “que a pesquisa universitária se apoie (*SIC*) nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”, o que evidencia a importância e a legitimidade da aproximação do saber profissional para o processo de formação docente e, ainda, valoriza as experiências dos profissionais que estão atuando de forma direta no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, ancoradas nos dizeres de Tardif (2000), os quais nos permitem reconhecer o quanto os saberes dos docentes que possuem experiência são fundamentais para a construção de novos saberes, iniciamos, após aproximadamente 1 (um) mês de estudos, as visitas à escola. Tais visitas foram feitas em duplas pelos pibidianos, na tentativa de aliar

o que aprendemos na teoria com a prática. Nesse sentido, os momentos iniciais dentro do contexto escolar foram dedicados à observação das estratégias pedagógicas em sala de aula, as quais deveriam compor parte do relatório individual, sendo uma das ações propostas pelo subprojeto.

Tendo em vista buscar uma complementação dos registros e das observações, realizamos, a priori, uma conversa com a supervisora do programa com o intuito de mapear as reais necessidades para que a sua prática docente se concretizasse de forma satisfatória. Essas observações contribuíram para a articulação entre os estudos teóricos com abordagens em temáticas de alfabetização e a prática escolar, enriquecendo o processo formativo de cada estudante.

No término do ano de 2018, os pibidianos encerraram as atividades na escola com a realização de um “Teatro com Dedoches”, no dia 05 de dezembro. Assim, neste dia, após o recreio, as crianças foram conduzidas por alguns integrantes do PIBID para uma sala anexa à biblioteca da instituição. Em seguida, com todos os alunos acomodados, foram distribuídos os dedoches e uma das integrantes, participante do programa, iniciou a atividade instigando as crianças a contarem como foi o ano delas e o que elas esperavam das férias. Com essas provocações, a dinâmica fluiu de maneira livre e cada aluno teve um momento para expressar seus sentimentos, sonhos e perspectivas.

A ação, por meio da contação de histórias, permitiu trabalhar com questões culturais, históricas e sociais atreladas à ludicidade, visando à ampliação de horizontes, estimulando a criatividade, a perda da timidez, bem como a criação textual espontânea e colaborativa. Dessa maneira, a atividade contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, através do aprimoramento da linguagem oral, com aporte da experimentação da linguagem teatral. Além disso, a atividade atendeu ao direito de aprendizagem apresentado no documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012), na medida em que expôs os alunos à situação de produção oral.

Todas as atividades desenvolvidas no subprojeto pautaram-se na valorização da cultura da infância, preservando os momentos lúdicos com sua potencialidade no processo de construção do saber, como destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), que aborda sobre a necessidade de enaltecer as situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando aos alunos novas situações de relação com o mundo letrado.

No início de 2019, continuamos os estudos acerca da alfabetização, bem como sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e sua relação com a consciência fonológica, compreendendo, assim, a complexidade de tal processo. Os estudos foram ancorados em documentos como a BNCC e em autores como Moraes, Albuquerque e Leal

(2005), Silva e Castanheira (2005) e Soares (2004), com o propósito de realizar ações que visavam alfabetizar letrando.

Isto posto, Moraes (2005, p. 45) defende que “para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional”. Sendo assim, percebe-se que é necessário auxiliar os alunos para que eles alcancem uma aprendizagem significativa que vá além da codificação e decodificação, por meio de “práticas letradas”.

Os estudos também se embasaram no reconhecimento dos direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, por intermédio do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012. O PNAIC (BRASIL, 2012, p. 6) sustentou que “é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3.º ano do ensino fundamental todos estejam alfabetizados”. À luz do documento, esforçamo-nos para contribuir com a aprendizagem dos alunos em seu ciclo inicial de alfabetização.

Diante dos estudos e diálogos, os pibidianos deram início efetivo ao auxílio à professora regente em sala de aula. Para tanto, os estagiários buscaram subsidiar o avanço dos alunos nas propriedades do sistema de escrita, bem como no letramento matemático. Sendo assim, o trabalho foi direcionado para a confecção de jogos e atividades pedagógicas, com o intuito de aliar o lúdico ao processo de aprendizagem.

Dentre as atividades realizadas citamos, também, o “crachá das sílabas” que teve como intento promover, junto aos alunos, as habilidades de compor e decompor palavras. Essa é uma das competências necessárias à aquisição do sistema de escrita alfabético e, portanto, precisa ser trabalhada de modo intencional em sala de aula para que os alunos a dominem. A atividade atendeu aos objetivos de aprendizagem descritos no PNAIC, favorecendo o aprendizado da segmentação oral das sílabas e das palavras, a comparação destas últimas quanto ao tamanho, além de ter propiciado o reconhecimento das sílabas que variam quanto as suas composições, bem como a presença das vogais em todas as sílabas.

O desenvolvimento da atividade mencionada contou com a participação de todos os alunos, sendo que cada um deles recebeu um crachá confeccionado em E.V.A. Cada crachá possuía uma sílaba. Com a organização da sala em roda, foram apresentadas aos alunos imagens de objetos ou alimentos para que eles os identificassem oralmente e formassem a respectiva palavra com a união das sílabas, que também foram comparadas quanto ao tamanho. Por fim, os alunos foram convidados a criar palavras com a união de sílabas distintas.

Todos os estudantes participaram de uma forma muito efetiva da atividade, que teve duração média de 30 minutos. Ademais, eles não apresentaram dificuldades na formação das palavras. É válido destacar, ainda, que as imagens foram apresentadas para que os alunos fizessem a correspondência do objeto demonstrado por eles e sua correspondência gráfica, obtida pela união das sílabas. Com isso, a professora regente observou a realização da

atividade e, ao final, problematizou a formação de novos itens lexicais a partir da troca de posição das sílabas presentes em uma mesma palavra. Algumas imagens apresentadas foram: pipoca, sapato, bola, parede, dentre outras.

Houve também o registro feito pelos alunos das palavras formadas de forma autônoma e livre. Algo instigante foi a facilidade que eles dispuseram de identificar a união das sílabas de maneira visual para a formação das palavras. Em contrapartida, os estudantes apresentaram muita dificuldade no tocante ao registro dessas palavras. A atividade também demonstrou como as brincadeiras podem auxiliar no processo de aprendizagem de uma maneira muito significativa, trazendo mais prazer para o processo de aquisição do saber.

Na sequência das atividades, buscamos sempre utilizar a metodologia da contação de histórias, prática que impulsionou o gosto pela leitura e pela linguagem, corroborando com o que se faz presente no tópico Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, constante no PNAIC (BRASIL, 2012). Neste documento, mais especificamente no campo da oralidade, direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental, firma-se a importância de “planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história” (BRASIL, 2012, p. 33).

Nesse caminho, sempre que iniciada a contação de histórias, os alunos permitiam que a imaginação e a criatividade aflorassem, principalmente por conta da abordagem lúdica de variados temas. Assim, por intermédio da ludicidade, as crianças interagiram, tiveram a oportunidade de socializar, criaram histórias e sequenciaram outras, questionaram e opinaram de forma crítica. Dito isso, pensamos que seja nesse sentido que a BNCC defenda a contação de histórias, proposta como uma das práticas que estão presentes no “Eixo da Oralidade”, conversando, assim, com o documento do PNAIC (BRASIL, 2012), no qual essa metodologia encontra-se também na área da Língua Portuguesa.

Para tanto, o que se compreende com base na contação de histórias é a busca pela junção da tríade escrita, leitura e oralidade. Em outras palavras, entendemos que o professor, no papel de contador de histórias, pode trabalhar temáticas diversas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem em si, além de trazer para discussão questões de cunho pessoal e emocional.

As atividades relacionadas à contação foram desenvolvidas dentro da sala de aula e na biblioteca da escola, utilizando fantoches, dedoches, textos diversos (como a fábula da *Lebre e Tartaruga*, e o livro *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka), entonação de vozes variadas etc. Dessa forma, estimulamos sempre os alunos a participarem, mesmo os que não sabiam ler ainda, entendendo que a construção do leitor se pauta no exercício de escutar e recontar.

De acordo com Souza e Bernardino (2011), a contação de histórias se configura como uma estratégia pedagógica que concede significado e valor à práxis docente, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental (etapa em que desenvolvemos os trabalhos).

Portanto, entendemos que os alunos, ao escutarem uma determinada história, trabalham com as habilidades cognitivas, sendo ainda um estímulo para a aquisição das múltiplas linguagens.

Com base nas leituras acerca do tema discutido, entendemos a importância de resgatar a tradição oral como forma de entendimento do processo formativo dos indivíduos, despertando a ideia do pensamento narrativo com base nas leituras feitas e/ou ouvidas. Nesta perspectiva, situações objetivas e subjetivas dialogam com os simbolismos e é na instituição de ensino, através da contação de histórias, que as crianças crescem e se desenvolvem, formando sua identidade conforme a realidade e os costumes do grupo no qual estão inseridas. Assim sendo,

A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e de encontrar-se dentro da própria cultura, a escola deveria promover e divulgar contos orais e escritos que mostrem à realidade pluricultural brasileira resgatando história da tradição afro-indígena, favorecendo deste modo a construção da identidade infantil (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 241).

Nos variados espaços analisados dentro do contexto escolar, pudemos compreender a tamanha diversidade existente, a multiplicidade e a pluralidade presentes nas histórias contadas e nas variadas formas de expressão. Caminhando para o ano de 2019, trabalhamos com as crianças a confecção, utilizando meias, de fantoches. Para isso, foi solicitado que cada criança trouxesse um par de meias, e o restante dos materiais, tais como cola quente, tintas, E.V.A, tampinhas de garrafa PET, papelão, entre outros, ficou a nosso encargo conseguir.

De posse das ferramentas necessárias, montamos os fantoches com as crianças, seguindo a temática da lagarta e a borboleta, trabalhando, assim, com as fases de desenvolvimento da borboleta. Com os fantoches prontos, os alunos recriaram o processo de formação das borboletas e cada um contou de forma livre o que havia entendido. Ao final, montamos dois painéis que ficaram expostos nos corredores da escola, intitulados *Primavera da Lagarta*.

Seguindo com a elaboração das atividades, construímos conjuntamente com as crianças o “Jogo Pega Varetas”, que teve como objetivo o contato mais dinâmico com os princípios matemáticos, especificamente a contagem, a adição e a subtração. Nessa atividade, houve também a oportunidade de incentivar a expressão artística, trabalhando com as cores e a pintura, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora e de concentração.

De antemão, trouxemos para as discussões um conceito fundamental que norteou a construção da atividade mencionada anteriormente, que é a noção de letramento matemático, com a proposta de apresentar novas concepções para o ensino da Matemática.

Pensando em aprofundar os estudos a respeito do letramento matemático, buscamos explorar outras fontes de pesquisa, a fim de agregarmos um maior embasamento para a escrita. Nessa perspectiva, analisamos, então, um documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 266) que, na área da Matemática, elucida-nos o seguinte:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do **letramento matemático**, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Grifos do original).

Nesse sentido, objetiva-se que o ensino seja cada vez mais dinâmico, didático, contextualizado e multidisciplinar, evitando, ao máximo, que os conteúdos e o modo com que eles são introduzidos se tornem obsoletos e pautados em visões de cunho tradicionalista. Caminhando por essa linha de pensamento, assumimos a urgência de adequação das práticas, de forma a considerar fatores importantes como a faixa etária dos alunos, a etapa do ensino, as demandas, necessidades e especificidades que estão ligadas à realidade na qual eles estão inseridos.

À vista disso, Fonseca (2004) nos auxilia a pensar que as concepções de Matemática estão interligadas como uma prática sociocultural, ou seja, admite-se a diversidade de linguagens presentes nos mais variados espaços, inclusive no âmbito matemático. Essas premissas dialogam com os objetivos propostos pelo PNAIC, que pressupõe uma organização curricular com o intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Em consonância a isso, Tardif (2000) preconiza a importância do debate das questões socioculturais que não são trabalhadas e discutidas no espaço escolar.

Assim, o letramento matemático pode ser empregado enquanto estratégia de ensino que trabalha com o desenvolvimento das habilidades matemáticas, para além das noções básicas de medidas, pesos, horários etc. Com isso, oportuniza-se aos discentes uma leitura crítica do espaço social, bem como a capacidade interpretativa das produções e dos acontecimentos relacionados aos espaços político, econômico, cultural, dentre outros.

Destarte, as práticas do letramento matemático precisam ser efetivadas de maneira concreta nas interações produzidas em sala de aula, extrapolando os muros da escola ao dialogar com fatos do cotidiano e da realidade dos educandos. Dessa maneira, os materiais didáticos podem ser usados como um suporte para que a matemática seja aplicada de forma diversificada e fluida, compreendendo a dinamicidade dos recursos disponíveis quando pensamos no letramento matemático.

Portanto, o que se almejou foi que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse de maneira significativa, levando em conta os conhecimentos prévios dos discentes, os saberes já construídos e o que se aprende no espaço escolar, relacionando-os às estratégias matemáticas essenciais na rotina diária. Diante disso, surgiram novas oportunidades para a aplicabilidade da matemática a partir das experiências, instigando, assim, o senso investigativo, a criatividade, a criticidade e a autonomia do pensamento.

Feitas as ressalvas necessárias, retomamos a atividade “Jogo Pega Varetas”, na qual a primeira movimentação ocorreu no dia 25 de junho de 2019, em que, de forma conjunta, explicamos a proposta da atividade em sala de aula. De posse de materiais como palitos de churrasco, tintas guache e jornais, conduzimos as crianças para uma área externa da escola, na qual os alunos pintaram as varetas, confeccionando, então, seu próprio jogo, o que tornou a aprendizagem mais prazerosa e relevante.

A saber, essa atividade foi desenvolvida em duas partes, sendo que no dia 09 de julho de 2019 se efetivou a prática do jogo em si. Para tanto, a turma foi dividida em quatro grupos e as regras do jogo foram repassadas pelas integrantes do PIBID, fazendo com que as crianças compreendessem os valores de cada vareta de acordo com as cores (amarelas: 2 pontos; verdes: 4 pontos; azuis: 7 pontos; vermelhas: 8 pontos; preta: 10 pontos) e a importância de retirar uma por uma sem movimentar as outras que continuavam no monte.

No transcorrer da atividade, notamos que houve uma conjugação interdisciplinar, abordando o letramento matemático e a arte e expondo os alunos a situações problemáticas, nas quais o raciocínio lógico precisou ser acionado. Nesse sentido, constatamos que os alunos em contato com o jogo, realizaram, em princípio, o reconhecimento do objeto matemático utilizado. Assim, “os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos” (BRASIL, 2017, p. 276).

Posteriormente, os educandos entenderam a importância de dialogar, negociar e argumentar para que o jogo pudesse prosseguir e, de forma gradativa, fomos mediando e orientando o processo, ressaltando que a todo tempo estivemos amparadas pela professora regente, que nos auxiliou na estimulação correta dos alunos.

Dessa maneira, direcionamos e fornecemos subsídios (lápiz, papel etc.), além de incentivarmos a contagem a partir da utilização dos dedos para a realização da soma, da subtração, da identificação e da comparação. Proporcionamos, ainda, uma interação mais dinâmica com as propriedades matemáticas e com a arte, fomentando o uso da pintura e das cores, tendo em vista o desenvolvimento da concentração, da coordenação motora e das múltiplas habilidades.

Contudo, os alunos se mostraram bastante engajados e motivados no decorrer das atividades, sempre muito respeitosos e atentos as nossas orientações. Uma das dificuldades encontradas na atividade foi a organização, no sentido de como iríamos colocar em prática

o que havíamos pensado, mas a articulação aconteceu de forma conjunta, elencando as considerações e as ideias dos envolvidos. Ao avaliar as intervenções desenvolvidas, guiamos-nos pelo entendimento de que

Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos (BRASIL, 2012, p. 21).

Assim, utilizando as premissas da avaliação diagnóstica, constatamos que os estudantes conseguiram desempenhar, satisfatoriamente, as tarefas propostas. É válido frisar, no entanto, que alguns alunos apresentaram mais dificuldades do que outros no processo de contagem, soma, adição e subtração. Em acréscimo, compreendemos que por intermédio dos jogos, entendidos como atividades diversificadas, oportuniza-se aos discentes a construção da aprendizagem em tempos e espaços diferenciados, considerando as especificidades de cada uma das crianças.

Nos encontros posteriores surgiu a necessidade de elaboração de um planejamento contínuo e integrado com toda equipe de pibidianos, o que resultou na elaboração de uma unidade temática, a qual contou com várias atividades interligadas que promoveram o avanço dos alunos no processo de alfabetização e letramento. Caminhando para a conclusão do projeto, ao final do ano de 2019, encerramos as intervenções com uma gincana, na qual as crianças tiveram a oportunidade de brincar de forma dirigida e livre, em comemoração ao processo de aprendizado compartilhado entre elas – estudantes da rede pública de ensino – e os integrantes do PIBID.

1.3 Considerações finais

O PIBID, por meio do subprojeto, contribuiu de maneira significativa para a formação dos futuros profissionais da educação, pelo fato de possibilitar a vivência e a atuação no ambiente escolar. O contato com a escola propiciou a consolidação de diálogos que foram construídos a partir do compartilhamento de experiências com os profissionais experientes na profissão e comprometidos com a efetivação da qualidade educacional. A elaboração das atividades de alfabetização, letramento e letramento matemático, envolveu processos complexos que foram trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar, oportunizando a produção de novos sentidos para a aquisição do saber. As mediações lúdicas alfabetizantes também foram estratégias adotadas, as quais contribuíram para o processo de aprendizagem da escrita e leitura dos alunos.

Além disso, compreendemos nossas experiências no PIBID como uma forma de crescimento pessoal e profissional. A interação com os alunos, professores, colegas e demais profissionais envolvidos permitiu que nos sentíssemos mais próximas do meio educacional e que percebêssemos o quanto as aprendizagens apresentam seus significados quando articulamos teoria e prática. Trabalhar com as crianças no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula, proporcionou-nos experiências múltiplas e trocas efetivas.

Ao final, constatamos que a escola conveniada e a Universidade foram beneficiadas mutuamente pelo projeto, pois juntas promoveram ações que contribuíram com a melhoria da qualidade do ensino na escola pública do município. O PIBID é um projeto que valoriza a formação docente e prepara os graduandos para o enfrentamento dos desafios da ação educativa. Isto posto, concluímos que o maior objetivo do programa foi alcançado.

Referências

- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://arquivosdoprofessor.blogspot.com/p/pnaic.html> Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- FONSECA, M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p. Disponível em: <http://ead.campusvirtual.ufla.br/mod/resource/view.php?id=58053> Acesso em: 4 set. 2019.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: http://ead.campus virtual.ufla.br/pluginfile.php/86189/mod_resource/content/1/Apropria%C3%A7%C3%A3o%20SEA%20CEEL.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, e84910, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402 . Acesso em: 25 fev. 2021.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, D. A. G.; CABRAL, G. R.; SANTOS, D. A. B. A linguagem teatral em prol da alfabetização e letramento. *In*: CONGRESSO DE EXTENSÃO DA UFLA, 14, 2019, Lavras. **Anais [...]**. Lavras: PROEC/CODETS, 2019, p.1-1.

SILVA, C. R. da; CASTANHEIRA, M. L. Instrumentos de avaliação diagnóstico e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. *In*: BRASIL. **Alfabetização e letramento na infância**. jun. 2005. p. 20-27. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/150630AlfabetizacaoeLetramento\[7276\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/150630AlfabetizacaoeLetramento[7276].pdf) . Acesso em: 26 fev. 2021.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> . Acesso em: 26 fev. 2021.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891#> . Acesso em: 25 fev. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 6-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0104-4060201100050001500028&lng=pt . Acesso em: 25 fev. 2021.

2 A FORMAÇÃO PELO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa⁷

2.1 Introdução

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma experiência única em minha formação, pois viabilizou a minha aproximação com a escola enquanto futuro docente que atuará na educação básica. Além disso, exerceu a importante função de aproximar a universidade das escolas públicas – estaduais ou municipais – de educação básica integrantes do programa.

Particpei do programa durante os anos de 2018 a 2020 e essa edição teve o foco nos estudos e nas práticas de alfabetização e de letramento em escolas públicas municipais. Em termos teóricos, é válido questionar o entendimento de alfabetização apenas como a aprendizagem mecânica de ler e de escrever. Segundo Silva (2005, p. 9), tal concepção é “insuficiente, uma vez que a criança, além de ler e de escrever, também deve aprender a dominar as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita.”

Ademais, Silva (2005, p. 9) continua a sua crítica à alfabetização dissociada da prática de letramento da seguinte forma:

O conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Consequentemente, ser alfabetizado – isto é, saber ler e escrever – tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se.

Em vista do exposto, esta escrita tem por objetivo apresentar algumas experiências no âmbito do PIBID em uma escola parceira do programa localizada no Sul de Minas Gerais. A proposta do PIBID, que está vinculado ao curso de Pedagogia de uma universidade federal mineira e refere-se à atuação do pedagogo sob diferentes prismas, com ênfase nos processos de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁷Graduado em Pedagogia (EaD), pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

2.2 Contextualizando a experiência

As atividades vivenciadas no PIBID foram realizadas em uma escola municipal de periferia que atende crianças da pré-escola até os anos finais do ensino fundamental, totalizando, aproximadamente, 760 alunos. A escola, para corresponder a essa demanda, conta, com 79 funcionários e professores que se dedicam a torná-la uma referência de ensino na região.

No primeiro contato com a instituição, observou-se que ela é localizada em área central, com espaço físico bem cuidado. Possui 18 salas amplas e com bom estado de conservação, além de biblioteca, sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura e banheiros adaptados para a educação infantil e os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ainda no que tange o fator mobilidade, notou-se que as dependências e as vias também são adaptadas para os alunos com dificuldade de locomoção. Em acréscimo, é válido ressaltar que a escola possui internet banda larga utilizada nas atividades com os estudantes, parque infantil, quadra de esporte coberta e descoberta, bem como laboratório de informática e de ciências.

Uma primeira observação foi no tocante ao funcionamento da escola e das relações em sala de aula. Fui integrado em uma turma de educação infantil com 20 crianças que estavam na pré-escola e acompanhei a rotina dessas crianças desde a chegada até a despedida ao final do turno. Diante disso, constatou-se que muitas chegavam por meio do transporte escolar e que outras eram trazidas pelos familiares. Para além disso, percebeu-se que o momento da chegada e da saída dos alunos eram momentos essenciais, haja vista que propiciava, diariamente, uma relação mais direta entre os familiares das crianças e a professora da turma.

Em termos de uma caracterização da turma, no geral, observou-se que o relacionamento entre alunos era bastante harmonioso. Eles eram divididos em grupos de cinco em cada mesa da sala, sendo que cada uma delas era identificada por meio de uma cor. Também era escolhido um aluno ou aluna por dia para ser o líder da turma. No mais, o horário da merenda ocorria por volta das 9 horas, ocasião em que as crianças eram organizadas em duas filas que seguiam paralelas para o refeitório, sendo uma direcionada às meninas e outra aos meninos. Na entrada do refeitório, as crianças tomavam conhecimento sobre o cardápio do dia, o qual era elaborado por uma nutricionista e preparado pelas merendeiras da escola. Em acréscimo, é notório salientar que algumas crianças com deficiência eram acompanhadas por professoras, inclusive no momento da merenda e do recreio.

O recreio, por seu turno, apresentava uma duração aproximada de 15 minutos e acontecia em um parque arquetado com vários brinquedos, tais como balanço e cavalo de pau. Além disso, as crianças também tinham acesso a bolas e cordas que eram disponibilizadas para as atividades de recreação.

Além da imersão na escola, tínhamos os trabalhos do PIBID, no Departamento de Educação (DED), que foram organizados da seguinte forma: em um primeiro momento, os pibidianos tiveram reuniões semanais na UFLA para estudos teóricos voltados para a educação infantil, a alfabetização e o letramento, com a partilha de experiências e o planejamento das atividades. Em um segundo momento, a atuação do grupo foi mais direcionada para a escola, onde duplas de estudantes acompanharam as professoras supervisoras em sua turma em dias específicos da semana. Na escola, a postura pautou-se na observação e, na medida do possível, na intervenção com práticas educativas que pudessem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Essa experiência na escola favoreceu a análise tanto da prática quanto da teoria estudada ao longo do curso de Pedagogia e nos encontros de estudos teóricos do PIBID, em especial sobre a prática alfabetizadoras, o trabalho com a consciência fonológica e a diversidade textual.

No segundo ano do programa, uma outra turma com outra professora supervisora foi acompanhada. Essa mudança proporcionou a observação de didáticas diferentes em um mesmo espaço escolar e a comprovação de que as pessoas – professoras ou crianças – são únicas. Conforme Libâneo (2015, p. 1), “os processos de individualização realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem, também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem.”

Nessa nova turma, referente ao 1.º ano do ensino fundamental, foram acompanhadas 23 crianças, entre 5 e 6 anos, que possuíam níveis diferentes de aprendizagem e de dificuldades. Para tanto, foram realizadas atividades variadas voltadas para a alfabetização, a leitura de textos e, como culminância, a confecção de brinquedos, como as pipas. O intuito da atividade de alfabetização foi considerar a realidade em que as crianças estavam inseridas e, com isso, contribuir para a apropriação da aprendizagem de alfabetização e de letramento de forma mais lúdica e prazerosa. Ademais, foi realizada uma atividade de formação de palavras com sílabas móveis, na qual as crianças precisaram analisar fotos de animais, de objetos e de partes do corpo. Assim, a partir de cada figura apresentada, formavam-se palavras com as sílabas que cada criança representava. Ainda, foi trabalhado o texto “A lição da borboleta”, de autoria desconhecida, o qual propiciou uma leitura teatral e uma posterior discussão com as crianças sobre a mensagem da história. Por fim, foi efetuada uma atividade de confecção de pipas, com o objetivo de trabalhar as medidas, as cores e a coordenação motora das crianças. Após a confecção houve um momento de socialização e de interação entre os participantes para a avaliação das atividades.

Na próxima seção do texto são tecidas as observações gerais sobre a escola, a turma e as atividades realizadas ao longo do percurso do PIBID.

2.3 Reflexões sobre a escola e as observações e atividades realizadas

Uma observação importante diz respeito ao fato de que algumas crianças levavam lanche próprio e não comiam a comida preparada pela escola. É válido destacar que o lanche dessas crianças era, em geral, composto por produtos industrializados, tais como refrigerantes, biscoitos recheados, salgadinhos e balas, sendo as frutas e os sucos naturais pouco consumidos. Esse fato evidencia a provável diferença socioeconômica existente entre as crianças, muito comum em escolas públicas.

É relevante pontuar, ainda, que alguns alunos eram impedidos de participar do recreio devido à falta de disciplina em sala de aula, o que, por sua vez, transformou este momento em um valioso instrumento de disciplina naquele espaço escolar. No entanto, para que uma criança vivencie bem sua infância, é preciso que ela não pule nenhuma fase ou ultrapasse nenhum dos seus limites, pois, segundo Vygotsky (1991), é preciso que a criança desfrute de emoções e sentimentos, e o brincar pode proporcionar essas sensações na infância. E, nesse sentido, o momento do recreio não deve ser de punição para a criança.

Essas emoções têm papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois elas podem ser facilitadoras das etapas de aquisição de conhecimentos. Desse modo, o professor deve estar atento à maneira como o aluno se expressa durante as brincadeiras e atividades lúdicas. Não obstante, é preciso coerência e ponderação por parte do educador, pois cada detalhe pode trazer uma nova forma de interpretação do universo emocional e cognitivo da criança.

Outro aspecto analisado foi o de que a ida ao parquinho era o dia mais esperado pelas crianças. Elas gostavam muito de brincar e era muito difícil vê-las, por algum motivo, serem excluídas desse espaço de diversão. À vista disso, pensamos que não é educativo tirar da criança o que é seu por direito, isto é, o brincar.

No que se refere ao papel das brincadeiras para a aprendizagem, faz-se necessário retomar a assertiva de Rojas (2007, p. 33) segundo a qual “o brincar é como escrever, pintar, dançar, jogar”. Para a autora, o brincar é indispensável para o desenvolvimento da criança, proporcionando emoções e sentimentos marcantes que serão úteis para a sua formação emocional e cognitiva. As experiências, tanto no ambiente escolar como em outros ambientes, proporcionam à criança o envolvimento num mundo de fantasias e imaginações, universo em que os desejos não realizáveis podem ser realizados, internalizando, assim, situações que levam a comportamentos desejados na vivência do indivíduo em sociedade.

Em suma, os alunos se mostraram participativos e, novamente, percebemos as diferentes situações socioeconômicas presentes na escola. Para além do processo de alfabetização e de letramento, uma das ações desenvolvidas nesse processo foi a de detectar

as dificuldades individuais e coletivas das crianças e propor iniciativas que pudessem ajudá-las a superar tais dificuldades.

O cotidiano dos trabalhos se iniciava, no diurno, com a professora acolhendo os alunos em sala e com as orações do “Pai Nosso” e do “Anjo da Guarda”. Podemos ponderar sobre essa iniciativa, uma vez que há a defesa de que a escola pública deve ser laica e não professar nenhuma crença religiosa, no entanto a ação era espontânea e não gerou desconforto ou constrangimentos as crianças. Na sequência, apresentava-se o conteúdo a ser trabalhado conforme a apostila fornecida pela Prefeitura, que era distribuída para os alunos. Fazia-se uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo e, em seguida, a professora trabalhava o assunto com o auxílio da apostila. Uma vez abordado o conteúdo, realizava-se um levantamento sobre a aprendizagem do tema discutido e, quando necessário, efetuava-se uma nova explicação. Por fim, a aula era finalizada com a aplicação de uma atividade referente ao assunto ministrado. Dentro do modelo adotado pela rede municipal, o apostilado, a professora buscava estabelecer relação entre as atividades propostas e as vivências dos alunos, articulava com outros conteúdos e buscava novas intervenções para além da apostila.

Chegado o momento do recreio, os alunos eram conduzidos para o refeitório e, em seguida, para a área de lazer. Importante frisar que poucos alunos comiam a comida preparada pela escola, muitos se alimentavam do lanche que os pais preparavam e que nem sempre era saudável. Outro aspecto observado é que alguns alunos que não tinham condições de levar lanche ficavam esperando o colega partilhar com ele, o que nem sempre acontecia. Na volta para a sala de aula, as crianças, ainda bem agitadas em função das brincadeiras, iam se acalmando aos poucos e, novamente, iniciava-se a aula. A rotina das turmas era construída de forma tal que, em cada dia, ocorriam programações diferentes, contemplando, por exemplo, a utilização de tablets, a apresentação de vídeos ou, ainda, as idas à biblioteca e ao parquinho.

Em termos de aprendizagem das crianças foi perceptível o fato de que a turma era heterogênea, na medida em que algumas crianças tinham maior facilidade de aprender do que outras. Nas quintas-feiras, dia em acompanhava a turma, procurou-se trabalhar com as crianças que dispunham de maiores dificuldades na compreensão das tarefas, de compreender as relações entre as letras, os sons da fala e a escrita, o sistema decimal etc. Infelizmente, a globalização carrega consigo forte tendência homogeneizadora no que se refere a produtos, trocas, formas de consumo, padrões culturais e à disseminação das tecnologias digitais. Esses interesses mercadológicos, em nome do desenvolvimento econômico, influenciam reformas educativas (LIBÂNEO, 2015).

Para Cagliari (1998, p. 98), é relevante considerar os erros e os acertos, haja vista que alguns educadores,

[...] não sabem lidar com as diferenças no processo de aprendizagem e como preveem somente o certo, nenhum erro será objeto de estudo. Por essa razão, não encontramos nas cartilhas, nem nos manuais de professores, formas de agir quando um aluno não aprende algo. [...] Os professores sabem, por experiência própria, que é difícil ensinar a ler e a escrever, mas quem analisa uma cartilha fica com a impressão de que tudo é tão simples e perfeito, que ninguém nunca erra nem tem dúvidas.

Este relato de experiência diz respeito ao acompanhamento de crianças com maiores dificuldades de alfabetização. Por isso, pôde-se identificar que cada aluno apresenta necessidades particulares no processo de aprendizagem e que, por sua vez, suscita uma atenção especial do educador, já que o fracasso na alfabetização tendeu então a ser atribuído à “ausência de prontidão” naquelas habilidades, vistas como a “chave” explicativa para o aprendizado da escrita alfabética, e o treinamento das mesmas habilidades, especialmente para os alunos oriundos de meios populares” (MORAIS, 2005, p. 39).

Nesse sentido, é importante olhar tais crianças com uma ótica distinta daquela indicada pelo senso comum e, assim, ajudá-las na superação de suas dificuldades pessoais. Pensando nessa forma de alfabetização, que leva em conta o que as crianças já trazem de suas realidades individuais, foram realizadas algumas atividades. Para tanto, trabalhamos com dois alunos a leitura do texto “A lição da borboleta”. Fizemos uma leitura teatral e, depois, fomos dialogando com eles e instigando-os no processo de interpretação textual. Nesse viés, indagamos: “Qual a relação do texto com suas vidas?”. Além disso, explicamos o significado da palavra “casulo” presente no texto e mostramos imagens para ilustrar a explicação. A atividade foi bastante interessante, na medida em que percebemos uma interação por parte das crianças.

Em outro momento, com outras crianças, trabalhamos a formação de palavras com sílabas e letras móveis. Mostramos fotos de animais, objetos, partes do corpo e, a partir da figura, formamos os nomes com as sílabas que cada criança representava. Assim, foi solicitado aos alunos que formassem palavras como, por exemplo, vaca, cabelo e pipoca, observando cada sílaba. No início, as crianças demonstraram dificuldade em relacionar as sílabas, mas aos poucos, com bastante incentivo, elas conseguiram realizar a tarefa com tranquilidade. Em acréscimo, é válido pontuar que o estímulo também foi essencial nos casos em que os estudantes acertaram as letras e formaram palavras de maneira correta.

Destacamos, ainda, o trabalho com as pipas, conforme demonstra a Figura 2.1, uma experiência que foi consolidada a partir da atitude colaborativa dos pibidianos com a professora e as crianças.

Essa atividade, alicerçada na interdisciplinaridade, proporcionou o diálogo entre diversos saberes. Dito isso, iniciamos perguntando aos alunos acerca do que eles sabiam sobre a pipa, considerando, com isso, o contexto histórico-cultural de cada um. Na sequência, contamos a história da pipa, sua origem e, ainda, alguns perigos atuais decorrentes do ato de

soltá-la no meio urbano. Foram dados os exemplos da utilização do cerol na linha e do “soltar pipa na laje”. Não obstante, apresentamos os pontos positivos dos usos da pipa, tais como a interação com os colegas, o processo de fabricação e a associação de cores e imagens.



Figura 2.1: Confeccionando uma pipa com as crianças.
Fonte: Do autor (2019).

Em seguida, na sala de aula, partimos, em grupo, para a fabricação de pipas e das rabiolas. No ato de fabricação das pipas, abordamos com os alunos as noções de medidas, assim como as cores e a coordenação motora. Depois da feitura das pipas, fomos para a quadra da escola empiná-las. Este foi outro momento importante para a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, sala-escola. Enquanto soltávamos as pipas, as crianças de outras turmas da escola, curiosas, ficavam nas janelas observando-nos. Logo após o momento de diversão, sentamo-nos em círculo na quadra e avaliamos a atividade, como registrado na Figura 2.2.



Figura 2.2: Partilha sobre o que as crianças aprenderam com a atividade.
Fonte: Do autor (2019).

Em linhas breves, podemos dizer que a atividade despertou o interesse das crianças pelo tema, de forma lúdica. Desse modo, os alunos aprenderam vários conceitos, como medidas, cores, a fabricação do cerol e o perigo que ele oferece, a interação com os colegas, dentre outras habilidades.

Faz-se imprescindível evidenciar duas etapas que consideramos serem as mais significativas. A primeira foi um momento mais lúdico utilizando a “terapia do riso”, na qual, após um comando, todos os alunos davam gargalhadas sem parar. O destaque aqui se dá pela alegria espontânea das crianças. Com essa prática, pudemos observar que existem outras maneiras de ensinar, para além de uma didática conservadora e rígida. A segunda experiência igualmente relevante se deu com a proposição da prática da meditação por meio de uma música (“Alecrim”) de relaxamento. As crianças entraram na dinâmica e meditaram cada uma a sua maneira, sendo que algumas chegaram a adormecer. Em linhas gerais, destaca-se tanto a espontaneidade individual, no primeiro caso, quanto o trabalho com a respiração, com a consciência das partes do corpo e com os sons da música, no caso da meditação. Por fim, vale ressaltar que todas essas experiências envolveram a participação da professora, esta que também relatou pontos positivos das práticas, mas que devido à cobrança para seguir o calendário não consegue adotar estratégias pedagógicas diferenciadas.

2.4 Considerações finais

As etapas da educação infantil e da alfabetização no ensino fundamental devem viabilizar experiências marcantes na vida das crianças, proporcionando a elas um desenvolvimento integral. Sendo assim, as vivências no PIBID mostraram-se fundamentais para a nossa formação como pedagogos, na medida em que elas nos forneceram desafios que, no decorrer do processo, buscamos superá-los. Com a professora, aprendemos a metodologia, a forma de trabalho com a turma e de buscar uma aprendizagem para crianças tão diferentes. Com as crianças, percebemos que cada uma é única e que precisa de toda atenção para desenvolver suas capacidades intelectuais, sociais e afetivas. Com os encontros teóricos e os estudos do PIBID, fomos enriquecidos enquanto pedagogos, oferecendo-nos subsídios para enfrentar os desafios práticos encontrados no âmbito da sala de aula. Em síntese, tornamo-nos cômicos de que o lúdico é essencial para a vida e para a aprendizagem das crianças, uma vez que a inserção da ludicidade nas ações pedagógicas é capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e prazeroso. À vista disso, ratificamos a necessidade de inserir brincadeiras na sala de aula, para que o ensino não fique estagnado e para que a escola não se torne um espaço desmotivador para as crianças.

Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *In*: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá: UFMT, 2007. p. 31-41.

SILVA, C. R. Os Fundamentos da Prática de Ensino da Alfabetização e do Letramento para as crianças de seis anos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 7-12. Disponível em: <http://pactuando.files.wordpress.com/2013/05/alfabetizac3a7c3a3o-eletramentonainfancia.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

3 CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO PIBID PEDAGOGIA

*Karolyne Rodrigues Romão⁸
Giovanna Rodrigues Cabral⁹*

3.1 Introdução

Esta escrita se esboça em um relato de experiência inerente à vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atrelado ao curso de Pedagogia de uma Universidade Federal de Lavras (UFLA), que visa o cumprimento e a materialização do subprojeto “Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. É importante salientar que as vivências aqui expressas aconteceram ao longo do ano de 2019.

À vista disso, esse relato é, em sua essência, fonte de saberes e experiências desenvolvidas no âmbito escolar, evidenciando a relevância do PIBID enquanto um caminho permeado por preceitos teóricos que compõem a análise prática, transformando a realidade de crianças, professores e graduandos. Sendo assim, o planejamento das ações e os registros elaborados “tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Nesse sentido, é justamente em uma prática dialógica entre esses sujeitos que se constroem os saberes e os fazeres educativos, sendo construtos coletivos incontornáveis para que o ensino e a aprendizagem se alimentem da heterogeneidade de conhecimentos que constitui um contexto escolar. Assim, compatibilizo com o pensamento de Soares (2014, p. 30, grifos nosso) que afirma que “os diferentes **saberes** sobre a alfabetização têm proposto diferentes **fazeres** na alfabetização”.

À vista disso, o programa foi coordenado por dois docentes do Departamento de Educação da instituição que orientaram os pibidianos em seus estudos teóricos e em suas ações nas escolas participantes. Desse modo, fui integrante bolsista do núcleo de uma escola municipal localizada em Lavras, município de Minas Gerais, instituição esta que engloba tanto a educação infantil quanto os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

⁸Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras e bolsista do PIBID/ Pedagogia em 2018 e 2019.

⁹Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado profissional em Educação. Coordenadora do subprojeto do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Lavras

Nesse viés, o programa se apresenta como instrumento de valorização da ação docente intencional, incorporando-se como ferramenta de pesquisa e ampliação dos conhecimentos pedagógicos, políticos, didáticos e culturais, a partir da inserção nas instituições de educação básica. Perante a isso, as ações do PIBID Pedagogia objetivaram mudanças relacionadas à melhoria do ambiente escolar, incluindo a sala de aula e o processo de alfabetização e de letramento.

Para mais, essa escrita se reitera em construir diálogos entre a Universidade e a escola, sendo tais instituições a estrutura que compõe a ação do PIBID, haja vista que ele fomenta políticas de formação contínua dos graduandos em licenciatura, concretizando uma “[...] indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas” (NÓVOA, 2019, p. 9). Dito isso, é justamente nesse processo de análise crítica que se faz fundamental a ancoragem em princípios éticos para arquitetar melhores intervenções metodológicas e aproximações com o meio.

3.2 Aflorando diálogos sobre a escola municipal

Em pesquisa realizada, constatou-se que a escola do meu núcleo participante concentrava cerca de 750 alunos, sendo uma instituição já com um histórico de trabalhos com programas de formação, como o PIBID e a Residência Pedagógica. Essa característica tornou-se ponto de contribuição para a inserção dos pibidianos no âmbito escolar, dado que parte da comunidade interna reconhecia a importância e os benefícios da ação dos graduandos para as turmas de alfabetização, bem como para toda a escola. Contudo, apesar dessas questões, a escola se corporificava também de funcionários e pais que não conheciam a função do PIBID, atrelando-o a um estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, é indispensável citar o que postula Nóvoa (2019, p. 12):

[...] Na verdade, é excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.

Em questão, adentramos em salas do 1.º ano do ensino fundamental tendo como foco a alfabetização e o letramento com olhares sobre a gestão escolar. Sendo assim, as ações de todo o núcleo dessa escola foram organizadas em 4 turmas de trabalho, nas quais, todos os dias, dispunha-se de um pibidiano para a realização das intervenções e acompanhamento dos alunos.

O processo de alfabetização da escola era mediante a apostilas, as quais eram a referência principal para as professoras, articulando com atividades, jogos e brincadeiras que possibilitavam caminhos para a reflexão da criança sobre o sistema de escrita alfabético. Concomitantemente e especificamente, a turma que estava sob minha responsabilidade se constituía de 20 alunos no período da tarde. Nesse enfoque, as ações se concretizavam de modo coletivo, mas também em uma perspectiva individual mediante as necessidades mais pontuais de crianças que se encontravam nas hipóteses pré-silábica e silábica sem valor sonoro, conduzindo para ações de compreensão do sistema de escrita.

Nesse sentido, por meio do programa proliferamos novas práticas, respeitando o trabalho das professoras regentes e associando nossos planejamentos às necessidades inferidas pelas docentes. Diante disso, novos saberes e vínculos se constituíram, suscitando diferentes olhares sobre uma mesma questão e ampliando, assim, a nossa ação em um viés politizado e humano. À luz dessa reflexão acerca da cultura profissional, Nóvoa (2009, p. 30) assinala que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Destarte, é precípuo evidenciar que:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 44).

Dessa forma, muitas vezes em nossos diagnósticos sobre quais atividades desenvolver, voltamos o olhar para a necessidade da turma, vinculando o trabalho da alfabetização com o contexto e a cultura das crianças. Feito isso, abrimos espaços para brincadeiras que também incorporaram nossas abordagens e que contemplaram experiências afetivas. Isto posto, “uso aqui a palavra ‘alfabetização’ com o significado de ‘aprendizagem inicial da língua escrita’, expressão que incorpora, em meu entender, alfabetização e letramento” (SOARES, 2014, p. 28).

3.3 Semeando práticas pedagógicas na escola

Nesse enfoque, perante a realidade e de todo contexto social e cultural, as intervenções se desenvolveram do micro da sala de aula para o macro da escola, introduzindo ações de estímulo e resgate à própria infância. Prospectivamente, as práticas se organizaram em todo ambiente escolar, inclusive no intervalo, atuando com brincadeiras antigas e estabelecendo uma rotina do brincar com as crianças junto às pibidianas.

Ademais, as ações impulsionaram novos espaços de diálogos e escutas, transpondo as barreiras de formalidade da escola e, assim, integralizando círculos de aprendizagens e

englobando a ludicidade no fazer pedagógico. Em virtude da sistematização do processo de alfabetização, incorporamos brincadeiras, cantigas e folclores a esse processo, enriquecendo os conhecimentos já existentes com os novos saberes e propiciando um maior repertório cultural na infância dessas crianças.

Em vista do exposto, compreende-se que a escola tem por ofício abarcar questões sociais e culturais que compõem o contexto das crianças, uma vez que sua “função social prioritária é de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências” (LIBÂNEO, 2014, p. 133).

Em conformidade a isso, minhas intervenções se efetivaram com a finalidade de oportunizar vivências significativas para as crianças, adentrando o aspecto afetivo no tratamento e planejamento das ações, com atividades que fornecessem caminhos de reflexão sobre a língua escrita. Em princípio, as ações focalizaram a confecção de jogos pedagógicos e atividades interativas, sendo uma questão observada pelas pibidianas, visto que tais interações “mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área” (CEEL - CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DA UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2009, p. 13). Assim, [...] ao falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas estamos evidenciando o quanto eles participam da construção das personalidades que interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos (CEEL/UFPE, 2009, p. 9).

A título de exemplificação, uma atividade marcante foi as “palavras surpresas”, na qual foram selecionadas palavras já trabalhadas em sala e transcritas em fichas, colando papel manteiga sobre elas, a fim de escondê-las. Dessa forma, todas as palavras foram coladas no quadro e, em uma roda, cada criança tinha sua vez de esborrifar água sobre o papel manteiga e descobrir a palavra misteriosa. A expectativa em descobrir a palavra suscitou as memórias afetivas das crianças, confrontando seus repertórios pessoais e trazendo questionamentos sobre suas hipóteses, isto é, gerando um conflito cognitivo em confirmar sua leitura ou não, apoiando sobre a consciência silábica e fonêmica. Tendo isso em vista, é interessante pontuar que:

[...] algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa ler, isto é, descobrir o que está escrito em um texto, embora ainda não saiba ler; escrever, isto é, grafar algo com a intenção de que se possa lê-lo, apesar de ainda não saber escrever (WEISZ, 2014, p. 165).

Em acréscimo, saliento que toda a atividade foi mediada por questionamentos, induzindo espaços de reflexões e avançando toda a conversa para o trabalho com as rimas, isto é, desafiando as crianças a descobrirem novas palavras. Nessa narrativa, esmiuçamos palavras inteiras com o propósito de que as crianças compreendessem as unidades menores que formavam a sílaba e pensassem sobre a língua escrita, adentrando em uma análise linguística. Para tanto, é válido frisar que “estamos chamando atividades de análises linguísticas as que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” (WEISZ, 2014, p. 164). Para mais:

Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do texto e poder decidir o que está escrito (e onde). Isso pode acontecer de duas formas: pelo ajuste dos segmentos do texto falado – que ele conhece de memória – aos segmentos escritos, isto é, localizando os itens lexicais a partir do que sabe que está escrito em cada verso das parlendas ou quadrinhas, que são os textos adequados para essa atividade. Nesse tipo de leitura, as decisões de seleção são confirmadas, ou não, pela presença de letras que lhes correspondem; pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, como imagens, por exemplo) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados aos aspectos qualitativos da correspondência fonográfica (WEISZ, 2014, p. 165-166).

Além disso, outra atividade realizada diz respeito a “Oficina da Jardinagem” que foi uma das atividades mais significativas, haja vista que teve como intuito trabalhar a leitura na perspectiva da imaginação, concentração e paciência, inserindo questões sobre reciclagem, cultivo e responsabilidade com o meio. Dito isso, houve um planejamento de como introduzir essa temática com os alunos, na medida em que foi um dos temas levantados para trabalho na reunião semanal, abarcando a proposta da professora de articular o assunto com o livro “A margarida friorenta”, da autora Fernanda Lopes de Almeida e ilustração de Lila Figueiredo (ALMEIDA, 2008).

Desse modo, a ação se organizou em uma sequência didática partindo, em primeiro momento, da leitura do livro infantil, posto que a obra tinha como enredo uma margarida que sentia muito frio e que, mediante os cuidados e a empatia de uma garotinha, voltou a crescer e a se sentir aquecida. Logo após, ao final da contação, as crianças compartilharam seus saberes sobre jardinagem e comentários sobre o livro, trazendo pontos condicionantes para as atividades posteriores.

A literatura infantil proporciona às crianças diferentes experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, possibilita o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Permitindo assim, que elas possam ter acesso à

leitura e a escrita de maneira divertida, pois quanto mais as crianças lerem, melhores desenvolvimentos na escrita obterão. Lendo constantemente, a criança escreverá melhor, pois há uma internalização das estruturas da língua. Por isso, é importante aproximar as crianças dos livros literários (TELES; SOARES, 2013, p. 1).

À vista disso, esse primeiro momento foi de aproximação com o compromisso em cuidar da nossa flora, abordando o tópico de como cultivar flores. Posteriormente, em outro momento, partimos para o processo de semear e plantar, objetivando o contato das crianças com uma cultura já existente em toda a região e que também era uma prática atuante nos lares familiares.

Dessa forma, as crianças personalizaram individualmente os seus próprios vasos com tintas de variadas cores, sendo que os suportes utilizados eram garrafas de refrigerantes cortadas ao meio, o que evidenciou a necessidade da reutilização. Nesse veio, cerca de 20 garrafas foram cortadas ao meio. Logo após, as crianças foram para o tanque de areia e encheram seus vasos misturando com adubo, disponibilizado por nós. Para tanto, o uso da areia se deu pela ausência de terra, mas, apesar disso, nós nos surpreendemos com os resultados.

Assim sendo, o processo prosseguiu com a inserção das sementes de flores de margarida e irrigação da mistura de areia e adubo. Em seguida, voltamos para a sala, na qual a professora havia organizado um espaço para a exposição dos vasos, de modo que ao final de cada aula as crianças eram lembradas, pela docente, de regar as sementes. Com o passar dos dias, as primeiras folhas apareceram, conectando e motivando as crianças a cuidarem mais dos seus vasos. Com isso, perpassamos todo processo injuntivo de experenciar e respeitar o passo a passo da sementeira, indo ao encontro do pensamento de Ribeiro, Azevedo e Leal (2020), autores que salientam a importância do planejamento didático do professor.

A atividade de planejar exige do educador atenção, sensibilidade e escuta. Requer considerar o que é próprio de cada idade, a fim de estabelecer diálogos, compartilhar significados, pois existem diferentes modos de planejar o ensino. O importante é que os professores tenham clareza sobre suas escolhas acerca das proposições didáticas (RIBEIRO; AZEVEDO; LEAL, 2020, p. 163-164).

Nesse tocante, a significância só se efetivou devido à abertura de espaços de expressão, não padronizando os sentidos das experiências individuais e coletivas. Partindo disso, essa atividade aproximou ainda mais os alunos da história contada, propiciando sentido ao que foi trabalhado.

Na abordagem socioconstrutivista do processo de ensino/aprendizado, ênfase é dada ao trabalho com a leitura como atribuição de sentido ao texto e às atividades de sistematização de conhecimentos sobre a escrita e, desse modo, a alfabetização e o letramento constituem um todo indissociável. Isso corresponde à abordagem da leitura pelo processo interativo (MICOTTI, 2014, p. 203).

Nesse viés, pretendendo alcançar objetivos didáticos, a escolha da história fundamentou-se em dar sentido aos cuidados que se deve ter com a flora, seja em uma pequena situação ou em uma proporção maior. Tal abordagem despertou e provocou reflexões sobre questões implícitas na história, caminhando para além de uma interpretação mais óbvia.

Em questão, a interlocução da história com o aprender a plantar tornou-se um convite aos sentidos, posto que desencadeou momentos de ofertas valorosas com riquezas de aprendizagens e interações com os diferentes saberes sobre a temática. Isso só se concretizou, pois cada criança atua sobre seu repertório cultural, dialogando com os processos de ensino e aprendizagem a partir de metodologias que devem operar na afetividade, favorecendo a ressignificação de saberes por novos olhares, como fomenta Goulart (2014) ao explicitar a importância do sentido social da aprendizagem da língua escrita.

Em espaços nos quais a aprendizagem da escrita acontece como processo de produção de sentidos em nova linguagem, essa aprendizagem pelas crianças revela a plasticidade de um processo, verificado a partir dos sinais de revisão que permanecem em seus textos desde muito pequenas: as crianças acrescentam caracteres, substituem-nos, entre outras ações, evidenciando que estão incessantemente pensando sobre o sentido do que leem e escrevem (GOULART, 2014, p. 335).

Para finalizar a sequência didática, elaborou-se, na semana seguinte, um teatro de sombras com fantoches, recontando a história do livro “O Girassol Solitário”, de Sandra Diniz Costa (COSTA, 2000). À luz dessa ação, a confecção do teatro ocorreu por meio de caixa de papelão, papel manteiga e fantoches de E.V.A., além da utilização de uma lanterna para compor o cenário lúdico e climático da encenação. A atividade iniciou com uma conversa sobre o teatro de sombra, na qual contei a história manuseando os fantoches com a luz apagada, de modo que somente os reflexos dos personagens sobre a lanterna dentro da caixa de papelão ficaram visíveis.

Essa estratégia de apagar as luzes provocou ainda mais o interesse das crianças, inserindo-as no contexto da história. Em seguida, houve uma roda de conversa, em que pontuaram sobre quais aspectos foram os mais instigantes. Dessa forma, em uma releitura, cada criança produziu seus personagens com E.V.A e fez uma apresentação na frente da

sala, manuseando a sombra de seus fantoches. Nesse viés, o teatro tornou-se uma leitura das crianças sobre a história, desenvolvendo a produção do gênero teatral, uma vez que “o processo leitor compõe-se da conjugação de estratégias, isto é, do estabelecimento de correspondências entre língua oral e escrita e da atribuição de sentido ao texto” (MICOTTI, 2014, p. 199).

Perante a isso e fazendo uma comparação, o clímax de toda sequência didática foi esse reconto. A abertura de cada criança em contar seu olhar da história e em corporificar sobre a lanterna seus personagens foi fundamental para a composição de sentidos. Mediante a esses apontamentos, os objetivos da abordagem foram alcançados, já que aproximou os alunos do processo de semear, de desenvolver uma consciência de reutilização sobre as garrafas, de promover o contato com as flores, de trabalhar a produção oral de um texto, além de viabilizar a interação das crianças com as práticas.

Assim, o ponto de interesse e desafio deve ser latente no planejamento da prática educativa, promovendo saltos qualitativos em várias instâncias e interlocuções de saberes, estabelecendo uma atuação alicerçada na interdisciplinaridade. Em outras palavras, faz-se preciso adentrar a alfabetização em sua integralidade, posto que a releitura da história promoveu a diversidade de outras, logo as crianças estavam produzindo novas versões sobre as análises que tiveram da história contada, utilizando a língua escrita em sua forma oral. Feito isso, as abordagens também consideraram a exploração e assimilação de uma diversidade de conteúdos, corroborando para o experienciar da infância na cultura brasileira e local. É por isso que essas são “boas atividades de alfabetização: desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize” (WEISZ, 2014, p. 166).

No que se refere ao processo de avaliação, ressalta-se que ele se deu de forma processual ao longo da sequência didática, visto que toda observação permitiu confirmar o desenvolvimento gradual das crianças. Assim, os alunos que tiveram dificuldade de concentração trabalharam com a pintura, com a criação dos fantoches e com a espera pela sua vez. Além disso, os estudantes superaram a própria timidez, produzindo histórias e compreendendo, passo a passo, o processo de cultivo da margarida.

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado (LUCKESI, 2011, p. 80).

Dessa forma, as atividades destacadas nesse relato sintetizam outras ações desenvolvidas no âmbito escolar de forma espontânea, mas intencional. Nesse caminho,

“ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Enfim, as ações foram desenvolvidas, mediadas e reorientadas, atendendo às solicitações necessárias e primordiais para o avanço das crianças e para o aprofundamento na cultura infantil. Assim, todas as intervenções tornaram-se sementes de conhecimentos para o ser professor, emergindo em um caminho de reflexões e análises sobre as práticas profissionais em campo. Todavia, essa reeducação contemplou a dimensão pessoal de querer estar em constante formação para atuar em várias instâncias da prática educativa, reiterando que “[...] o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (NÓVOA, 2009, p. 3).

3.4 Considerações finais

Em vista do relato escrito e das apreciações das experiências abordadas, desenvolve-se um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, visto que o trabalho com o PIBID foi constitutivo para o confronto com as minhas próprias inseguranças enquanto futura pedagoga, implicando em compreender a responsabilidade do ser profissional com as vidas e oportunidades de crianças da escola pública.

Além do mais, o 1.º ano tornou-se parte de um afloramento em querer estudar mais sobre alfabetização, potencializando buscas de boas práticas no enfrentamento e na superação do analfabetismo, ainda latente em nossa realidade. Dito isso, a efetivação de uma didática fundamental no processo de ensino e aprendizagem incorpora a notoriedade de uma gestão de sala de aula que compreenda a criança como sujeito sócio-histórico e cultural. Nesta questão, a busca pela equidade torna-se parte do fazer pedagógico, da consciência de que as minhas escolhas gestoras, didáticas, conceituais e sociais interferem e moldam a minha identidade profissional e politizada.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11)

Diante desses elementos, é notório que os objetivos do PIBID foram contemplados, na medida em que promoveu a articulação de saberes da alfabetização com a gestão escolar

e possibilitou a compreensão acerca da importância das dimensões da gestão para o reconhecimento da escola como local de aprendizagens que considera o brincar permeado de saberes que articulam a alfabetização. A escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente (LIBÂNEO, 2014, p. 144).

Em linhas sumárias, a perspectiva dessa escrita foi ressaltar a relevância do PIBID como fonte de políticas e práticas para a formação inicial e continuada de professores. Com efeito, o programa incentiva a consolidação de ações pedagógicas capazes de transformar o meio a partir de boas práticas.

Referências

ALMEIDA, F. L. **A margarida friorenta**. 25 ed. São Paulo: Ática, 2008.

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM - CEEL/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE. **Jogos de alfabetização**. Recife: Editora Universitária, 2009. Disponível em: http://homo.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/201402/20140210152238mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

COSTA, S. D. **O girassol solitário**. Uberlândia: Claranto, 2000.

GOULART, C. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 327-343. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014. p. 127-147. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**; 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-80. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/2000001542a28e2b216/LUCKESI%20Verificacao%20ou%20avaliacao%20.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MICOTTI, M. C. O. A construção da leitura e da escrita e o ensino. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 187-206. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 22 fev. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45. Disponível em: <http://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RIBEIRO, E. M.; AZEVEDO, J. L.; LEAL, T. F. O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental. *In*: BUNZEN, C.; PESSOA, A. C. R. G. (org.). **Formação e saberes docentes: desafios para (re) pensar a prática pedagógica**. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 160-196. Disponível em: <http://www.editoraufpe.com.br/formacao-e-saberes-docentes-desafios-para-repensar-a-pratica-pedagogica>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

TELES, D. A.; SOARES, M. P. S. B. **A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e contribuições para a formação de leitores**. 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TrabalhoComunicacao-oral-idinscrito-184-90853e17a4727597548cf1f714335c0f.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WEISZ, T. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 159-168. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

4 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josyane Aparecida da Silva¹⁰
Rosani Aparecida Moreira¹¹

4.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem por finalidade, como o próprio nome sugere, fomentar a iniciação da prática docente, contribuindo para a complementação da formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas, bem como a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, tanto no que tange à docência quanto no tocante à gestão escolar. O PIBID proporciona, ainda, que o licenciando tenha experiências e contato com estratégias metodológicas, tecnológicas e práticas educativas de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como a aproximação dos processos gestores da escola. Dessa forma, a iniciação à docência viabiliza aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas do ensino básico e com o contexto em que elas estão inseridas.

O PIBID, subprojeto Pedagogia, conforme cita a proposta estabelecida no Edital Capes n.º 07/2018 tem o “foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 17). O projeto também objetivou a participação do discente de pedagogia nos processos de gestão escolar, a fim de que ele conheça as políticas educacionais direcionadas à atuação dos professores da educação básica. Além disso, o PIBID oportunizou que os graduandos trabalhem, simultaneamente, a teoria e a prática, na medida em que a inserção na instituição pública de ensino fomenta os conhecimentos teóricos. O subprojeto de Pedagogia do PIBID enfatizou, ainda, a aproximação entre os saberes teóricos e práticos e os processos de avaliação educacional norteados pelas políticas do estado de Minas Gerais e do Brasil voltadas para a educação básica. Assim, forneceu-se suporte para que os pibidianos se informem acerca dos materiais e recursos destinados à alfabetização e ao letramento das crianças, além de propiciar a observação da realidade escolar.

Dito isso, ressaltamos que o trabalho foi organizado em visitas na escola, reuniões semanais para discussões e planejamentos, assim como estudos dirigidos individuais e em grupo. O subprojeto do PIBID/ Pedagogia visou atender os alunos do curso de licenciatura em

¹⁰Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

¹¹Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

Pedagogia na modalidade à distância e estava dividido em três núcleos, sendo dois no polo de Lavras e um no polo de São Sebastião do Paraíso.

Em um primeiro momento, a ideia era que as reuniões semanais fossem integradas entre os dois núcleos, o que de fato aconteceu nos encontros iniciais. Entretanto, situações como instabilidade de conexão, problemas tecnológicos e dificuldades de conciliação de horários entre os núcleos suscitaram a alteração do cenário, fazendo com que as reuniões ocorressem separadamente. Ademais, foram planejados encontros presenciais entre os dois núcleos, porém apenas um se concretizou, haja vista que surgiram impedimentos relacionados a deslocamento e congraçamento de datas.

As reuniões semanais objetivaram a elaboração de planejamentos para orientar os trabalhos a serem desenvolvidos nas visitas à escola, além de orientações para os estudos dirigidos feitos individualmente ou, quando necessário, em grupo ou duplas. Com isso, durante as idas à instituição, executavam-se as atividades previamente elaboradas e, também, outras intervenções concernentes ao planejamento curricular da escola para o período.

Em vista do exposto, os integrantes do PIBID, pertencentes ao polo de São Sebastião do Paraíso, iniciaram as visitas em uma escola municipal de educação infantil da cidade. Dessa forma, foram designadas duplas para compor o quadro de visitação, considerando que cada dupla possuía um dia da semana definido para as idas à escola, de maneira a não interferir, significativamente, na rotina das crianças. O grupo desse polo contou com a participação de oito discentes e uma supervisora. No entanto, ao longo do projeto, houve o desligamento de duas pibidianas. Isto posto, no decorrer da primeira etapa do programa, as inserções foram feitas em caráter de observação, abarcando reuniões e estudos que tinham como finalidade a confecção de um projeto, com o propósito de definir a abordagem que seria desenvolvida pelo grupo na escola. O projeto elaborado delineou, como temática principal, o trabalho com o lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo porque a escola atende à educação infantil e as brincadeiras são muito utilizadas para alcançar os objetivos pedagógicos com as crianças. A abordagem lúdica é essencial para as turmas de educação infantil, especialmente porque na infância a brincadeira é o jeito mais adequado para a aprendizagem dos alunos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa importância e necessidade.

É, pois, direito da criança segundo a BNCC, “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 36), sendo assegurado à criança nas creches e pré-escolas por meio dos campos de experiências, como formas de organização curricular que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

4.2 Olhares para a escola

A instituição de educação infantil na qual foram efetivadas as intervenções dos integrantes do PIBID/Pedagogia, localizava-se no município de São Sebastião do Paraíso-MG. A escola atendia a crianças com faixa etária entre 6 meses e 4 anos e 11 meses, sendo que a maior parte delas vem de famílias carentes. A instituição funcionava no período matutino e vespertino, com seis turmas por período, estas que eram distribuídas em salas individuais, das quais duas turmas são de berçário; duas contemplam alunos com idade de 2 anos a 2 anos e 11 meses; duas atendem crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; e as outras duas turmas restantes recebem crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses de idade. Dentro das salas, havia alunos que ficavam em período integral na instituição e outros que ficavam apenas no período matutino ou no vespertino.

Além disso, na instituição escolar havia uma rotina diária com divisão das tarefas comuns, tais como: acolhimento das crianças, atividades livres e dirigidas, hora do lanche, brincadeiras ao ar livre, uso da brinquedoteca e dos parques, dentre outras. Havia também um currículo com as atividades da sequência didática e dos projetos ocasionais, a fim de desenvolver as habilidades das crianças.

A rotina da escola começava às 7h da manhã, com a entrada das crianças estendida até às 7h30, e encerrava-se às 16h30, com tolerância até às 17h. As atividades que utilizavam espaços comuns da instituição, como refeitório, parque de areia, parque ao ar livre, solário, brinquedoteca e pátio eram elaboradas e organizadas entre as turmas. No mais, eram oferecidas às crianças refeições variadas entre café da manhã, frutas, almoço com cardápio diversificado, lanche da tarde, sendo que todo o cardápio era cuidadosamente preparado por nutricionista, de acordo com as necessidades das crianças.

Somente as turmas de 3 e 4 anos tinham professoras, as crianças menores de 3 anos eram acompanhadas por monitoras, geralmente duas por turma. Para as crianças de 3 a 4 anos, quando havia a presença de aluno com deficiência, a sala em que ele estivesse listado recebia uma monitora de apoio para acompanhá-lo. A escola contava, ainda, com uma gestora que se encarregava de planejar e organizar o currículo e a rotina da escola. Entretanto, todas as decisões relativas à gestão escolar eram feitas de maneira democrática, através de reuniões onde se discutia e resolvia os problemas relativos aos diversos assuntos. No final do ano de 2019 e início de 2020, a instituição esteve em processo de reavaliação e reedição do Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a incorporar as normas estabelecidas pela BNCC.

Com relação às visitas semanais, a dupla em questão foi designada às quartas-feiras, das 7h às 10h e o acompanhamento foi feito pela professora ou pela monitora das turmas. Nesse sentido, cada semana as integrantes ficavam em uma turma diferente e,

em algumas visitas, o acompanhamento era feito pela diretora ou por sua auxiliar, no caso de atividades que observavam a rotina da gestão escolar. Esse revezamento de turma ocorria para que todas as pibidianas pudessem conhecer as diversas variações no dia a dia da escola, bem como acompanhar o trabalho gestor de uma instituição de educação básica pública. Ao longo da vigência do projeto, acompanhamos também algumas reuniões de reestruturação do PPP, em conformidade com a BNCC, e seu processo democrático, no qual todos os colaboradores da instituição e os pais de alunos participaram e opinaram ativamente.

4.3 Ações e experiências vivenciadas na escola

Durante o período de vigência do programa, o grupo do PIBID, do polo de São Sebastião do Paraíso, desenvolveu o projeto sobre a ludicidade na educação infantil. Neste projeto foram propostas várias brincadeiras dirigidas e com caráter pedagógico para serem desenvolvidas entre as crianças e as integrantes do PIBID. Dito isso, ressaltamos que para o presente processo de análise foi escolhida a brincadeira “Estimulando os sentidos (Cabeça, ombro, joelho e bola)” que foi executada visando o estudo e a reflexão.

O propósito dessa brincadeira foi estimular a atenção e a agilidade, trabalhar com movimento corporal e ensinar a memorização das partes do corpo para as crianças. Ela pode ser desenvolvida com crianças a partir dos 3 anos, utilizando-se apenas algumas bolinhas plásticas coloridas. No decorrer da brincadeira, solicitou-se que as crianças ficassem sentadas em duplas, uma de frente para a outra com uma bolinha entre elas. Feito isso, a professora dirigiu a atividade, pronunciando as partes do corpo, como orelha, pé, boca, joelho, olho e cabeça, além de ter pronunciado, em um momento aleatório, a palavra “bolinha”. Assim, no instante da pronúncia, as crianças deveriam colocar a mão na bolinha. É preciso destacar que essa brincadeira deve durar poucos minutos, já que crianças nessa idade se entediam facilmente com exercícios repetitivos.

Para avaliar as habilidades das crianças por meio dessa brincadeira foi necessário observar o tempo de resposta de cada aluno, bem como os erros e os acertos quando a criança deveria colocar a mão nas partes do corpo citadas ou na bolinha. O processo de avaliação verificou, ainda, se a criança tinha domínio sobre o conhecimento das partes do corpo a partir da agilidade em identificá-las. A atividade contou com a participação de 18 crianças, entre meninos e meninas, dentre as quais 12 demonstraram compreensão total das partes do corpo, 3 colocaram a mão em partes diferentes das citadas por mais de 4 vezes durante a brincadeira e outras 3 ficaram muito agitadas e não conseguiram ficar sentadas aguardando os comandos, ficando de pé ou colocando a mão na bolinha mesmo fora do comando.

4.4 Aspectos teóricos sobre o brincar na educação infantil

Trabalhar a aprendizagem por meio das brincadeiras com as crianças é de grande importância. O brincar na educação infantil, conforme sustenta a BNCC, (BRASIL, 2017), é um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a criança possui:

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

O lúdico no processo de ensino e de aprendizagem dessa etapa da Educação Básica é essencial, podendo ocorrer de forma livre ou dirigida. Todavia, é necessário compreender que o brincar dirigido tem uma função mais focada quando se deseja estimular um ou outro conhecimento na criança, enquanto o brincar livre oferece suporte para a aquisição de novos conhecimentos, porém fica limitado ao que as demais crianças trazem de experiências próprias. À vista disso, Tizuko Kishimoto (2010, p. 1) sustenta que:

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Com efeito, embora remetam à noção de diversão, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras têm diferentes significados. Pensando nisso, Larousse (1982) traz as seguintes definições para tais termos: “Jogo – ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Brinquedo – objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira; Brincadeira – ação de brincar, divertimento” (LAROUSSE, 1982 *apud* DALLABONA; MENDES, 2004, p. 108).

Todo esse processo de utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos na educação infantil, muito conhecido como atividades lúdicas, só tem a agregar e mobilizar o interesse da criança ao processo de aprendizagem. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil mencionam em seu artigo 9.º, as práticas pedagógicas devem garantir as diversas experiências necessárias ao aprendizado da criança, dentre as quais se destacam “curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2013, p. 98).

Embora o lúdico deva ser utilizado todo tempo, dentro da educação infantil, as brincadeiras devem ser planejadas e orientadas de acordo com os objetivos pedagógicos a serem trabalhados, de modo a alcançar as propostas de desenvolvimento da criança e de suas habilidades e competências. Sendo assim, “o planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los” (SANT’ANNA *et al.*, 1989, p. 19). Em acréscimo, cabe destacar que:

O trabalho pedagógico, aqui, é entendido como a instituição concebe o processo educativo em seu todo: seus princípios, suas ações, seus protagonistas em seu dia-a-dia. O planejamento é a ferramenta que irá ajudar a explicitar e a orientar as ações, para que as ideias se transformem em realidade (MARQUES; PETER, 2008, p. 33).

Por isso, planejar a rotina e as brincadeiras que se pretende utilizar na educação infantil traz ao professor um ponto de partida para atingir o propósito pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, pois é por intermédio do planejamento que o professor vai analisar quais habilidades e competências devem ser aprimoradas e qual a melhor estratégia para conseguir tais fins. Nesse caminho, Marques e Peter (2008, p. 38) assinalam que:

O planejamento é uma necessidade para o educador porque, em razão da dimensão política da ação educativa, à medida que abarca posicionamentos, opções, relação de forças, compromissos com a reprodução/manutenção ou com a transformação, ser uma ação mediadora, uma ação para, envolve a necessidade do resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica, base do trabalho docente e administrativo na instituição educativa.

Portanto, para trabalhar com o lúdico seja na educação infantil, seja em qualquer outra etapa dos processos educacionais, o planejamento é uma ferramenta fundamental para alcançar os objetivos que, neste caso, correspondem a ensinar e a aprender.

Durante a realização da atividade descrita, observamos que algumas crianças tiveram mais atenção e agilidade tanto na execução do exercício quanto na aprendizagem. Essa análise

se deu pela percepção de que algumas das crianças que participaram da brincadeira seguiam os comandos de forma correta e com menor tempo de resposta, enquanto outras tinham uma demora maior para colocar a mão na parte do corpo citada, seja por distração ou por não atingir o objetivo da aprendizagem. Ademais, determinados alunos, mesmo após um tempo de espera, colocavam a mão em outro membro do corpo.

Em geral, as crianças se empolgam com brincadeiras, em especial ao ar livre. Apesar disso, os estudantes da educação infantil tendem a se incomodar com atividades repetitivas e que apresentam longa duração. Portanto, o adequado é que atividades como a mencionada sejam praticadas em tempos menores.

Por fim, a proposta dessa atividade foi aprovada pela professora da turma, que achou interessante a interação das crianças com a dupla do PIBID. Normalmente, brincadeiras dirigidas são comuns na prática pedagógica da escola, mas o fato de ser feita com a presença de outras pessoas, que não a professora, atraiu a atenção das crianças.

4.5 Considerações finais

A utilização de brincadeiras no processo de aprendizagem da criança, na educação infantil, é a forma mais eficiente de se atingir os propósitos pedagógicos para essa etapa de ensino. Cada criança tem seu tempo de aprendizagem, entretanto, deixar o ambiente mais prazeroso e agradável torna esse processo natural.

O trabalho com o lúdico na aprendizagem possibilita resultados positivos. Todavia, deve-se considerar que, mesmo que a brincadeira livre traga estímulos e incentive a aprendizagem, é importante trabalhar, também, com as brincadeiras dirigidas, a fim de se atingir as competências propostas pela BNCC. Para mais, foi possível acompanhar algumas reuniões de reestruturação do PPP, nas quais notamos o alinhamento do projeto da escola com as normas da BNCC. Ademais, pontuamos que a construção do Projeto deve ser um processo contínuo que deve se efetivar a partir da ação conjunta dos colaboradores da instituição e dos integrantes da comunidade local. Assim, as diversas visões sobre o contexto e os processos escolares são vistos por aspectos variados que são levados em consideração para definir as melhores propostas pedagógicas para a instituição.

Por fim, reiteramos, por meio das análises engendradas ao longo do ano letivo, que as brincadeiras, mesmo sendo consideradas um procedimento básico para o processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil, sustentam-se em conceitos, bases e diretrizes que devem nortear cada idade e fase da criança. Por essa razão, um bom planejamento das aulas, com atividades lúdicas direcionadas a cada intenção de ensino, faz-se necessário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Projeto Institucional Registrado na Plataforma Freire**. Edital Capes n.º 07/2018. Disponível em: http://campusvirtual.ufla.br/ead/pluginfile.php/75057/mod_resource/content/1/projeto-institucional-Final.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: http://ead.campusvirtual.ufla.br/pluginfile.php/84283/mod_page/content/5/KISHIMOTO2%20Tizuko%20brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

LAROUSSE, K. **Pequeno dicionário enciclopédico koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

MARQUES, G.; PETTER, R. C. **Gestão e planejamento na Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de educação e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

5 PROJETO JOGOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS: APRENDENDO CORES COM BOLINHAS

Ana Estela Ramos dos Santos¹²
Shynyamara de Fátima Dourado¹³

5.1 Introdução

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, apresenta-se uma reflexão das vivências durante o auxílio e desenvolvimento de atividades em uma escola municipal de educação infantil no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, prazo de duração do programa. O PIBID, enquanto programa do governo federal, tem como objetivo principal a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa antecipa a experiência formativa em sala de aula para os futuros pedagogos, contribuindo, assim, para o processo de formação docente. Para nós, bolsistas de iniciação à docência e futuras docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a vivência foi, e continua sendo, de muita valia, visto que as práticas pedagógicas, em conjunto com a professora em sala de aula, enriqueceram nosso currículo e formação teórico-prática. Assim, ao mesmo tempo em que estudamos questões específicas que emergiram no espaço escolar, também pudemos desenvolver atividades em parceria com a regente e, com isso, aprendemos junto com as crianças e os professores a partir das intervenções realizadas.

À vista disso, notamos a existência de uma troca de conhecimento e de aprendizado. Ademais, tivemos, ainda, a oportunidade de articular teoria e prática, uma vez que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade foram vivenciados na escola por intermédio do programa. Assim, foi-nos oportuno experienciar e entender, na prática, como a criança aprende, como se dá esse processo e quais são os caminhos e recursos para aquisição da língua escrita e da língua falada pelas crianças, ou seja, a apropriação do sistema de escrita e das práticas de letramento.

A participação no subprojeto da Pedagogia contou com 8 horas semanais, subdivididas entre idas à creche, estudos de leituras e presença nas reuniões para discutirmos temas relevantes que surgiram durante o percurso. Nesses encontros, abordamos sobre problemas e dificuldades e refletimos no coletivo buscando um novo olhar para uma possível solução.

¹²Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

¹³Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

Dessa forma, através de reuniões semanais com todas as pibidianas e com a supervisora e, também, por meio das visitas à creche, efetivou-se a definição das ações e dos estudos que nortearam o trabalho do grupo durante o ano letivo. Os estudos e as ações foram direcionados para a temática de jogos e brincadeiras, preparados a partir de uma intencionalidade pedagógica que permitiu contemplar crianças de todas as faixas etárias da educação infantil. Nessa perspectiva, elaboramos o “Projeto Jogos e Brincadeiras antigas” que teve o objetivo de contribuir para a formação de atitudes sociais, tais como respeito, valores, cooperação, afetividade, desenvolvimento físico e intelectual, bem como habilidades necessárias para a melhoria da qualidade de vida, do ensino e da construção do conhecimento.

A atividade sobre as cores foi realizada em forma de brincadeira, com bolinhas e um varal de fita adesiva. Tal proposta lúdica teve como foco fazer com que os alunos identificassem e reconhecessem as cores primárias e secundárias. A primeira infância marca as primeiras rupturas na vida da criança, sendo um momento no qual a cognição se expande rapidamente e precisa, constantemente, de estímulos para a produção de novos saberes. A escola, nesse viés, deve cumprir seu papel educacional, e os professores precisam exercer sua função de mediadores, no sentido de trazerem esses novos horizontes para mais perto dos alunos. Dessa forma, o trabalho com as cores fez parte dos objetivos do currículo para a educação infantil, sendo um dos pontos básicos de partida para essa longa jornada do conhecimento.

5.2 Ações realizadas na educação infantil: entre o aprender e o brincar

A escola na qual realizamos as nossas intervenções está situada em um bairro de classe baixa da cidade de São Sebastião do Paraíso-MG. No entanto, apesar da falta de recursos, a instituição possui boas instalações físicas para o seu funcionamento, compreendendo 8 salas de aula amplas com banheiros e solário, professoras e monitoras competentes, uma diretora dedicada e preparada para assumir as responsabilidades por meio de uma gestão democrática e coletiva, 2 berçários, lactário, almoxarifado, lavanderia, pátio coberto, cozinha, refeitório, brinquedoteca e parque infantil.

Além disso, a escola dispõe de 26 funcionários e atende 173 crianças de 6 meses a 5 anos de idade que moram nos bairros próximos à instituição: São Judas, Santa Tereza, Maria Italiana, São Sebastião, Veneza, entre outros. O bairro é classificado como periférico, na medida em que apresenta, no seu dia a dia, diversos problemas econômicos e sociais.

É importante destacarmos, ainda, que as crianças, muitas vezes, não tinham uma boa estrutura familiar, com pais omissos, separados ou com problemas financeiros. Diante disso, professores e funcionários precisavam lidar, também, com questões afetivas. Com isso, percebemos o quanto um ambiente familiar desestabilizado afeta a vida social e emocional

das crianças, provocando distúrbios de comportamento e comprometendo a aprendizagem. Muitos pais não conseguem perceber a importância da parceria entre família e escola, na qual cada uma cumpre seu papel na educação das crianças. Por isso, ser professor é muito mais do que transmitir conhecimento, pois é necessário muito compromisso, habilidade, amor e dedicação.

Dentre as atividades realizadas em sala de aula, elegemos para reflexão deste trabalho a brincadeira denominada “Aprendendo cores”. A cor é uma das primeiras características que a criança percebe e diferencia nos objetos e coisas ao seu redor. Ela não é somente uma tonalidade, mas sim parte da constituição/identidade do meio e seus componentes. Sendo assim, os objetivos da atividade foram: identificar e reconhecer as cores, desenvolver a coordenação motora ampla e fina, estimular a organização do pensamento, instigar a concentração visual e tátil e trabalhar a linguagem oral aumentando o vocabulário e as formas de se compreender a realidade (ópticas).

A intervenção foi realizada em uma turma do maternal com crianças de 2 anos. As crianças nessa faixa etária demonstram uma curiosidade infinita por conhecer tudo que está a sua volta, desse modo, trabalhamos as cores. Para o desenvolvimento da brincadeira “Aprendendo cores com bolinhas” utilizou-se fita adesiva para criar o efeito varal e bolinhas coloridas de plástico. Feito isso, as crianças foram convidadas a colar as bolinhas na parte adesiva da fita, de acordo com a cor sugerida por nós. Assim, cada criança colava até três bolinhas no varal, sendo esta etapa realizada individualmente com os alunos. Dito isso, é importante evidenciarmos que se trata de uma atividade simples, porém rica em possibilidades. O simples ato de brincar e estar aprendendo enriquece muito o conhecimento dessas crianças que ainda estão em desenvolvimento.

A avaliação encontrou-se numa posição conclusiva no planejamento das brincadeiras, pois se relacionou de forma direta com os objetivos propostos. Dessa maneira, foi por meio da atividade que aconteceu a verificação do desempenho do aluno, observando se ele atingiu ou não os propósitos delimitados. Sabemos que a principal finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança e, por isso, a avaliação deve ser vista como um meio de conquista para se chegar nessa intenção. Portanto, conforme postula Luckesi (1995, p. 81) “a avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem que se encontra o aluno”. Em acréscimo, enfatizamos que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

À luz dessa perspectiva, o educador deve observar e investigar constantemente, sempre respeitando a individualidade e a singularidade de cada criança, para que esta consiga se desenvolver integralmente. Nesse caminho, “a observação é uma das técnicas que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu

avanço nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem” (HAIDT, 2011, p. 224).

Os instrumentos avaliativos também podem ser compreendidos como um referencial para a autoavaliação docente, pois eles servem como documentação do processo pedagógico, instigando uma reflexão da própria atuação na prática (BARBOSA; HORN, 2008).

A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e as interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantido para a realização das atividades (BRASIL, 2009, p. 16-17)

Assim sendo, o processo de desenvolvimento da criança deve ser registrado pelo educador, pois através desse acompanhamento o professor poderá perceber os progressos e as dificuldades de cada criança. Além de garantir ao docente uma boa organização de suas propostas de ensino.

5.3 Cuidar e educar: entrelaçado aos brincar

A Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/96) e defende que a educação infantil é um direito da criança e um dever do Estado. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem o objetivo de desenvolver integralmente a criança até 5 anos nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com o apoio da família e da comunidade escolar.

Para que o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil seja bem estruturado, ele deve estar fundamentado em três pilares: o cuidar, o educar e o brincar. É necessário que os educadores estejam cientes de que os âmbitos afetivo e relacional presentes no ato de brincar, cuidar e educar são indispensáveis para a construção dos vínculos emocionais. O afeto, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que ajuda a ampliar o conhecimento acerca das particularidades de cada um, identificando e atendendo as suas necessidades com base na valorização e no respeito. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) aponta que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si

próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 2001, p. 24).

Por intermédio do PIBID, percebemos o quão importante é o professor conhecer e considerar a diversidade, os valores, as crenças, os hábitos e os costumes da criança, pois isso também ajuda na socialização. Nesse viés, é necessário respeitar as singularidades de cada aluno para compreendê-lo e, assim, criar condições para o seu desenvolvimento, o que também implica na garantia e no estímulo ao lúdico na vida escolar. A construção do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado depende desse comprometimento com a criança, com suas particularidades. Em outras palavras, é preciso ser solidário com as necessidades dos alunos, ajudando-os no seu crescimento. Isso implica em ouvi-los e observá-los, respeitando-os e levando-os a uma confiança mútua que seja capaz de fortalecer o desenvolvimento infantil.

Sabemos que o ser humano nasce dotado de determinadas características biológicas que o molda como um indivíduo do sexo masculino ou feminino, ou seja, o sexo é definido biologicamente. Entretanto, as construções dos estereótipos de gênero de brinquedos e brincadeiras vêm sendo instituídas antes mesmo do nascimento da criança. As desigualdades de gênero são fruto de um paradigma já pré-determinado pela sociedade e que vem sendo mantido. As consequências dessa dicotomização de gênero é a opressão, a perpetuação de preconceitos e de violências físicas e psicológicas.

Portanto, é inadiável que nós, professores, trabalhemos todos para uma nova concepção de educação livre de estereótipos de gênero. Devemos urgentemente quebrar com essa lógica que só faz perpetuar desigualdades. É preciso um olhar mais cuidadoso à infância. Para tanto, é essencial criar ambientes e espaços de brincar, nos quais não haja diferenciação nem por gênero e nem por raça, possibilitando que meninos (as) negros (as) ou brancos (as) tenham acesso às mesmas oportunidades e escolhas e façam do ato de brincar um momento livre de pressões sociais e seguro para se expressarem de forma livre.

Para as crianças, o brincar é fundamental, pois estimula seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e, também, social. É através da brincadeira que as crianças expressam suas vontades e desejos. Assim, o lúdico acaba sendo uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. Quando a criança brinca, ela cria situações imaginárias em que age como se fosse adulto, ampliando, com isso, seu conhecimento sobre o mundo. Dito de outro modo, pela via do “faz de conta”, as crianças recriam e repensam sobre os acontecimentos do seu cotidiano atuando frente à realidade de maneira imaginária, transferindo e substituindo os fatos do dia a dia em características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. O ato de brincar acaba sendo, portanto, uma forma que as crianças têm de se comunicar consigo mesmas e com o meio social. Ademais, na brincadeira, a criança desenvolve importantes habilidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e, ainda, estimula o desenvolvimento de

áreas da personalidade, tais como o intelecto, a sociabilidade, a criticidade, a motricidade e a afetividade.

A pesquisadora Kishimoto (2010), em seu texto “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, traz-nos várias contribuições importantes sobre o trabalho com o lúdico na educação infantil. Assim sendo, pudemos refletir acerca das características que envolvem o brincar que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de crianças saudáveis, alegres e criativas. A brincadeira abrange questões que estão presentes no cotidiano, na vivência das crianças, aperfeiçoando sua cultura. Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Nessa ótica, entende-se que a importância da ludicidade se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta fundamental para criança se expressar, aprender e se desenvolver. Kishimoto (2010), a partir de suas reflexões e análises, instrui-nos de que enquanto futuros educadores temos um papel indispensável na vida das crianças e que devemos ter métodos de ensino divertidos para que possamos levar para as salas de aula brincadeiras e jogos diversos – vivenciados no contexto da criança –, com o intuito de proporcionar uma melhor socialização de todos dentro da escola, bem como incentivar a construção do conhecimento e o desenvolvimento pleno dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB n.º 5/2009) definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9.º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de ações interativas com seus pares e com os adultos, o que possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitos saberes incontornáveis para a formação integral das crianças. Com isso, ao observarmos as interações e as brincadeiras entre crianças-crianças e crianças-adultos pudemos identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los. Assim, as crianças constroem significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do saber sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento das aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe-se a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si mesmas e aos outros, além de compreenderem as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se e higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante disso, percebemos que a inclusão do lúdico na proposta pedagógica tem a finalidade de despertar habilidades, tornando prazerosa essa fase tão importante na vida de cada indivíduo, afinal, quem brinca na infância se torna um adulto criativo, feliz e sensato, sabendo respeitar o próximo e a si mesmo.

Ao avaliarmos os resultados das ações realizadas, constatamos uma grande dificuldade das crianças em conseguir colar as bolinhas no varal de fita adesiva, pois elas não tinham muita coordenação motora nem noção de espaço. No entanto, depois de algumas tentativas, as crianças foram melhorando cada vez mais, sendo que algumas conheceram e conseguiram diferenciar as cores, ao passo que um pequeno grupo demonstrou dificuldade em diferenciar determinadas cores ou, ainda, colocou a bolinha no lugar errado. Realizamos a atividade logo após o café da tarde das crianças. Com isso, conseguimos manter a atenção e o interesse delas na atividade por cerca de 1 hora. Ao longo do tempo, com as idas à creche, pudemos perceber que quando as crianças estavam bem alimentadas, a concentração e o envolvimento delas eram bem maiores.

Além disso, notamos que, por meio dessa brincadeira, contribuímos para a formação de atitudes de afeto e respeito uns com os outros, pois as crianças ficavam felizes com cada amigo que conseguia ter um bom desempenho na brincadeira. Dessa maneira, ao colar as

bolinhas no lugar certo os alunos aprenderam, também, sobre respeito, uma vez que eles tinham que esperar sua vez para brincar. Em acréscimo, foi-nos possível estimular o espírito cooperativo, o que viabilizou o desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

5.4 Considerações finais

O trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas tem que visar o brincar, o cuidar e o educar das crianças enquanto aspectos integrados. É necessário que a criança se sinta segura, acolhida no seu jeito de ser e que satisfaça suas necessidades, de modo a lidar com suas emoções – tais como medos, ciúmes, raiva, apatia, alegrias, tristezas e hiperatividade – adequadamente e, assim, desenvolver-se de forma integral e construir sua identidade. Para além disso, a escola tem um papel importante na desconstrução de estereótipos, pois dispõe de vários brinquedos e momentos lúdicos que possibilitam construir e passar noções de equidade de gênero. Destarte, as crianças podem explorar e satisfazer sua curiosidade, colaborando para o engendramento de uma sociedade em que o respeito às diferenças possa estar sempre presente.

Por conta disso, nós professores devemos proporcionar um ambiente rico de experiências, brincadeiras e exploração, para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer o mundo e a si mesmas, aprender a participar das atividades propostas, de forma individual ou coletiva, bem como aprimorar o autocuidado e as habilidades de organização, desenvolvendo-se a cada dia.

Em vista do exposto, é válido evidenciar que, por meio do PIBID, pudemos perceber que as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil estão repletas de possibilidades que ajudam no desenvolvimento das habilidades das crianças. Nós, educadores, devemos ter consciência de que é nossa responsabilidade direcionar e organizar o ambiente educacional visando à ampliação das alternativas de aprendizagem para que as crianças estimulem suas capacidades afetivas, sociais, emocionais e cognitivas. Para tanto, é imprescindível que o educador planeje com intencionalidade.

No mais, a BNCC (BRASIL, 2017) e DCNEI (BRASIL, 2009) vêm para nos orientar e assegurar que os direitos de aprendizagem sejam aplicados em sua totalidade dentro das redes de ensino. A aprendizagem e o desenvolvimento do educando deve ser o foco principal. O professor deve analisar seus alunos a todo instante, desde a hora de chegada até a hora da saída, e criar métodos de ensino que englobem todos os campos de experiência, a saber: o brincar, o cuidar e o educar; propiciando o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, compreendemos que, para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. Com efeito, a brincadeira é muito importante porque permite que as crianças tomem decisões, expressem sentimentos e valores, conheçam a si mesmas, aos outros e ao mundo, repitam ações prazerosas, partilhem, exteriorizem sua individualidade e identidade por

meio de diferentes linguagens, usem o corpo, os sentidos e os movimentos e, além de tudo, solucionem problemas e aprimorem a criatividade. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-los e expressá-los a partir de variadas linguagens. Entretanto, é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Em linhas breves, a relevância da brincadeira está relacionada com a cultura da infância, que coloca o lúdico como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Nesse caminho, a atividade lúdica proposta por nós desempenhou, também, um papel igualmente relevante para a socialização das crianças, permitindo-lhes aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a se relacionar, desenvolvendo a noção de respeito por elas mesmas e pelo outro, bem como pela autoimagem. Assim, ao unir a ludicidade com o pedagógico, a brincadeira proporcionou diversão, prazer e, ainda, potencializou a exploração e a construção do conhecimento. Em suma, brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade.

Em relação ao programa PIBID que já finalizou, percebemos progressos no desenvolvimento das crianças dia após dia, visto que houve várias outras atividades, elaboradas em conjunto com as professoras ou com as monitoras, que oportunizaram o desmembramento de outras intervenções como, por exemplo: desenhos, pinturas livres, dança, música, entre outras formas de arte.

Por fim, é notável que o programa de iniciação à docência tenha alcançado seus objetivos tanto no que se refere às ações criadas e desempenhadas no âmbito escolar quanto no que diz respeito ao processo de aprendizagem de nós, bolsistas. A experiência no PIBID tornou-nos cada vez mais comprometidas com a docência, além de ter nos propiciado a aquisição de vivências práticas em diversos aspectos dentro das possibilidades da instituição. Nesse sentido, além de termos confeccionado jogos e brincadeiras, também observamos e aprendemos metodologias de ensino que nos servirão como sustentáculo para uma melhor atuação no futuro. Ademais, é incontornável salientar que tudo só foi possível com o apoio das colegas bolsistas e, sobretudo, da diretora da creche, da supervisora e da nossa coordenadora do subprojeto que sempre nos direcionaram pelos caminhos mais claros e precisos.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2001. 3 v. il.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 22 jun. 2021.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: FE-USP, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: critérios e instrumentos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

6 AÇÕES ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA

*Thuanny Aparecida Nogueira¹⁴
Joani de Fátima Ferreira Brasil¹⁵*

6.1 Introdução

O presente trabalho consiste no relato das ações realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no curso de Pedagogia, em uma escola municipal situada na cidade de Lavras, MG.

O PIBID Pedagogia teve como proposta a iniciação à docência, com foco na alfabetização e letramento na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, partimos do pressuposto de que teoria e prática são indissociáveis, tendo em vista que a profissão docente é uma maneira de intervir na realidade social por meio da educação. Nesse sentido, as ações que foram elaboradas são de extrema importância, pois possibilitam o fortalecimento dos futuros professores e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade educacional, além de proporcionar o reconhecimento da escola local como um espaço de aprendizagem mútua.

Dito isso, ancoramo-nos em Ferreira (2000), Morais (2012) e Soares (2004), autores que discutem sobre os processos de alfabetização e letramento, com o intuito de desenvolvermos atividades que colaborassem para o avanço do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) das turmas de 1.º ano do ensino fundamental da referida escola.

À vista disso, Morais (2012) considera fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como um conjunto de habilidades, e sugere algumas atividades práticas para desenvolvê-la como, por exemplo, os jogos e o trabalho com textos poéticos de tradição popular. Além disso, o autor ressalta que:

É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes. Por outro lado, ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante (MORAIS, 2012, p. 68).

¹⁴Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

¹⁵Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras.

Assim, observando a subjetividade de cada aluno e as dificuldades que eles apresentavam, nós desenvolvemos, em conjunto com a professora supervisora da sala, atividades lúdicas que facilitassem o progresso das crianças no processo de alfabetização. Para tanto, abordaremos, neste relato, a maneira com que tais atividades foram realizadas, bem como os métodos utilizados e os objetivos alcançados. Ademais, discutiremos sobre os percalços enfrentados e sobre os êxitos conquistados.

A escola na qual as atividades do PIBID foram realizadas atende cerca de 760 alunos da educação infantil até o 9.º ano do ensino fundamental. Além disso, a instituição dispõe de uma estrutura excelente, contando com 79 funcionários, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, sala de leitura, refeitório com cardápio elaborado por nutricionista, área de saúde com atendimento médico e odontológico, quadra poliesportiva, parquinho e ampla área externa. Por conta de sua boa estrutura e, também, pela atitude acolhedora de seus funcionários, a escola é procurada por estudantes residentes de diversos bairros da cidade de Lavras.

No que concerne à atuação das pibidianas, a instituição realizou uma divisão do grupo, de modo que mais turmas pudessem ser atendidas. Destarte, nós trabalhamos com a turma do 1.º ano do ensino fundamental e, no decorrer de nossa vivência, observamos que a turma tinha um perfil socioeconômico variado, isto é, alguns alunos possuíam condições financeiras melhores, enquanto outros dispunham de condições menos favoráveis.

As inseguranças iniciais surgiram, mas também foram superadas à medida que foram sendo realizadas as reuniões, os planejamentos de ensinos, além de poder desfrutar das orientações da professora supervisora e o desenvolvimento em conjunto das ações.

É notório evidenciar que a sala de aula na qual atuamos era bastante arejada, além de ser um ambiente acolhedor, colorido e organizado, o que contribuiu para a interação da turma. Ademais, a professora, por ter muitos anos de experiência, foi capaz de nos orientar da melhor maneira possível, buscando aliar a teoria e a prática de sala de aula. Por isso, acreditamos que essa parceria tenha favorecido não só o desenvolvimento dos alunos, mas também o nosso processo de formação enquanto futuras educadoras. Em acréscimo, o contato com as estudantes do PIBID Pedagogia propiciou a ressignificação do trabalho da professora.

6.2 Sobre as atividades realizadas

Em conformidade com as postulações de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 47), entende-se que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária”. A autora evidencia ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita e se desenvolver de acordo com a sua capacidade cognitiva (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Levando em consideração tais concepções, buscamos observar a turma e identificar os conhecimentos prévios de cada aluno, assim como as dificuldades e necessidades individuais. A partir disso, desenvolvemos atividades que os ajudaram no processo de alfabetização.

A reflexão sobre a nossa prática, assim como a análise das habilidades dos alunos adquiridas no ambiente escolar, além do autoconhecimento do próprio professor são considerações que necessitam ser frequentemente revistas, pois uma metodologia imposta, sem reflexão não alcançará uma qualidade eficiente no ensino. O docente precisa estar consciente de que a educação não é algo invariável, ela demanda mudanças, ponderações para abarcar o melhor resultado. Neste sentido, Schulman (1992, p. 12) acrescenta que,

[...] compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino pode-se ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnico, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente pedagógico.

Isto posto, a primeira atividade elaborada em conjunto com a professora da sala foi uma dinâmica chamada “bingo das letras”. Essa proposta teve como objetivo, basicamente, fazer a apresentação e o reconhecimento das letras do alfabeto. Para isso, confeccionamos cartelas com letras variadas e distribuimos para os alunos, explicando que nas cartelas estavam as letras que formavam os nomes dos colegas. Em seguida, perguntamos quais letras eles reconheciam, instigamos a curiosidade de como seria o jogo e definimos as regras. Em um saco estavam as letras que seriam sorteadas e as crianças marcavam, com um feijãozinho, a respectiva letra em sua cartela. Ao final da atividade, notamos que os alunos ampliaram seus conhecimentos de forma leve e divertida, reconhecendo com maior facilidade as letras do alfabeto e se relacionando melhor com sons e registros escritos.

Em outro momento, elaboramos uma atividade denominada “caixa surpresa”. Tratava-se de uma caixa de papelão de comprimento regular e com abertura de tamanho suficiente para que coubesse a mão das crianças, sendo que dentro da caixa encontravam-se as letras do

alfabeto. Com as crianças sentadas em roda, colocamos uma música e pedimos para que elas passassem a caixinha surpresa de mão em mão. Quando a música parava, a criança pegava uma letra e dizia uma palavra/objeto que começava com aquela letra.

Com isso, o propósito dessa dinâmica foi possibilitar a associação entre figuras/objetos e letras. Além disso, essa atividade favoreceu o intercâmbio de ideias, o levantamento de hipóteses e deduções, ampliou o vocabulário, desenvolveu habilidades linguísticas e, ainda, incentivou a curiosidade e a imaginação. No mais, as crianças ficaram muito entusiasmadas durante a realização dessa tarefa lúdica, haja vista que todas quiseram participar. Com efeito, pudemos observar que todos os alunos obtiveram avanços no que tange ao reconhecimento das letras, podendo, inclusive, associar letra e palavra.

Um outro exercício efetuado baseou-se na fala de Magda Soares em entrevista concedida à “Plataforma do Letramento”, na qual ela destaca a importância da literatura e da cultura lúdica no processo de letramento da criança. Partindo disso, realizamos a exploração da história “As flores da primavera”, de Ziraldo, e, em seguida, indagamos às crianças se elas sabiam os nomes das flores que apareciam no texto e se elas já haviam visto alguma dessas flores. Por fim, já com os alunos sentados em duplas, confeccionamos, com rolinhos de papel, uma espécie de carimbo que as crianças deveriam molhar na tinta e, depois, colocar no papel, a fim de formar imagens de flores. Para isso, disponibilizamos tinta e papel para que elas pintassem.

Em vista do exposto, é válido destacar que a pintura é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois além de trazer todos os benefícios de uma atividade que trabalha com coordenação motora, agilidade, ritmo e percepção espacial, a pintura é, também, uma atividade social que transmite uma sensação de bem-estar psicológico e permite uma melhora na autoestima, o que reflete positivamente no processo de aprendizagem (IGNÁCIO, 1995).

No que se refere aos métodos avaliativos, pontuamos que as intervenções foram analisadas de modo contínuo e processual, considerando o engajamento e o interesse da turma diante das atividades realizadas. Tendo como base o pensamento de Soares (2004), ao abordar que muitas são as facetas da alfabetização e diversas as maneiras de introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita, procuramos atividades que oferecessem às crianças um ambiente motivador e propício para o desenvolvimento de diversas habilidades. Além disso, as tarefas lúdicas propostas foram instrumentos fundamentais para a alfabetização, pois respeitaram o tempo de aprendizagem de cada aluno, possibilitaram a descoberta das palavras, ajudaram na construção do conhecimento e viabilizaram aos educandos a inserção na sociedade.

Também recorreremos a várias brincadeiras e jogos que vivenciamos em nossa infância, visando inserir na rotina escolar vivências lúdicas, trazendo o prazer em estar no ambiente escolar. Pôde-se notar a diferença positiva na qualidade da hora do recreio com

a utilização de brinquedos ou brincadeiras do tipo “pula corda”, além do uso de cantigas de roda. Recorremos a contas de adição e subtração com as crianças que ali estavam pulando, que ao mesmo tempo em que brincavam iam raciocinando para fazer as operações matemáticas mentalmente. Muitas acertavam as operações ao mesmo tempo em que se divertiam.

Percebemos que a brincadeira dirigida tem êxito maior visto que a criança tem a orientação e assim tem mais confiança e disposição para enfrentar os desafios.

6.3 Considerações finais

O projeto mostrou-se de grande importância para a formação dos acadêmicos de licenciatura em virtude de que a prática da docência é imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor; desta forma, o PIBID permite aos bolsistas o aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades, nas reflexões teóricas sobre a importância das leituras e no uso da habilidade de interpretação circunscrita no processo de alfabetização e letramento.

Para os educadores, alfabetizar as crianças é sempre um desafio. Em um mundo no qual elas já nascem conectadas à tecnologia, mantê-las motivadas a realizar as atividades tradicionais é uma tarefa complexa.

As considerações de Ferreiro (2000) nos mostram que as crianças têm um papel ativo na aprendizagem, uma vez que elas constroem o próprio conhecimento a partir daquilo que faz sentido para elas. Foi por intermédio dessa perspectiva que buscamos propor atividades que, de fato, promovessem o desenvolvimento das crianças, não apenas no âmbito cognitivo, mas também no social.

Nesse sentido, as ações lúdicas engendradas foram muito mais do que momentos de aprendizado, na medida em que serviram de estímulo para que as crianças entrassem em contato com o mundo do saber de uma forma muito especial. Essas experiências foram, para elas, instantes mágicos que propiciaram o vislumbre da realidade sob uma outra perspectiva. Dito isso, as atividades de alfabetização podem ir muito além de ensinar e aprender as letras e as palavras. Por meio delas, é possível criar e contar histórias e, ainda, usar meios para despertar a criatividade, de modo que as crianças se sintam mais envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem. Tais experiências, inovadoras e inclusivas, contribuem para reduzir os índices de evasão e repetência escolares, bem como para garantir a aprendizagem significativa de todos e de todas. Este é objetivo do PIBID/Pedagogia: estimular o desenvolvimento intelectual e social das crianças e, assim, proporcionar uma vida escolar mais prazerosa.

Referências

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 284 p.

IGNÁCIO, K. R. **Criança querida: o dia a dia das creches e jardins de infância**. São Paulo: Antroposófica / Associação comunitária Monte Azul, 1995.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

SCHULMAN, L. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject specific conceptions of teaching. *In: Simpósio sobre Didáticas Específicas en la Formación de Profesores*. Santiago de Compostela, 1992.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

7 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DE JOGOS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA

Juliana Resende¹⁶

Pedro Ivo Bruder¹⁷

Giovanna Rodrigues Cabral¹⁸

7.1 Alguns caminhos para a transformação

Em um contexto histórico, social e político que apresentam barreiras para o desenvolvimento humano e significativo de professores da educação básica brasileira, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma ação singular capaz de promover reflexões, práticas e transformar a realidade educacional, promovendo um desenvolvimento colaborativo e integral de estudantes de pedagogia, professores da educação básica e professores do ensino superior, uma vez que oferece a oportunidade de uma reflexão teórica sobre o caminho ideal para uma educação de qualidade e uma experiencição dos desafios da implantação de ações significativas no contexto da educação básica brasileira, bem como uma construção coletiva de percepções e vivências que possibilitam uma transformação e um processo contínuo de formação.

O PIBID Pedagogia 2018-2019, polo Lavras, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), teve como temática a “Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e se propôs a trilhar este caminho de transformação, promovendo aprendizados significativos desde a sua formação enquanto grupo, com alunos de pedagogia do curso presencial e a distância, bem como em sua gestão democrática e participativa, dando voz a todos os agentes no processo.

A temática proposta para desenvolvimento da reflexão-ação do PIBID Pedagogia contribuiu para a perspectiva de que a transformação só é possível a partir do momento em que temos consciência da importância do aprendizado significativo, uma vez que, por meio do letramento, se apresenta a função social do conhecimento de determinados códigos, signos, fórmulas etc. Neste sentido, por meio do letramento possibilitamos o pensar, o ser e o fazer de

¹⁶Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

¹⁷Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

¹⁸Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado profissional em Educação. Coordenadora do subprojeto do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.

forma significativa, aliados ao processo de alfabetização e apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos.

É fundamental ressaltar que essas percepções foram e, estão sendo construídas, a partir de uma visão de mundo que tem a educação como a inspiração essencial para se acreditar que é possível promover as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária. No entanto, para que a transformação aconteça de fato, é essencial uma compreensão da importância de um olhar contextualizado nos espaços educacionais e em qualquer relação humana.

7.2 A importância do olhar histórico-cultural

O olhar para o outro e para as instituições na qual fazemos parte, a partir de uma concepção do homem como um ser sócio-histórico, nos permite ir além daquilo que de fato nos apresenta. A escola é um lugar de mediação cultural e os agentes educacionais se constituem como sujeitos capazes de promover de forma intencional o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos cidadãos, como explica Libâneo (2004, p. 5):

Com efeito, as crianças e jovens vão a escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática.

Mas como construir esta aprendizagem significativa se os próprios agentes educacionais estão presos em concepções de uma escola do século XIX? Sobre esta perspectiva, as observações sobre a escola na qual foram desenvolvidas as ações do PIBID, nos permitem compreender a existência de uma estrutura e uma gestão tradicional da instituição, que ainda tem como objetivo a manutenção do sistema e não a emancipação do cidadão. Salas de aulas com carteiras direcionadas para um quadro e a figura do professor a frente, detentor e transmissor do conhecimento nos permite refletir sobre a existência de subjetividades que mantem uma estrutura tradicional de construção do conhecimento. Como explica Libâneo (2004, p. 7) sobre a questão da intersubjetividade, a partir da concepção de Vygotski: “[...] a interação entre subjetividades era para Vygostki sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos”.

Ainda sobre a perspectiva de uma educação tradicional, o aluno é passivo, pois tem-se a ilusão de que o papel da escola é o de disciplinar a mente, o corpo e formar hábitos, preparando o aluno para desempenhar o seu papel social dentro da sociedade. No entanto, as sociedades estão em constante mudança e, principalmente, após o advento das novas tecnologias da comunicação e informação, novos paradigmas da educação se apresentam para a construção de cidadãos que, além de um pensamento crítico, necessitam desenvolver competências e habilidades fundamentais para o mercado de trabalho e para a vida coletiva. Da mesma forma, quando se deseja uma aprendizagem significativa capaz de promover a emancipação do cidadão, é fundamental que o aluno tenha um papel ativo no processo de aprendizado. Isso significa dizer que o papel do professor é de mediar o conhecimento, tendo em vista que essa é uma relação dialógica na qual o sujeito de aprendizado é ativo neste processo.

Ainda, em relação a organização da escola, apesar de se perceber uma estrutura de gestão tecnocrática, com uma hierarquização de planejamento e de projetos, bem como a cobrança pelo cumprimento das apostilas, o professor possui uma liberdade para trabalhar os conteúdos e propor atividades e projetos dentro das salas de aulas. Isso é evidenciado com as ações do PIBID, onde a professora abriu espaços, três vezes na semana, após o recreio, para que os bolsistas do programa pudessem executar ações, que forma além das apostilas.

O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 1.º ano do ensino fundamental, com vinte alunos, entre seis e sete anos. Era uma turma ativa, que possuía a necessidade de se movimentar e interagir, características comuns em crianças nesta faixa etária. Destes, quatro alunos eram considerados como crianças que necessitavam de um maior acompanhamento, pois, baseado na teoria de Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da língua escrita, estão na hipótese pré-silábica e silábica e com uma certa dificuldade em reelaborar suas hipóteses de escrita, sem que haja uma intervenção sistematizada para isso (FERREIRO, 2000). Neste sentido, compreendemos a necessidade de acompanhar os níveis de hipóteses de escrita das crianças, propor jogos e brincadeiras específicas e contribuir para que esse avanço aconteça, a partir da reflexão dos alunos sobre a língua.

Alguns autores dedicam-se ao estudo da relação entre jogo e alfabetização, enfatizando que o jogo pode ser um aliado nos processos de aquisição da escrita. Para Gomes e Burochovitch (2005) o jogo é uma atividade que promove a leitura e a escrita de forma contextualizada, enquanto atividade que exige raciocínio e estratégia.

É fundamental ressaltar que as quatro crianças citadas apresentavam comportamentos que merecem uma maior atenção, além de dificuldade na oralidade, trocando algumas letras e sons do alfabeto. Assim, estas crianças foram classificadas pelo professor e pela instituição como “crianças problema”, que devido ao comportamento, possuíam dificuldades para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Esta classificação nos permitiu, enquanto observadores e estudantes, em um primeiro momento classificar, mas em um segundo

momento promover uma reflexão sobre as reais necessidades destas crianças. Sobre esta perspectiva foi possível compreender que estas quatro crianças possuíam problemas familiares, como abandono da mãe, separação dos pais e agressividade entre os membros da família. Desta forma, buscavam na professora, uma relação afetiva que, muitas vezes, não foi correspondida ou sequer percebida, o que prejudicou de forma significativa o processo de aprendizado. Libâneo (2004, p. 6) apresenta a fundamentação teórica do processo de aprendizado sobre a perspectiva de Vygotski:

O suporte teórico de partida é o princípio vygotkiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores destes saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem em formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de um acompanhamento que estabeleça um vínculo com estas crianças, pois uma vez que não há uma relação socioemocional saudável nem na família e nem na escola, essas crianças terão o aprendizado comprometido, pois as interações sociais e as emoções existentes nas relações sociais são fundamentais para o bom desenvolvimento do aprendizado.

Assim, além do foco nos processos de ensino e de aprendizagem, as ações do PIBID contribuíram para que estas crianças tivessem a oportunidade de criar vínculos emocionais e de aprendizado significativo com os bolsistas, possibilitando assim um avanço significativo no interesse em participar das ações propostas e apresentando resultados satisfatórios na realização das atividades. Da mesma forma, a interação com a professora e as trocas de reflexões sobre as crianças, bem como a forma mais afetiva que os pibidianos se relacionam com as crianças, trouxeram uma mudança no comportamento da professora, que buscou estabelecer um vínculo maior com elas.

7.3 A busca pela autonomia

Os encontros do PIBID Pedagogia se iniciavam com as discussões teóricas e as visitas a escola simultaneamente. Se por um lado perdeu-se pela falta de um momento inicial dedicado aos estudos e ao planejamento das ações nas escolas, por outro ganhou-se no desenvolvimento da autonomia dos pibidianos. Pensamos que o planejamento inicial poderia ter apresentado uma maior efetividade das ações na escola, bem como um resultado mais claro sobre os objetivos a serem alcançados. No entanto, as reflexões teóricas e a experiência prática semanal abriram caminhos de reflexões e a oportunidade da construção de uma autonomia na execução das atividades na prática.

A construção coletiva auxiliou os bolsistas a desenvolverem algumas habilidades comportamentais e, por meio de algumas atividades de planejamento e coleta de ideias durante o processo, os bolsistas foram capazes de criar um planejamento e através dele elaborar uma sequência para as atividades a serem propostas e inseridas no dia a dia da escola.

Este modelo de coordenação democrática e inclusiva foi favorável para a perspectiva de transformação proposta pelo PIBID e possibilitou que o projeto acontecesse de forma participativa e autônoma, diferenciando-se dos estágios obrigatórios no período de conclusão de curso, que frequentemente ficam restritos apenas a uma participação passiva, sem a construção de relações que auxiliem a resolver problemas do dia a dia, afastando a universidade das escolas, e contribuindo de forma restrita para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nos primeiros momentos em sala de aula, um diagnóstico sobre a turma foi apresentado pela professora. Também pudemos acompanhar o diagnóstico realizado pela supervisão e compreender um pouco das fases e hipóteses que cada criança estava vivenciando. Da mesma forma, nas primeiras reuniões foram abordadas as percepções iniciais da escola. Inicialmente o nosso olhar estava mais direcionado para a alfabetização e letramento, de acordo com o tema proposto pelo projeto de trabalho do PIBID Pedagogia 2018/2019. Durante os estudos ampliamos também as reflexões para o letramento matemático. É fundamental ressaltar que os estudos de Magda Soares e Artur Gomes de Moraes contribuíram de forma significativa para a compreensão do processo de alfabetização e letramento e de letramento matemático, promovendo um entendimento e uma conscientização da complexidade desta etapa na vida da criança.

A busca pela construção de uma autonomia dos pibidianos se deu também por meio da proposta da produção de jogos para serem utilizados na prática. Em uma das reuniões tivemos acesso aos materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como outros jogos, livros e materiais para consulta e auxílio na elaboração e execução dos jogos.

Concomitante às intervenções junto ao coletivo de alunos da turma, em alguns momentos, fizemos o acompanhamento de atividades e provas junto com as quatro crianças que necessitavam maior atenção. Nas reuniões do PIBID algumas discussões sobre como a nossa intervenção deveria ser realizada, e se deveria ser com as crianças que demandavam maior acompanhamento ou com a turma, nos proporcionaram a reflexão sobre a questão da inclusão, nos direcionando para ações em que a turma toda participasse, mas acompanhando mais de perto as crianças que demandavam maior atenção.

7.4 As atividades desenvolvidas

Nesse contexto, tivemos a iniciativa de levar atividades que contribuíssem tanto para a alfabetização e letramento da turma, como o letramento matemático. Aproveitando o projeto da escola de resgate de brinquedos e brincadeiras antigas, propusemos o jogo Pega Varetas que, além do regate do brinquedo, proporciona o letramento matemático, tendo como intencionalidade pedagógica refletir e produzir a escrita de números com base em material concreto e o registro de pontuação do jogo, conforme registrado na Figura 7.1.



Figura 7.1: Confeccção do Jogo Pega Varetas.
Fonte: Dos autores (2019).

Levamos para a sala de aula dois jogos “Pega Varetas” gigantes, palitos de churrasco e tintas guaches nas cores azul, vermelho, verde, amarelo e preto. Perguntamos quem conhecia e se já haviam jogado e pedimos que explicassem para a turma como era o seu funcionamento e como iríamos jogar. Em seguida, apresentamos as regras do jogo: o jogo consiste em lançar as varetas coloridas e cada jogador, na sua vez, vai retirando as varetas sem mexer as outras. Adaptamos o jogo para que, mesmo que o aluno conseguisse retirar a vareta sem mexer as outras, passava a vez para o próximo colega. A criança que mexesse as outras varetas, perdia a vez. Cada cor de vareta, valia um ponto diferente (azul 1, vermelho 2, verde 3, amarelo 4 e preto 5). No final seria somada a quantidade de

varetas com o valor da cor correspondente e o que alcançasse a maior soma de valores, seria o vencedor.

Em seguida, explicamos que além de jogar, iríamos confeccionar os jogos com palito de churrasco e tinta. Descemos para a área externa da escola e dividimos as crianças em 5 grupos. Cada grupo ficou responsável por confeccionar uma cor de vareta. Após pintar as varetas, dividimos a turma em dois grupos para jogar com o Pega Varetas gigantes, enquanto as varetas produzidas pelas crianças secavam. Este momento foi para que houvesse um entendimento sobre o jogo. Em seguida, subimos para a sala e dividimos a turma em cinco grupos. Jogamos novamente o jogo com as varetas produzidas pelas crianças e, ao final, anotamos a quantidade de cada cor de varetas em forma de adição ($2 + 3$) para que as crianças realizassem o cálculo. Os cálculos foram realizados junto com cada criança. Após o término os registros de pontuação foram anotados no quadro e foram propostas para os alunos algumas situações-problema: quem venceu o jogo? Quantas varetas faltaram para o jogador que ficou em segundo lugar? Quantas pessoas obtiveram a mesma pontuação? O registro da atividade foi realizado pela professora e pelos pibidianos, no quadro e pedaços de papéis para cada criança, o que se observa na Figura 7.2.

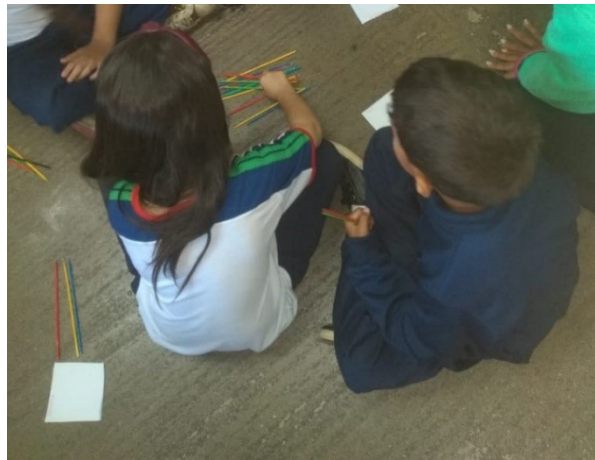


Figura 7.2: Construção e exploração do jogo.
Fonte: Dos autores (2019).

A atividade além de promover que as crianças tivessem um momento fora de sala de aula, essencial para o desenvolvimento integral, possibilitou que elas pintassem as varetas, contribuindo para a coordenação motora fina e a capacidade de concentração, e a construção do próprio jogo, contribuindo para o sentimento de pertencimento, importante para o aprendizado significativo. Sobre a perspectiva do letramento matemático, essa atividade permitiu a reflexão, a escrita de números, a contagem, a seriação e a adição, com base em material concreto. Os alunos também conheceram uma forma de registro de pontuação, ou seja, um uso social da matemática.

Sobre esta perspectiva, entendemos que o ludicidade e a resolução de problemas reais, por meio de jogos e brincadeiras, e a criação de situações reais e cotidianas, permitem a exposição da criança a situações desafiadoras que estimulam a resolução de problemas, o pensamento, a antecipação de ideias, a escolha pelos melhores caminhos para o cumprimento da tarefa. Isso contribui para o desenvolvimento das habilidades básicas e dos processos de construção de conceitos matemáticos. Da mesma forma, é fundamental que os problemas propostos tenham relação com a vida dos alunos, ou que desperte o interesse do aprendiz em descobrir os resultados possíveis para a tarefa, como explicitado por Pellatieri (2013, p. 38):

Concebemos a resolução de problemas como um movimento de pensamento em que cabe ao aluno inserido em um grupo levantar hipóteses, validar resultados, observar regularidades, refutar resultados. É fundamental que este movimento aconteça por meio de problemas que tenham sentido para o aluno ou, como diz Saviani, algo cuja resposta não seja imediata, mas que se deseja sabê-lo. Esta perspectiva de resolução de problemas pressupõe a mobilização do aluno a fim de investigar uma dada situação em busca de uma solução e, a partir dessa movimentação, formular novos problemas.

Assim, a atividade possibilitou que as crianças participassem de forma ativa no processo de aquisição do conhecimento. A avaliação se deu por meio da observação da participação de cada aluno, considerando o entendimento e a assimilação dos conteúdos propostos. Um indício de que a ação promoveu um aprendizado significativo foi o interesse contínuo das crianças em realizar novamente o jogo.

7.5 Estudos teóricos

O processo de construção do conhecimento nas reuniões do PIBID, bem como as atividades realizadas dentro do espaço escolar foram possíveis por meio das reflexões propostas a partir das discussões realizadas sobre alguns autores. Na perspectiva da compreensão do processo de alfabetização, foi estudado o material publicado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL): “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética”, organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Um estudo aprofundado sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio do material apresentado pela coordenadora do programa, nos permitiu uma maior compreensão sobre as propriedades da língua escrita, bem como do reconhecimento destas propriedades na prática educacional.

Buscando compreender a importância do letramento, os estudos das discussões de Soares (2008; 2013) possibilitaram o entendimento da função social da escrita e da importância

do letramento para um aprendizado significativo. Na perspectiva do letramento matemático, Pellatieri e Grandó (2011), no texto *Letramentos Matemáticos Escolares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, permitiu o entendimento da relevância da criação de situações reais e cotidianas, bem como da resolução de problemas reais, por meio de jogos e brincadeiras, para que o desenvolvimento das habilidades básicas e dos processos de construção de conceitos matemáticos aconteçam de forma significativa.

Autores como Vygotski, Luria e Leontiev (1988), da corrente histórico-cultural da psicologia soviética, acompanham minhas fundamentações teóricas a partir de uma visão construída com base na teoria Histórico-cultural, esclarecida por Libâneo (2004) e a contribuição de Vasili Davydov, fundamental para a compreensão do processo de aprendizado como uma relação dialética entre o sujeito e o ambiente e da importância da mediação existente neste processo.

7.6 Considerações finais

A construção colaborativa de processos significativos de aprendizado entre todos os agentes envolvidos nas reflexões teóricas e na prática do PIBID Pedagogia, permitiu um desenvolvimento pessoal e acadêmico capaz de transformar a minha visão sobre a prática educacional de uma perspectiva ideal, para uma perspectiva real. É possível promover mudanças significativas na educação básica brasileira, quando entende-se que pequenas ações são capazes de despertar uma transformação em todos os agentes educacionais envolvidos no processo.

Da mesma forma, compreender a importância do letramento para o processo de alfabetização e da construção do pensamento lógico-matemático, permite olhar para a criança como sujeito ativo neste processo de transformação, uma vez que o aprendizado dos códigos e signos por meio de sua função social, proporciona o sentimento de pertencimento, fundamental para a construção de sujeitos livres, autônomos e emancipados.

Referências

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, M. A. M.; BUROCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 319-326, set./dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e o aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-21, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PELLATIERI, M.; GRANDO, R. C. Letramento Matemático: como os professores dos anos iniciais da escola básica planejam, desenvolvem e avaliam as práticas de letramento matemático. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2011, Campina Grande. **Anais [...] Campina Grande: Realize, 2011.**

PELLATIERI, M. **Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. You Tube. Plataforma do letramento. Postado em 11 outubro de 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/emrevistaentrevista/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>. Acesso em: 6 set. 2019.

VYGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

8 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danielly Ap. Borges Barretos Schnell¹⁹
Leila Natalina Gowêa²⁰

8.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O programa oferece bolsas para que alunos dos cursos de licenciaturas exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas públicas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Este relato do subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia, vinculado à Universidade Federal de Lavras, foi desenvolvido em uma escola de educação infantil do município de São Sebastião do Paraíso – Minas Gerais, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e teve como objetivo a aproximação das discentes do Curso de Pedagogia da UFLA, modalidade a distância, com as práticas educativas das instituições de ensino, proporcionando vivências importantes para o exercício da profissão.

8.2 Experiência formativa

No período em que aconteceu o projeto, a instituição atendia a educação infantil, creche e pré-escola, com crianças de 0 a 4 anos e 11 meses. As visitas à creche, foram realizadas uma vez por semana, sempre em dupla, das 13h às 16h, além das reuniões semanais, realizadas às quartas-feiras e os estudos realizados no campus virtual. Normalmente, das 13h às 14h30min. foram realizadas atividades nos berçários I e II, muita música, dança e atividades com muito estímulo alinhado ao cuidado com os bebês. Das 14h30min às 16h as atividades

¹⁹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

²⁰Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

eram planejadas pelas discentes, cada semana em uma sala de aula, a partir de um plano de aula preparado anteriormente para atender a cada faixa etária.

Partindo dessa organização, discentes e coordenação do PIBID desenvolveram o projeto “Jogos e Brincadeiras Antigas” com o intuito de resgatar brincadeiras antigas, cantigas e parlendas que já foram esquecidas, ou são pouco utilizadas nas brincadeiras dos dias atuais. Trazendo assim, uma contribuição satisfatória em relação a atividades com intenção pedagógica que contribuam para o desenvolvimento das crianças atendidas na educação infantil.

Apesar de ser uma escola de periferia, que atendia, em sua maioria, a crianças mais carentes, a escola tinha uma boa estrutura física e de pessoal, tanto professores dedicados e carinhosos, quanto monitoras, pessoal da cozinha e limpeza e a direção. As atividades foram realizadas com alunos de 4 anos, que permanecem em período integral na escola, sendo a atividade do bilboquê realizada no período vespertino, com auxílio da monitora da turma.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009), significa divertir-se, recrear-se, entreter-se, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser. Segundo Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem para comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Leontiev (1998) refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de

aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brincar, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brincar como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 226-227).

A criança ao brincar prepara a vida, pois é através de atividades lúdicas que ela vai tendo contato com o mundo físico e social e vai compreendendo como é e como funciona as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações

Tal como as personagens dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente suas capacidades de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A criança é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência” (WINNICOTT, 1982, p. 163).

As brincadeiras antigas estão ligadas a costumes populares, promovem a socialização, ajudam a desenvolver a coordenação, exploram o movimento, equilíbrio, respeito às regras o lado intelectual da criança e preservam a cultura do local onde estão inseridas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 41).

Para atingir os objetivos propostos a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes da educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, que podem e devem ser garantidos por meio de atividades lúdicas e prazerosas.

8.3 A atividade do bilboquê

O bilboquê é um brinquedo antigo, encontrado em diferentes países, como Japão, México, Estados Unidos e França, com pequenas variações em sua forma. Até os dias atuais ninguém descobriu quem o inventou nem quando apareceu, mas algumas pinturas de artistas europeus já indicam que o brinquedo era jogado pelos reis e pelos nobres e, muito possivelmente, também pelas pessoas comuns, nas ruas.

O bilboquê caracteriza-se por uma bola de madeira com um furo, presa por um cordão e um bastão pontudo, onde ela deve ser encaixada. É também conhecido por emboca-bola.

A partir da escolha do bilboquê passamos a sua confecção junto das crianças. Os brinquedos confeccionados com materiais recicláveis despertam nas crianças novos interesses, desenvolve grandiosamente a criatividade, mostrando as possibilidades de transformar objetos e a destreza manual na confecção dos novos brinquedos. Além de conscientizar as crianças a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente.

Essa atividade foi realizada com a turma de 4 anos da educação infantil com a intenção pedagógica de trabalhar a coordenação motora e a concentração das crianças, além levar ao divertimento, as práticas coletivas e ao reaproveitamento de materiais.

A execução da atividade iniciou-se com apresentação do brinquedo e da história sobre o bilbolquê, em uma roda de conversas com todos os alunos organizada no pátio da escola. A preparação envolveu a reunião dos materiais recicláveis como garrafas pet e jornal, associado a fitas adesivas coloridas, barbante, tesoura e estilete, conforme Figura 8.1.



Figura 8.1: Preparação para a atividade.
Fonte: Das autoras (2019).

Como as crianças eram pequenas as atividades de confecção do brinquedo foram dirigidas e supervisionadas e cada um ganhou o seu próprio bilboquê para enfeitar e brincar, como demonstra a Figura 8.2.



Figura 8.2: Confecção do bilboquê.
Fonte: Das autoras (2019).

O comportamento das crianças foi de muita curiosidade e interesse, tanto pela montagem, mas principalmente na hora de brincar, como podemos observar na Figura 8.3. Assim, podemos entender o quanto “o brincar” é importante e faz parte da criança. Trazendo uma brincadeira simples e antiga, o despertar da curiosidade e encantamento foi instigante para nós bolsistas, que estamos aprendendo e vivenciando a cada momento de descoberta.



Figura 8.3: O brincar com o bilboquê.
Fonte: Das autoras (2019).

Algumas crianças não conseguiram participar da montagem do brinquedo, não se interessaram, porém, quando o brinquedo já estava pronto foi possível ver que realmente a concentração foi total. Algumas crianças se sentiram desafiadas a conseguir colocar a bolinha na garrafa, então tentaram até conseguir. Foi uma grande alegria quando conseguiram, como uma realização pessoal de algo diferente.

O que percebemos é que, realmente, algumas crianças tinham mais desenvoltura e habilidade que outras, talvez por maiores estímulos, tanto da família, quanto da escola. Outras não tiveram tanto êxito, mas tentaram. A cada momento que conseguiram realizar a brincadeira proposta melhoravam mais, ou seja, quanto mais treinavam melhores ficavam.

8.4 Considerações finais

O PIBID nos proporcionou vivências muito significativas durante todo o período de realização, por meio dele vivenciamos o que acontece dentro de uma escola, da sala de aula de maneira muito efetiva, planejando, executando e avaliando todo o processo.

A realização do projeto “Brinquedos e Brincadeiras” trouxe uma grande realização pessoal e profissional e a atividade do bilboquê dentro dele promoveu o trabalho com noções de cidadania e a preservação do meio ambiente com as crianças, enfatizando a reutilização de materiais. Os brinquedos confeccionados com materiais recicláveis despertaram nas crianças novos interesses, desenvolveram a criatividade, mostrando as possibilidades, de transformar objetos, além de trabalhar a coordenação motora e de conscientizar nas crianças a importância da reciclagem para a preservação do planeta.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1982.

9 IMERSÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS

*Alessandra Freitas de Sousa Reis Evangelista²¹
Daniella Christina Barros²²*

9.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo principal elevar a qualidade da formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, além de ser uma ação de política nacional de formação e aproximação dos discentes na primeira metade do curso ao cotidiano das escolas públicas, bem como ao contexto em que elas estão inseridas.

O PIBID é um programa que estreita as relações entre teoria e prática em momentos de formação dos futuros docentes nas escolas públicas de rede municipal e estadual. Por meio da vivência das práticas pedagógicas, vários sujeitos se interagem: professores da Universidade, professores das escolas e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em termos organizacionais o programa se constituiu por reuniões semanais teóricas, estudos e inserção nas escolas parceiras. Participaram das reuniões todos os pibidianos, os professores supervisores e os coordenadores do programa. Estes encontros foram destinados à realização de estudos sobre vários temas sobre alfabetização e letramento, os quais contribuíram para a articulação com projetos e atividades realizadas nas escolas. Já nas escolas, ficou combinado que as observações e intervenções aconteceriam semanalmente em salas pré-determinadas, sobre orientação das professoras regentes das salas, supervisoras do programa.

Um dos compromissos fundamentais do PIBID Pedagogia foi a socialização do trabalho realizado no âmbito da escola onde, em última instância, espera-se que as ações desenvolvidas ao longo dos 18 meses de vigência do programa contribuam para impactar favoravelmente a escola, promovendo melhorias na comunidade escolar, na educação em geral e na melhoria da formação de professores e dos licenciandos.

Tendo em vista as considerações iniciais, este relato de experiência refere-se ao trabalho desenvolvido com uma turma de 1.º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Lavras, composta por 24 alunos, no ano de 2019. O foco recaiu em

²¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

²²Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

verificar as influências das atividades literárias no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita das crianças, com vista a experimentar as práticas do contexto escolar. A metodologia utilizada para as atividades partiu de diferentes estratégias: uso de livros de histórias, roda de conversa sobre a história, brincadeiras no pátio da escola.

9.2 Percursos e vivências no âmbito do PIBID

Para um melhor conhecimento do PIBID, torna-se necessário uma aproximação com o ambiente onde o projeto se desenvolve. Assim, temos uma escola municipal, situada na cidade de Lavras, que atendia desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, com alunos de toda comunidade ao redor da escola e alunos de bairros distantes.

Era uma escola bem estruturada que contava com recursos diversos, disponíveis aos seus alunos, tais como: quadra coberta, biblioteca, sala de recursos para atendimento educacional especializado, refeitórios, salas ambientadas para a educação infantil, berçário e com um corpo de professores experientes. As ações do projeto foram realizadas com a turma de 1.º ano do ensino fundamental, com 23 alunos, na faixa entre seis e sete anos.

As reuniões semanais citadas, com a equipe do projeto ocorriam antes das visitas à escola, e num segundo momento se efetivam as visitas. Em termos gerais houve um bom acolhimento na escola dos estudantes participantes do programa.

Em concomitância à participação no PIBID, a escola desenvolveu o projeto literário que é parte integrante do planejamento anual da Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede, com o objetivo de promover o incentivo à leitura de crianças. O tema do ano proposto para o trabalho com a leitura foi o resgate de brincadeiras antigas de forma a incentivar os alunos e toda a comunidade escolar local.

Logo de início percebemos a presença de crianças muito carentes de afeto. Codo e Gazzotti (1999, p. 48) definem o afeto sendo o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza”.

Assim, o afeto perpassa emoções que estão ligados aos aspectos psicológicos dos indivíduos e pensando o que as emoções podem contribuir com a aprendizagem dos alunos, Dantas (1992, p. 90) afirma que “a afetividade depende, para evoluir de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa”.

Considerando as relações de afeto necessárias ao processo de ensino e aprendizagem na escola, Almeida (2004, p. 126) salienta que o “professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa”.

Sobre o aprendizado, observamos que o nível de desenvolvimento dos alunos quanto à leitura e a escrita era bem diversificado. Sendo que já havia crianças que estavam alfabetizadas e outras que ainda estavam se ambientando com as letras e a junção delas. Assim, o planejamento era realizado de acordo com as necessidades dos alunos, buscando sempre a orientação conjunta da professora supervisora de forma tal que nossas ações contribuíssem, de forma efetiva, para o processo de alfabetização de cada criança

Vamos enfatizar neste relato de atividades desenvolvidas, sendo que a primeira delas foi uma contação da história “O Sonhador”, que apresentava a narrativa sobre um astrólogo que vivia a andar por aí olhando para as estrelas, até que um dia caiu em um poço fundo e o desenrolar da história gira em torno da tentativa de sair de lá.

Em primeiro momento, as crianças foram convidadas a fazer uma ilustração a respeito do que entenderam sobre a história e elas demonstraram muito interesse ao ouvir o conto, pois ficaram atentas e faziam perguntas e comentários, relacionando a história ao seu cotidiano. Com isso foi possível contribuir com o despertar do gosto dos alunos pelas histórias, que pediram para que a atividade fosse repetida em outra ocasião.

A partir da contação, algumas atividades foram realizadas individualmente com as crianças que apresentavam maior dificuldade no processo de alfabetização, tais como jogos para descobrir quantas sílabas possuíam as palavras da história, a utilização do alfabeto móvel para avaliação de quais letras a criança reconhece e jogos para completar a letra inicial das figuras mostradas. Atividades desta natureza foram desenvolvidas a partir da fundamentação teórica que tivemos nas reuniões teóricas.

A partir do momento que compreendemos o que é o sistema de escrita alfabética foi possível planejar atividades para ajudar as crianças a avançarem em suas hipóteses de escrita. É fundamental que a criança entenda que as letras possuem segmentos sonoros e que algumas letras não possuem valores sonoros fixos e que existe uma ordem fixa para se escrever determinada palavra. Em alguns momentos foi possível observar com calma as aulas e a partir daí compreender um pouco como é o processo de alfabetização na prática e a importância da oralidade para que a criança possa identificar como se escreve determinada palavra. Segundo Morais (2005, p. 43),

É o contato com a notação escrita, em que as palavras são separadas por espaços em branco, o que vai provocar essa “descoberta” de unidades nas palavras orais e permitir ao aprendiz desvendar como é que um todo (palavra falada) tem a ver com outro todo (palavra escrita) e com suas partes (letras).

Sendo assim falar pausadamente a palavra para a criança ajuda-a a perceber o som e conseguir escrever de maneira correta e a separar as sílabas. De acordo com Morais (2005, p. 43), “o aprendiz vai ter que elaborar mentalmente a noção de unidades

de linguagem (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre partes faladas e partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem”.

Entender como o sistema de escrita funciona demanda muito da criança, face a isso, é muito importante que tenhamos seriedade e comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, temos de refletir constantemente sobre o trabalho pedagógico realizado na escola. Segundo Soares (2003, p. 11),

Diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas.

Diante das muitas dificuldades encontradas no processo de alfabetização e de letramento, o PIBID veio para somar junto ao docente das escolas e aproximar o graduando da realidade da escola.

Na sequência, realizamos atividades com intenção de desenvolver processos de trabalho em equipe e motricidade nas crianças e, para isso, a proposta foi o resgate de brincadeiras antigas. As cantigas, brincadeiras de roda, músicas, parlendas, mímicas permitem a expansão da criatividade, desenvolvem a atenção, a aproximação entre as pessoas, sendo algo de importância diante do contexto em que vivemos atualmente, pois é cada vez mais raro esse tipo de brincadeira, sendo essas substituídas pelas brincadeiras mediadas pelas tecnologias.

Assim, brincamos de “Corre Cotia”, conversamos sobre as regras e as orientações para a brincadeira antes de irmos para o pátio. As crianças sempre gostavam muito quando as atividades eram desenvolvidas fora da sala de aula. De uma forma geral as crianças gostaram bastante da atividade, exceto um aluno que se comportou de uma forma mais explosiva com o fato de perder no jogo.

As crianças também pularam corda, algumas conseguiram pular bastante tempo e até de forma rápida e, algo que nos chamou atenção foi o fato de que para algumas foi a primeira vez que brincavam de corda. Foi impressionante como algo tão simples possa trazer alegria e contentamento para as crianças e nos permitiu reviver nossa própria infância.

Foi possível compreender que as atividades realizadas auxiliaram na coordenação das crianças e nas habilidades motoras e deu pistas de que seria preciso realizar outras intervenções junto as crianças para o trabalho de regras e limites, do ganhar e perder nas atividades.

As atividades descritas neste relato estiveram fundamentadas em Ferreiro (2011) e Soares (2003) que discutem sobre a psicogênese da língua escrita e os processos de alfabetização, reforçando que a aquisição da escrita não acontece naturalmente por parte da criança, sendo a escola importante para garantir esse aprendizado; em Almeida (2004), Dantas (1992) e Tassoni e Leite (2013) que abordam em seus estudos a relação entre a afetividade e a aprendizagem.

9.3 Considerações finais

Concluimos que participar do PIBID foi uma experiência muito rica para o processo de formação inicial docente. A inserção no programa possibilitou a oportunidade de apropriação da profissão de forma prática e articulada com nosso futuro campo de atuação.

Nesse sentido, como estudantes e participantes do programa, tivemos a oportunidade de assumir uma postura de parceira ativa no trabalho em equipe junto à escola e à professora regente da turma. Dessa forma, foram momentos não apenas de observação da prática pedagógica, mas também de produção, criação e reflexão sobre as ações docentes dentro do contexto escolar.

No início, pareceu-nos que a escola não havia compreendido muito bem qual seria o nosso papel, bem como do programa, mas esta visão estabilizou-se à medida que as propostas, intenções e ações foram se intensificando de forma consistente no cotidiano escolar. Por meio da inserção no programa, foi possível perceber que as crianças possuem interesse pela leitura, as histórias e brincadeiras, portanto as atividades propostas foram bem conduzidas, pois partiram de planejamento motivador para os alunos.

Por fim, a parceria estabelecida com a escola foi profícua, auxiliamos os estudantes e, em contrapartida, aprendemos com a equipe escolar e com os professores regentes sobre a prática pedagógica, o que qualificou o nosso processo formativo.

Referências

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1992.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

10 FORMAÇÃO PELO PIBID: UM OLHAR ATENTO PARA TODOS OS ALUNOS

Tatiane Carvalhaes²³

Rayane de Castro²⁴

10.1 Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado no interior de projeto do Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) que se trata de um programa de Ministério de Educação em convênio com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) em conjunto com o Departamento de Educação (DED) e o curso de Pedagogia para o período 2018-2019. A importância do PIBID na formação acadêmica é fundamental para que o discente vivencie a realidade escolar através deste tipo de projeto na medida em que o mesmo propicia uma formação diferenciada por meio da prática, o que não seria possível somente apostando na grade curricular do curso de Pedagogia, já que isso só acontece nos últimos períodos da graduação, via estágio.

Assim, a formação acadêmica através do programa PIBID acontece de maneira desafiadora, pois exige do discente empenho, dedicação e colaboração para execução das atividades propostas. É um momento importante no decorrer da formação do pedagogo, em especial pelo fato de acontecer antes do estágio obrigatório, uma vez que permite se ter o contato direto com o exercício das atividades docentes em sala de aula, conhecendo, observando, refletindo, intervindo e construindo novos saberes. Ressalta-se que também faz uma interlocução entre a universidade/ensino superior e a escola/educação básica na medida em que a graduação por si só não tem aproximado esses dois universos distintos o que gera um choque de realidade quando o profissional recém-formado começa a exercer efetivamente a profissão.

A participação é muito importante para o desenvolvimento acadêmico, pois proporciona uma experiência rica dando respaldo teórico e prático para as experiências que permeiam a vivência no contexto escolar. Nesse sentido, o projeto também possibilita a formação por meio de publicações, resumos, participação em eventos acadêmicos. E é claro, as ações/intervenções como o auxílio em sala de aula, recreação, incentivo à leitura, brincadeiras, oficinas etc. que foram desenvolvidas durante o projeto proporcionaram uma

²³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

²⁴Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

nova visão sobre a formação docente, ou seja, uma formação de opinião e até um novo conceito sobre o que é ser professor na realidade e os obstáculos diários enfrentados.

O projeto se organizou em torno de dois momentos: um primeiro de reuniões semanais, teóricas no DED-UFLA, onde foram estudados temas ligados ao processo de alfabetização e letramento, atividades lúdicas apropriadas ao nível da educação infantil e ocorreram os planejamentos e agendamento das atividades a serem exercidas em sala de aula. Estes momentos sempre ocorreram conjuntamente com a coordenação do projeto e as professoras supervisoras. O segundo momento ocorreu na escola conveniada e em sala de aula da educação infantil. Ali se efetivou, na medida do possível, os planejamentos e agendamentos realizados.

10.2 A imersão no contexto escolar: ações formativas

A escola atendia alunos do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e era conhecida por desenvolver ao longo da sua trajetória um trabalho compromissado com a comunidade. Os aspectos físicos do prédio da escola eram bastante agradáveis, as salas arejadas, áreas abertas, quadra coberta, áreas verdes, refeitório onde se proporciona uma alimentação saudável tanto para os discentes quanto para os docentes, biblioteca adequada ao público e ao que parece, também possuía um corpo de funcionários qualificados. O ambiente no conjunto indicava uma higiene em todos os ambientes, inclusive nos sanitários.

O público atendido na referida escola, trata-se de crianças/adolescentes carentes em sua maioria, e fica nítido o fato de que a relação da comunidade com a escola, até então, se caracteriza por pouca participação dos familiares, demonstrando falta de interesse em relação à vida escolar dos filhos o que se estende até a sala de aula na relação entre discente e docente. Neste contexto, com o intuito de fortalecer as relações interpessoais, buscou-se por estratégias com o objetivo de estabelecer um diálogo e uma relação afetiva entre professor e alunos aqui no caso, alunos da primeira etapa do ensino fundamental, na faixa etária dos 6 aos 7 anos de idade.

Assim, ficou claro que no âmbito de sala de aula de qualquer escola que seja, existirão alunos que não irão acompanhar o desenvolvimento da turma como um todo, ficando prejudicados, ou seja, por falta de assistência estes alunos não terão um desempenho tão bom e podendo ficar desassistidos, o que leva a um relacionamento as vezes difícil entre aluno e professor. Para que isso não acontecesse, a observação e a atenção às características de cada aluno dentro da sala de aula e do comportamento do docente foi primordial.

Em termos gerais, primeiramente adotou-se como processo metodológico a observação do cotidiano da escola e depois especificamente da sala assistida pela supervisora. Após esse primeiro momento é que se passou a colocar em prática as intervenções definidas no planejamento. O destaque ficou para o fato de que o trabalho seria colaborativo entre todos os envolvidos, com uma sequência didática programada e com a meta de promover

mudanças qualitativas na realidade tanto da sala de aula assistida quanto no processo de formação dos participantes.

Entendeu-se que a intervenção deveria ser composta por momentos elaborados com o objetivo de estimular a autonomia, proporcionar a cultura de pares e atividades coletivas para a inserção social, pois a falta da afetividade entre as partes foi o que mais chamou a atenção. Por meio das práticas realizadas em sala de aula, principalmente por meio das artes (dança, pintura, colagem, desenhos) levou-se a uma visão de que a mesma não se distancia do cotidiano social dos alunos sendo ele qual for, trazendo à tona temas que são ligados à diversidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, ao consumo, estimulando os alunos a conhecerem e utilizarem diferentes formas de expressão no estudo dos conteúdos escolares, levando-os, também, ao desenvolvimento de valores morais e éticos como respeito, solidariedade, trabalho em equipe, valorização da cultura entre outros, e conseqüentemente repensando nos valores, aprendendo a lidar com as diferenças existentes e com o mundo à nossa volta.

Uma das atividades foi o trabalho com parlendas, como um importante gênero que aborda sobre o folclore brasileiro e a cultura popular, podendo ser incorporado em práticas de alfabetização dos alunos. Acreditamos que as brincadeiras cantadas podem auxiliar, de forma lúdica, a contextualizar e criar sentido para o trabalho de sala de aula. A partir deste tipo de abordagem com parlendas, as abstrações sonoras podem tornar-se mais concretas e significativas para o desenvolvimento cognitivo e conceitual dos alunos. A parlenda trabalhada foi “Cadê o toucinho que estava aqui”, a partir de sua leitura e memorização, por meio da exploração das partes e da sequência dos acontecimentos da história. As crianças ficaram entusiasmadas em conseguir adivinhar o próximo “acontecimento” da história.

Outras atividades propostas foram o jogo da velha, que apesar de ser simples, é um ótimo jogo para estimular o raciocínio rápido, estratégia de jogabilidade, paciência, lidar com a frustração, atenção e concentração, além dos conceitos matemáticos de linhas horizontal, vertical e transversal, classificação e quantidades; a contação de história com a leitura do livro “Tatu Balão” e a discussão e dramatização de suas partes em roda de conversa com os alunos. Percebemos que para aqueles alunos, a escola era a única fonte de contato com livros e, sendo assim, buscamos estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

No contexto vivenciado, o ensinar e o aprender ocorreram de forma significativa e prazerosa para todos os envolvidos, ou seja, pibidianos, alunos e docente. O programa oportunizou a realização de atividades de socialização principalmente entre alunos e docente envolvendo dinâmicas (brincadeiras, canto etc.), dentro e fora da sala de aula que possibilitaram a construção de valores de solidariedade e companheirismo. A partilha de materiais entre os alunos, que geralmente provoca grande polêmica, ocorreu com tranquilidade pois o diálogo gerou uma visão de que quando se é parte de um grupo a união de todos só fortalece. Esse foi o intuito, afetividade para com todos os envolvidos.

O trabalho foi baseado em autores da área da Educação e Infância os quais permitiram um suporte teórico atualizado e interdisciplinar, dentro e fora da sala de aula. Através dos estudos praticados nas reuniões presenciais do programa, esse foi favorecer a formação de seres críticos e autônomos.

O conhecimento foi construído por meio do diálogo, da pesquisa, do contato com diferentes linguagens, na interação com o outro oportunizado pelo levantamento de muitas hipóteses e experimentação, apesar de não ter sido essa a configuração encontrada. Identificou-se uma rotina de cuidado desvinculada do seu caráter educativo, cópias de atividades sem sentido, desprezando o processo, memorização e repetição, conteúdos e/ou temas trabalhados segundo datas comemorativas, crianças silenciadas e sem usufruir adequadamente de um dos seus direitos essenciais que é brincar.

O trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais deve ser feito por meio das interações e brincadeiras, isso exige dos docentes, uma organização do tempo e do espaço como elementos acolhedores e desafiadores, onde possam ser vivenciadas experiências individuais e coletivas, que precisam ser planejadas com intencionalidade. Nas palavras de Faria e Dias (2007, p. 70) “O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura”.

Assim, nesta direção, lembra-se a necessidade de que o aluno seja preparado para assumir uma postura que vai além daquela em que lida com o conhecimento a partir de uma atitude passiva e, para isso, é condição fundamental que o professor, em sua ação docente, seja capaz de garantir uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetivos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar” (LIBÂNEO, 1998, p. 30).

É interessante também constar que o lúdico artístico é um componente de ensino de grande planejamento por parte dos gestores e docentes, onde continuamente, se observe o desenvolvimento da criança no brincar, para que neste ato prazeroso, possa ser fonte de aprendizado e desenvolva estratégias lúdicas de aprendizagem. O modo de aprendizagem dos alunos é uma articulação importante nas propostas de ensino.

10.3 Considerações finais

Após os trabalhos realizados durante o programa, fica claro que não somente a parte teórica é suficiente, mas é preciso um encontro com a realidade prática que não seja somente o próprio estágio que ocorre nos períodos finais da graduação. O PIBID possibilita esse encontro. É um divisor de águas na formação do futuro pedagogo, que permite fazer uma articulação da teoria e a prática que é tão essencial para a carreira docente.

Apesar das dificuldades e limitações que sempre existem, pode-se concluir que um aspecto muito importante para o alcance dos resultados, foi a recepção aos participantes do projeto por parte da escola, por parte da docente supervisora, e principalmente por parte das crianças que perceberam a diversidade das atividades a partir da participação dos bolsistas. A proposta teve como resultado a evidente melhora da capacidade das crianças de produzirem registros muito ricos em diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, cênica e musical), como também criou a oportunidade de criação de vínculos entre todos os participantes: as crianças, os pibidianos do curso de Pedagogia, os professores supervisores, enfim de todos os envolvidos.

O PIBID foi de fundamental importância para a formação do pedagogo já que o ele nos deu a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula já no início da graduação, fazendo com que entendamos que ser professor é oportunizar aos alunos momentos agradáveis para que possam aprender de forma significativa, e não se tornarem meros receptores de informações, mas sim reproduzi-las. A partir do momento em que a criança se sente respeitada e reconhecida, independente das dificuldades que apresente, ela pode surpreender em seus resultados.

As atividades foram vivenciadas com muita alegria por todos os participantes os quais possibilitaram que essas acontecessem, não só dos conteúdos escolares, mas da própria vida, e demonstraram que é preciso, cada vez mais, a escola investir em outros processos metodológicos.

Referências

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. **Currículos na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. p. 70.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PARTE II

(Relatos do Programa Residência Pedagógica)

*“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que
Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo,
Como seres históricos, é a capacidade de,
Intervindo no mundo, conhecer o mundo”
Paulo Freire*

I PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Waleska de Fátima Sousa²⁵

Joselma Silva²⁶

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²⁷

1.1 Introdução

O Ministério da Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas municipais e estaduais, sob o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) viabilizou o desenvolvimento de programas e projetos que buscaram fortalecer a prática formativa, auxiliando o licenciando a conciliar de forma efetiva a relação entre teoria e prática profissional docente. Assim, o Programa de Residência Pedagógica (RP) foi lançado no ano de 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura.

A proposta visou coletar dados e fazer um levantamento diagnóstico do ensino e da aprendizagem na instituição de ensino, explorando novas formas didáticas e aprimorando outras metodologias de ensino. O Programa de Residência Pedagógica (RP) procurou uma reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência como ações e atuações do estudante na docência, de modo a fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo a cooperação entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, assumindo o protagonismo das redes de ensino na formação inicial de professores. Nesse sentido, a proposta promoveu o ajustamento dos currículos e propostas pedagógicas, dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2018, ingressei como bolsista no RP, do Núcleo 1 do curso de Pedagogia, coordenado pela professora Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Realizei as atividades de residência numa escola da rede pública municipal, com crianças do 3.º ano do ensino fundamental. As experiências obtidas em sala de aula com os alunos possibilitaram com que meu aprendizado se tornasse ainda mais concreto, uma vez que o programa teve um período bem maior de duração em relação ao estágio supervisionado, realizado em 18 meses. As atividades de regência tiveram

²⁵Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

²⁶Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

²⁷Doutora em Educação. Profa. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, leitura e Escrita (NELLE).

início no ano letivo de 2019, oportunizando assim, o acompanhamento contínuo do processo de alfabetização e letramento, do desenvolvimento dos educandos e do processo de evolução do aluno nas fases de escrita.

Tendo em vista a formação inicial dos professores de licenciatura, entendemos que a proposta do RP se consolidou como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, de vivência do cotidiano escolar, de convivência com as crianças e de aprendizado. Assim, questionamos: de que forma o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para o processo de formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia que integraram o projeto no período de 2018 a 2020?

Diante deste questionamento, este texto tem como objetivo apresentar o Programa de Residência Pedagógica e refletir sobre o processo de formação inicial de professores-estudantes, a partir das ações desenvolvidas no Núcleo 1, com foco na alfabetização e letramento, cuja finalidade é dar visibilidade às possíveis contribuições e repercussões do programa para os estudantes do curso de Pedagogia.

1.2 Apresentando o Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica (RP) trata-se de uma iniciativa recente do governo federal, que foi implementado na Universidade Federal de Lavras. O programa foi criado oficialmente em outubro de 2017 e teve como ponto principal a estratégia de integração entre escolas, universidades e secretarias de educação. Sua implementação teve o intuito de aprimorar os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura, buscando aproximar os licenciandos do seu campo de trabalho, permitindo-lhes adquirir, assim, experiências para além do que fora vivenciado nos estágios supervisionados.

De acordo com o Ministério da Educação a intenção deste programa foi inserir e aproximar o licenciado do seu campo de trabalho, de forma a estimular a elaboração de um plano conjunto entre as IES e os colégios estaduais e municipais, com o propósito de conduzir a formação acadêmica às reais demandas do ensino público, oferecendo aos licenciandos uma formação inicial de qualidade. Neste sentido, o Edital 06/2018 descreve que:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (BRASIL, 2018a).

O programa apresentou propostas de ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores e teve por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018a).

Essa imersão contemplou, entre outras atividades, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica acompanhadas por um professor da escola, com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da Instituição de Ensino Superior Formadora (BRASIL, 2018a).

Um dos aspectos a se considerar trata-se da carga horária a ser cumprida, pois no RP o número de horas é bem maior do que o estágio supervisionado e além disto, as regências obrigatórias oportunizaram uma aproximação do cotidiano escolar e das ações da docência e fizeram relacionar a prática com a teoria estudada na universidade, de forma a dar subsídios para um bom planejamento pedagógico.

O RP, articulado aos demais programas da CAPES, partiu da premissa básica de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deveria assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitissem realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018b).

A proposta do RP 2018-2020 teve por objetivos: (I) promover a formação dos discentes de cursos de licenciatura, tendo em vista o desenvolvimento de projetos que enriquecem a prática docente de forma a consolidar a interação entre a teoria e a prática; (II) refletir novas práticas visando reestruturação da formação docente nos cursos de licenciatura, tendo em vista a possibilidade do Programa Residência Pedagógica; (III) fomentar o diálogo entre a IES e a escola, bem como possibilitar a voz ativa dos professores das redes de ensino, visando a contribuição dos mesmos para a troca de aprendizagens; (IV) buscar a fundamentação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial docente com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018c).

O funcionamento da proposta do RP 2018-2020 procedeu-se a partir das seguintes orientações:

As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica. O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos. O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação (BRASIL, 2018b).

Partindo desta fundamentação, para que o programa fosse contemplado em determinada rede de ensino, municipal ou estadual, foi preciso que determinada IES estivesse cadastrada ao programa da Capes. Para tanto, a universidade deveria apresentar seu projeto de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos pela Capes. Em decorrência desta proposta, as escolas do município foram selecionadas com o propósito de serem aderidas ao cadastro, conforme as orientações do Edital CAPES 06/2018.

Em se tratando da imersão à escola, o período determinado para o cumprimento da carga horária foi organizado de acordo com várias etapas como: socialização e conhecimento do espaço escolar; experiência em sala de aula por meio da regência e atividades de avaliação; desenvolvimento de ações pedagógicas em parceria à professora regente; registro destas ações como forma de resultado (final) do programa na escola. Vale ressaltar que os licenciandos receberam o acompanhamento de dois atores neste processo: um pertencente à escola da rede municipal ou estadual; o outro, integrante do corpo docente da IES. Todos os dois professores foram selecionados por meio de processo seletivo realizado pela universidade.

Para a CAPES a proposta do Residência Pedagógica se tornou inovadora e assertiva, pois se constituiu um novo modelo para os estágios supervisionados, os quais são realizados na formação de licenciandos, de forma a garantir um maior aprofundamento na profissão docente, tendo em vista a imersão no campo de trabalho e a interlocução entre a teoria e a prática pedagógica, visando resultados positivos.

1.3 O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de Lavras

O Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, Núcleo 1, teve suas reuniões realizadas no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo que os residentes foram subdivididos em três grupos para as atividades de campo, realizadas em três escolas diferentes, duas municipais e uma estadual. Cada escola recebeu um grupo de 8 residentes, sendo que uma delas teve 9 residentes por conta da participação voluntária.

As ações em campo do Programa Residência Pedagógica aconteceram durante o ano letivo de 2019, de fevereiro a dezembro, em duas instituições da rede municipal de ensino, que chamaremos de escola 1 e 2, e uma da rede estadual de ensino que chamaremos de escola 3.

A escola n.º 1 era constituída de 92 alunos no ensino fundamental I, 150 alunos no ensino fundamental II e 208 alunos no ensino médio, totalizando 450 alunos. A escola

tinha 65 profissionais em seu quadro de funcionários, sendo eles efetivos e contratados, ocupando as diversas funções dentro da escola. A instituição recebia alunos de outros bairros com uma situação de vulnerabilidade econômica. As turmas variaram de 16 a 27 alunos. Nesta instituição foram inseridos 8 residentes, distribuídos da seguinte forma: 2 acompanharam às turmas do 1.º ano do ensino fundamental; 4 foram encaminhados às turmas do 2.º ano e 2 residentes foram inseridos em turmas de 3.º ano. Os residentes cumpriram uma carga horária de 4 horas, em dois dias da semana, cada dupla tinha dias específicos de atuação.

A escola n.º 2 tinha 166 alunos na educação infantil, 355 alunos no ensino fundamental I e 211 alunos ensino fundamental II, totalizando 732 alunos. A escola contava com 89 profissionais em seu quadro de funcionários, divididos nas diversas funções dentro da escola, sendo eles funcionários contratados e efetivos. A instituição respeitava as regras de zoneamento para receber alunos de outras localidades. Esta escola recebeu 9 residentes, sendo acolhidos por quatro professoras do 2.º ano do ensino fundamental e uma do 3.º ano do ensino fundamental. Nesta escola ficaram 2 residentes em cada turma de 2.º ano e 1 residente na turma do 3.º ano. Devido a subdivisão dos bolsistas nessa escola, fez-se revezamento entre os residentes na turma do 2.º ano, sendo que cada residente cumpria uma jornada de 8 horas semanais, distribuídas em 2 dias da semana. As turmas dessa escola possuíam em média, entre 18 e 25 alunos.

A escola n.º 3 contava com 410 alunos matriculados na educação infantil, 391 no ensino fundamental I e 261 no ensino fundamental II, totalizando 1.062 alunos no período de realização do programa. Por estar situada em numa região central, recebia alunos de diversas partes da cidade, incluindo estudantes da zona rural. A escola apresentou em seu quadro de funcionários, nesse período, 134 profissionais, divididos em diversas áreas dentro da escola, sendo esses profissionais contratados e/ou efetivos. A instituição recebeu 8 residentes que foram acolhidos por 8 professoras, cuja divisão possibilitou a atuação de 1 residente por turma, divididos da seguinte forma: 3 residentes em 3 turmas de 1.º ano do ensino fundamental; 4 residentes em 3 turmas de 2.º ano e 1 residente em uma turma de 3.º ano. Os bolsistas-residentes participavam nas terças-feiras e quintas-feiras, em uma jornada de 4 horas diárias, em turmas que tinham entre 18 e 22 alunos.

As ações do programa realizadas pelos residentes nas escolas-campo compreendiam auxiliar às professoras durante o processo de ensino e aprendizagem; participar do planejamento, elaboração e aplicação de atividades pedagógicas; acompanhar, instruir e esclarecer dúvidas dos alunos; realizar regências; participar dos projetos já estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e atuar na organização de eventos e/ou festividades, apresentação cultural, elaboração de painéis decorativos, incluindo datas comemorativas e projetos extraclasse.

1.4 Pesquisa com os residentes sobre o programa

Para realização dessa pesquisa, foi aplicado um questionário com 5 perguntas abertas aos participantes²⁸ do RP, Núcleo 1, como proposta de avaliação das atividades de observação e de regência desenvolvidas ao longo do semestre letivo de 2019. Os 25 (vinte e cinco) residentes registraram suas respostas a partir do seguinte questionamento: “De que forma ou em quais aspectos o RP contribuiu para a sua formação docente?”. Os dados obtidos, em relação a esta questão, demonstraram que 73% (setenta e três por cento) dos residentes consideraram aspectos positivos do programa, destacando as contribuições para a formação docente.

O segundo questionamento solicitou a descrição dos aspectos do programa que pouco contribuíram para a formação docente. Com relação a este item, aproximadamente 18% (dezoito por cento) dos entrevistados destacaram que o RP deixou de contribuir para a sua formação em alguns momentos. Nas respostas relataram estar pouco satisfeitos com o grau de entendimento das escolas, dos professores preceptores e ou orientadores quanto às atribuições do programa e acreditaram ser preciso um treinamento especial para que esses envolvidos tivessem um conhecimento maior acerca do programa, a fim de designarem ou delimitarem atribuições mais assertivas aos residentes na escola-campo.

Em relação às descrições das limitações do RP, alguns bolsistas destacaram que:

O programa deixou de contribuir em minha formação quando minha colega e eu não fomos ouvidas no tempo em que estivemos na sala da professora, a qual se comportou com rispidez conosco, alegando que estávamos “atrapalhando sua aula”, sendo que ela não nos deu abertura para realizar as atividades propostas. (Residente-17).

O programa ainda precisa melhorar na formação dos preceptores e orientadores em relação às propostas, pois a falta de instruções ocasionou muitos problemas no decorrer do programa. (Residente-20).

Por se tratar de um programa recente, sua implementação apresentou desafios e provocou insegurança por parte das professoras preceptoras. O fato de 8 residentes terem que cumprir 12 horas de acompanhamento em uma única turma gerou certo desconforto ao professor-preceptor e aos estudantes na escola-campo. Em vista disso, uma proposta viável foi uma redistribuição dos residentes nas demais turmas das escolas selecionadas, o que necessitou o acolhimento dos residentes por professoras voluntárias, o que demandou

²⁸Para mantermos a integridade dos participantes dessa pesquisa, no compromisso ético assumido no Termo de Compromisso, identificaremos os bolsistas-residentes pela palavra Residente seguida de algarismo arábico (Residente-1, Residente-2, etc.).

aceitação e receptividade da presença e da atuação dos bolsistas ao longo do ano letivo. De forma geral, os residentes obtiveram aceitabilidade e envolvimento de muitos professores voluntários, que compreenderam os objetivos do programa e integraram os bolsistas na rotina das atividades em sala de aula. Entretanto, este não foi um posicionamento unânime, alguns professores, embora aceitassem a presença de um estudante-residente em sua sala, ficaram receosos de envolvê-los no planejamento e na elaboração das atividades pedagógicas, bem como na dinâmica ou rotina em sala de aula. Tal situação se mostrou um episódio curioso, no que tange ao processo de formação inicial e ao desconforto da presença de estudantes-residentes, uma vez que em outras ocasiões poderiam ser estagiários ou bolsistas-pesquisadores em sala.

Panizzolo *et al.* (2012, p. 19) ao analisar o desenvolvimento do programa em sua primeira versão, relatou sobre a necessidade de superar os desafios:

Resistência de professores e de escolas-campo às propostas da universidade, mesmo que construídas em parceria. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de se estreitar relações entre preceptores, professores formadores e gestores educacionais, assim como, com representantes do sistema público de ensino, para que todos se apropriem e se responsabilizem pela formação do estudante que opta pela área da Educação e do ensino, contribuindo com a consolidação dessa parceria.

Diante desta observação, a solução mais viável registrada foi estabelecer relações de interação entre todos os atores envolvidos no programa, mesmo com a presença de dificuldades postas. Algumas destas dificuldades foram apontadas como: resistência dos professores em relação aos residentes em sala de aula, a quantidade de horas destinadas às práticas de campo e a falta de conhecimento por parte dos gestores e dos professores preceptores em relação às competências dos residentes dentro da escola. Para estes outros 59% citamos dois exemplos de cada dificuldade distinta, mas que se assemelham entre si. O Residente-7 destacou que “O maior desafio se deu em relação à falta de compreensão das professoras da escola do que era ou não competência dos residentes”. Para o Residente-10 o desafio estava em “conciliar as atividades acadêmicas com o dia a dia de idas na escola. Em alguns momentos foi difícil conciliar as tarefas”.

Embora o programa ainda tenha aspectos a serem aprimorados, observamos uma grande satisfação dos estudantes-residentes em terem participado do projeto.

1.5 Reconhecimento da identidade docente

Apesar de alguns residentes pontuarem alguns aspectos negativos, em contrapartida outros salientaram que até mesmo as experiências negativas contribuíram para a sua formação, o que podemos verificar nos relatos em destaque: “Acredito que todo aprendizado

é válido, seja ele com olhar positivo ou negativo. Dessa forma, o programa sempre contribuiu para minha evolução, tanto dentro da instituição de ensino superior quanto na formação docente” (Residente-1); “Em nenhum momento o Programa de Residência Pedagógica deixou de contribuir para minha formação, pois até mesmo as frustrações encontradas no percurso deste programa beneficiaram para as minhas aprendizagens” (Residente-5); “O Programa Residência Pedagógica, em nenhum momento, deixou de ser uma ferramenta de contribuição para a minha formação, todas as vivências e experiências vividas através do programa foram de grande importância mesmo quando em momentos difíceis, ainda assim era momento de construção e contribuição” (Residente-14).

Partindo das descrições de alguns residentes acerca de suas experiências no programa, ressaltando que todas as práticas pedagógicas têm o seu valor, García (1999, p. 19) menciona que:

Falar sobre a formação docente é falar sobre um fenômeno complexo e multifacetado que possibilita múltiplos olhares. Compreendo o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que sua identidade seja (re)construída dentro do cotidiano. Não vejo a formação construída apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens, que realizam em suas práticas cotidianas, são importantes referências para a sua formação.

Assim sendo, a participação intensa na realidade escolar fez com que as experiências adquiridas transformassem os olhares da prática docente, como se percebe na descrição: “O PRP pôde contribuir para a relação teoria-prática que vivenciamos: poder estar em sala de aula atuando diretamente com os alunos, trouxe uma aprendizagem que apenas com o curso de pedagogia não conseguiríamos ter” (Residente-16).

Contudo, é fato que o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo, visto que, para Freire (1996, p. 14): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Por fim, os residentes descreveram sugestões que consideraram relevantes que outras versões do programa apresentassem. Dentre todos os comentários e sugestões destacamos três respostas que foram coerentes com o que o programa se propôs a realizar e que indicaram elementos importantes para uma reflexão. Como por exemplo, a Residente-10 propôs: “A sugestão é que tivessem mais rodadas de conversa na universidade, para podermos solucionar dúvidas e discutirmos sobre problemas enfrentados na sala de aula. Considero importante

irmos o ano todo, desde o início até o final do ano letivo, pois assim acompanhamos todo o processo e evolução dos alunos.”

Outra proposta foi que houvesse “Menos carga horária em campo e mais formação para estarmos ali atuando, mais preparação para orientadores, preceptores e outros professores das escolas participantes”, descrita pela Residente-20. O Residente-22 trouxe como observação a permanência do programa como ação de incentivo à formação para a docência de modo que: “[...] outros estudantes de graduação possam ter essa experiência”.

Tais aspectos que os residentes consideraram relevantes sinalizaram uma preocupação com a qualidade da sua atuação pedagógica no desenvolvimento do programa, tanto nas instituições de ensino superior, com orientadores e bolsistas-residentes, quanto nas instituições de educação básica, envolvendo preceptores, professores, gestores e alunos. Percebemos a importância de se promover discussões nas quais os residentes pudessem dar devolutivas das suas ações, enquanto professores no exercício da prática profissional. Tais discussões promoveram momentos de reflexão necessárias na profissão docente, tendo em vista que a troca de experiências entre residentes, professores e preceptores, reforçaram o papel formador da instituição de ensino superior em parceria com a educação básica.

Sendo um modelo formativo, sem dúvidas, o PR ofereceu aos futuros professores uma formação mais consistente, articulando a formação inicial com a continuada, uma vez que o processo formativo mobilizou os saberes obtidos em conceitos ou abordagens teóricas na graduação com a experiência da prática educativa dos professores em exercício. Assim, a troca entre os bolsistas e os docentes da escola-campo viabilizou compreender e desenvolver competências e habilidades necessárias para a investigação na própria prática pedagógica. Nesse sentido, os depoimentos revelaram que as reflexões sobre o processo formativo formam elementos determinantes para o desenvolvimento profissional docente.

1.6 Considerações finais

O relato mostrou que o Programa de Residência Pedagógica, além de ser um instrumento de grande importância a ser utilizado na formação inicial de professores, ainda inseriu os licenciandos no seu campo de trabalho, tornando-os profissionais mais cientes da realidade da sua área de atuação. Por meio do programa os residentes tiveram a oportunidade de colocar em prática conceitos e concepções teóricas, que foram aprendidas na instituição de ensino superior, com a possibilidade de vivenciar situações reais de ensino nas escolas-campo, o que permitiu ampliar as experiências formativas, identificar as competências de um profissional docente e compreender as práticas pedagógicas a partir de uma postura crítica e reflexiva sobre o processo educativo.

As respostas de alguns residentes participantes salientaram aspectos negativos que considerados pontuais, mediante a pouca receptividade das ações do programa por alguns

professores, demonstrando que o programa ainda precisa passar por algumas reformulações importantes para se obter melhor receptividade e abrangência das propostas instituídas. Tal aspecto fora pontuado por alguns residentes acerca da falta de informação por parte dos professores-preceptores, de professores voluntários e da gestão escolar em relação às competências dos residentes dentro da escola-campo. Estes aspectos dificultaram o desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas pelos residentes em relação às regências, ao acompanhamento e à elaboração de atividades pedagógicas, pois nem sempre tinham autonomia para fazer ou participar dos planejamentos e atuarem na regência, visto que os professores precisavam cumprir um cronograma previamente definido pela gestão escolar.

No que se refere ao “reconhecimento da identidade docente”, observamos que os residentes refletiram sobre a responsabilidade da função social do professor, que está atrelada à presença de uma identidade profissional, em reconhecer e identificar-se com a função docente, despontando daí a emancipação e o engajamento com o ato de ensinar. Desse modo, acreditamos que por meio de projetos e programas na formação inicial docente, das interações entre os profissionais da educação básica e os licenciandos, das diversas experiências cotidianas e da reflexão sobre o fazer pedagógico é que o docente construirá seu processo formativo.

Diante disso, podemos dizer que a profissão docente se desenvolve em um processo longo, pois, além de saber os conteúdos e conceitos teóricos, é preciso observar; conhecer a realidade do contexto escolar; saber agir com precisão; tomar decisões assertivas e, principalmente, conhecer a si mesmo, conseguindo identificar seus limites e potencialidades, o que refletirá na construção de sua identidade docente.

Para tanto, consideramos que o Programa de Residência Pedagógica oportunizou situações diversas que contribuíram para a formação inicial de professores. Levando em conta as respostas dos residentes sobre o programa, ficou evidente que as vivências e as experiências adquiridas foram valorosas para o percurso formativo. Percebemos que até mesmo os momentos difíceis ou de conflitos estimularam a autorreflexão tanto pessoal quanto profissional.

Em síntese, destacamos que os aprendizados em prol de uma formação inicial consistente foram visíveis, uma vez que o trabalho colaborativo, experimentando erros e acertos, foi um dos elementos que garantiu o desenvolvimento e o enriquecimento do programa, repercutindo no aperfeiçoamento da formação inicial.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES 06/2018**. Dispõe sobre o programa de Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de residência pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marin editores, 2012. p. 221-233.



2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA ESCRITA

Déborah Oliveira Silva²⁹

Joselma Silva³⁰

2.1 Introdução

Este relato de experiência traz uma reflexão sobre as ações pedagógicas proporcionadas pela participação como bolsista no Programa de Residência Pedagógica, realizado em uma escola da rede pública municipal, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, com uma turma do 2.º ano do ensino fundamental durante o ano letivo de 2019. O relato tem como objetivo apresentar uma situação de aprendizagem que envolve a afetividade e a mediação como fatores importantes na vida de um estudante de 7 anos de idade, ao viabilizar a compreensão do sistema de escrita alfabético.

O Programa de Residência Pedagógica foi uma das ações de ensino direcionadas ao processo de formação inicial de professores entre os anos de 2018 e 2019. O programa foi financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com a finalidade de aperfeiçoamento da formação prática docente dos estudantes dos cursos de licenciatura. Em junho de 2018, a UFLA abriu seu primeiro processo seletivo, para futuros residentes e professores preceptores. Depois das inscrições, passamos por entrevista e, posteriormente, começamos as reuniões na universidade. Por fim, iniciamos nossas atividades nas escolas.

Como residentes do programa participamos do desenvolvimento de projetos que fortaleceram o campo da prática pedagógica e nos conduziram a uma reflexão ativa da relação entre a dimensão conceitual-teórica e a prática profissional docente. Este programa contemplou, dentre outras atividades, a regência em sala de aula, com atividades de intervenção pedagógica acompanhadas por um professor preceptor do programa na escola-campo e um professor orientador na universidade. As atividades de regência permitiram aos bolsistas a aquisição de competências para promoverem um ensino de qualidade nas instituições de educação básica.

Deste modo, o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Lavras (UFLA) contemplou a formação de estudantes do curso de Pedagogia para um trabalho pedagógico direcionado à alfabetização, entendendo que, de acordo com Moraes (2017),

²⁹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

³⁰Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

“alfabetizar é levar uma criança ou adulto a ser capaz de ler e escrever com autonomia tudo aquilo que está escrito, quer tenha sentido ou não, quer conheçamos a palavra ou não”. Assim sendo, no processo de alfabetização fazemos com que o sujeito entre em contato com as letras e palavras para além da representação gráfica, que passe a compreender seu uso e função, tenha autonomia na escrita e busque sentido para as atividades realizadas.

Para que a alfabetização aconteça é necessário que o professor assuma a condição de mediador, propondo ações de intervenção pedagógica. Segundo Oliveira (1993, p. 26), a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Neste relato, focamos na intervenção da professora regente e na ação mediadora incentivada pelas propostas pedagógicas, sugeridas pela preceptora e coordenadora do projeto, elaboradas e aplicadas por mim em sala de aula.

Visando contribuir para o processo de alfabetização das crianças, foram desenvolvidas várias atividades de intervenção pedagógica durante o ano letivo de 2019, como: elaboração e acompanhamento de atividades em sala de aula; de jogos pedagógicos; de atividades de leitura literária; de atividades recreativas, entre outras. Ao fazer um recorte para este texto, optamos por descrever a experiência com uma criança de 7 anos, que chamou atenção desde o início do programa por ser doce, gentil e de uma educação sublime.

De acordo com a proposta de Ferreiro (2011), no que se refere aos níveis de escrita, esta criança realizou um teste diagnóstico e percebemos que não conseguia reconhecer uma letra sequer. A partir daí, percebendo a necessidade desta criança de ser alfabetizada, iniciamos um processo de intervenção por meio da aplicação de atividades específicas para a compreensão do sistema de escrita alfabético, realizadas duas vezes na semana, utilizando diferentes materiais, como massinha, jogos com as letras do alfabeto, dentre outros recursos disponíveis na escola. Ao longo do ano letivo, pudemos perceber que esses estímulos foram de suma importância para o seu desenvolvimento.

2.2 Sobre a escola e o estudante que nos inspirou: primeiras impressões

O Programa de Residência Pedagógica, realizado em 2018 e 2019, contou com uma equipe de oito residentes e uma preceptora de uma escola da rede municipal de ensino, durante o ano de 2019. Os residentes tinham sua própria turma de atuação, ou seja, foram oito turmas contempladas com a presença de um bolsista do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental, ao longo do ano letivo. A escola, localizada em um bairro de classe média baixa da cidade, atendia crianças dos bairros próximos e, também, estudantes que moravam em zonas rurais próximas. A escola tinha 12 turmas no período vespertino, contando com doze professoras

regentes e três de apoio (que acompanhavam crianças com deficiência), totalizando quinze profissionais. Neste turno havia cerca de 300 alunos matriculados, sendo distribuídos, aproximadamente, em 25 (vinte e cinco) por turma.

Além das salas de aula, o espaço físico da escola contava com cozinha, banheiros, um refeitório para os alunos e um para os professores, uma quadra coberta e almoxarifado. Havia ainda biblioteca, brinquedoteca, sala de informática e sala para AEE (Atendimento Educacional Especializado). A escola apresentava uma estrutura bem cuidada e conservada. O clima entre funcionários, diretores e professoras era amigável. Esta instituição recebeu os residentes de forma respeitosa e acolhedora. De fato, fazíamos parte da rotina da escola e éramos incluídos em todas as atividades. As crianças nos receberam muito bem e eram carinhosas conosco.

No Programa de Residência Pedagógica, acompanhei uma turma do 2.º ano do ensino fundamental, composta por 25 crianças. A professora regente da turma era dedicada e comprometida, com experiência de 24 anos como professora, 13 anos foram dedicados à alfabetização e 11 nos anos iniciais, tendo atuado também na docência na educação infantil. Além dessa turma auxiliei outras professoras regentes naquilo que precisavam.

A professora destacou que a maior desafio estava em acompanhar uma determinada criança, que apresentava dificuldades de aprendizagem, especificamente no que dizia respeito à capacidade de leitura e escrita. Segundo a professora, esta dificuldade se dava pela falta de comprometimento dos pais e da escola, pois, algumas crianças precisavam de ajuda especializada, como apoio de psicólogos e de psicopedagogos. Comentou que, mesmo quando a escola sabia que determinada criança apresentava necessidade de acompanhamento especializado, não apresentava possibilidade de ajuda, deixava-se a cargo do professor resolver os problemas que surgiam com a turma.

Diante disso, destaco uma criança que, desde o primeiro dia que adentrei na sala, chamou-me a atenção por ser doce e gentil, apresentando dificuldade em toda e qualquer atividade que se relacionava à leitura e à escrita. No início, mostrou um pouco de timidez com minha presença, mas sempre foi muito receptiva e acolhedora. Estas características me impulsionaram a ajudá-la. Questionava-me sobre qual seria o motivo de uma criança tão educada e atenciosa ainda não ter conseguido se alfabetizar. Isso me motivou a estudar sobre o assunto e a procurar metodologias diferenciadas que poderiam solucionar esse problema.

Essa criança tinha 7 (sete) anos de idade, era muito sorridente e brincalhona com os colegas. Escutava mais do que falava, nunca se recusava a fazer qualquer atividade proposta, mesmo aquelas que demonstrava dificuldade ou não conseguia executar sozinha. Embora apresentasse um comportamento característico de timidez, conseguia transmitir afeto, não se hesitava em pedir ajuda a mim ou à professora regente quando surgia alguma dúvida. Além do conteúdo curricular estudado, sempre fazia alguma pergunta sobre minha vida pessoal ou sobre quando voltaria a me ver.

Esta criança apresentava dificuldade para se concentrar nas atividades escolares, conseqüentemente, precisava da ajuda ou do auxílio da professora constantemente. No início do ano letivo, não distinguia uma letra da outra, mas transcrevia as palavras que a professora passava no quadro. Durante a aplicação de provas, percebia que não era capaz de reter a atenção no enunciado da questão, independentemente do número de vezes que era lido. Tinha dificuldade de se concentrar, colocava aleatoriamente respostas às questões. Embora não compreendesse o que era para ser realizado, durante as aulas apresentava um comportamento tranquilo, era risonha e respeitava os colegas de classe.

2.3 Apresentando as atividades desenvolvidas e a mediação construída

Algumas atividades pedagógicas aconteciam em outros espaços da escola, como na aula de biblioteca e de informática. Na aula de biblioteca pude perceber que todos ficavam animados e fascinados com a contação de história, com propostas de desenhar ou colorir sobre aquilo que foi contado. Na sala de informática, cada criança tinha um computador à sua disposição, em que, primeiramente, a professora colocava jogos alfabéticos e/ou numéricos. E no fim da aula as crianças poderiam brincar com os jogos que quisessem. Na maioria das vezes escolhiam jogos de quebra-cabeça, de montagem de figuras, labirinto, entre outros.

Mas a maior parte das atividades aconteciam dentro da sala de aula. Com isso desenvolvi atividades que me permitiram conhecer as dificuldades das crianças, como um jogo com as letras do alfabeto. Para a realização desta proposta, chamei as crianças, de forma individual, na minha mesa, para que me mostrassem as letras do alfabeto e, em seguida, montassem o seu respectivo nome com as letras móveis. Anotei em um caderno os nomes daqueles que conseguiram realizar a atividade ou que conseguia parcialmente e daqueles que não conseguiram identificar o nome das letras.

Outra proposta foi conhecer o processo de escrita das crianças e fazer um diagnóstico da produção escrita da turma, para isso foi aplicado um teste de hipótese de escrita no início do ano letivo de 2019, de modo individual, sem intervenção da pesquisadora. Deste modo, apliquei um ditado com palavras sugeridas pela professora regente. As palavras ditadas foram: botina, sacola, piada, canudo, moeda, bigode, tomate, argola, vacina e máquina.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o ideal é que se utilize palavras de um mesmo campo semântico, ou seja, palavras de mesmo sentido ou pertencentes a um mesmo conjunto ou que produzem uma relação de sentidos. Portanto, os testes posteriores selecionamos palavras que tivessem correspondência de sentidos, como por exemplo, de nomes de animais.

A partir do teste de escrita foi possível verificar que, das 24 (vinte e quatro) crianças, 16 (dezesesseis) estavam na fase de escrita alfabética, 3 (três) na fase silábico-alfabético, 1 (um) na fase silábica e 4 (quatro) na fase pré-silábica.

A seguir apresento na Figura 2.1, a atividade de escrita espontânea realizada com a criança que apresentava dificuldade.

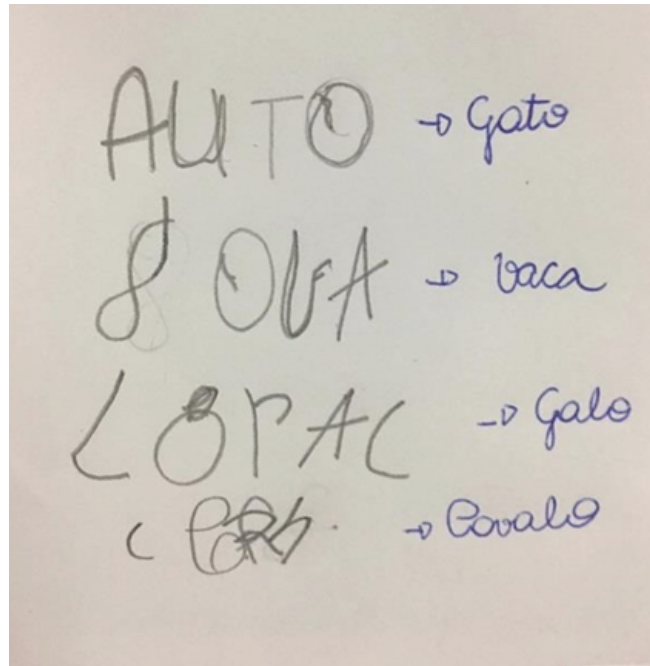


Figura 2.1: Teste de hipótese de escrita.

*Teste de escrita aplicado dia 14/02/2019.

Fonte: Das autoras (2019).

Neste teste inicial, pude perceber que a escrita desta criança se encontrava na fase pré-silábica no início do ano letivo. A criança ainda não fazia correspondência entre o som e as letras do alfabeto, nem diferenciação entre letra e número, por isso ao escrever colocava as letras aleatoriamente. Pude perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades de modo geral em relação à compreensão da leitura e da escrita. Entretanto, a criança escolhida não reconhecia nenhuma letra do alfabeto, o que demonstrou precisar da intervenção pedagógica de forma individualizada.

Para promover a aprendizagem da leitura e escrita dessa criança, desenvolvemos atividades diferenciadas, de modo interativo e dinâmico, conforme a necessidade apresentada em cada encontro semanal. Ao longo do ano letivo, foram aplicados quatro testes, nos meses de fevereiro, junho, setembro e novembro; todos foram aplicados individualmente para o estudante. Mesmo que algumas palavras precisassem ser ditadas de forma pausada, evitava-se dar indícios da forma correta da escrita ou corrigir as tentativas de escrita da criança.

2.4 Atividades para compreensão do sistema de escrita alfabético

Após a realização do teste de escrita, pude perceber que para se começar a associar as letras aos seus respectivos fonemas, compondo a sonoridade das palavras, seria necessário utilizar atividades diferenciadas para aprender as letras do alfabeto, refletir sobre a relação grafema-fonema, estimulando e desenvolvendo o potencial cognitivo da criança, como a capacidade de percepção, atenção e memorização.

Inicialmente, apresentei um quebra-cabeça com as letras do alfabeto, mas ainda assim, essa criança não conseguiu reconhecer a maioria das letras. Surgiu então, a ideia de começar utilizando a massinha de modelar, dando a possibilidade do estudante começar a se apropriar das letras e de seus respectivos nomes, por meio de brincadeiras com a massinha e, posteriormente, construir o seu nome e o nome dos colegas. O uso da massinha de modelar teve o intuito de desenvolver uma série de habilidades, contribuindo para a imaginação, criatividade, concentração e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização.

Expliquei que utilizaríamos a massinha para formar algumas letrinhas. Com o cuidado de forrar uma das mesas com papel, para a massinha não grudar, sentei-me ao lado da criança e fui solicitando as letras que gostaria que fizesse. Em dado momento, disse-me que estava muito fácil, então, expliquei que aquela atividade ajudaria a aprender a ler e a escrever, que precisaria de esforço e dedicação, mas juntos conseguiríamos fazê-la.

As demais crianças ficaram intrigadas por não compreenderem o motivo pelo qual eu estava tão envolvida com esta criança e o porquê da atividade ser feita com a massinha. Por isso, expliquei que esta proposta era importante e necessária para se conhecer as letras do alfabeto e falei que em outro dia todos poderiam brincar. Dias depois, preparei uma aula para turma, em que cada criança pôde brincar com uma massinha comestível, feita por mim.

A Figura 2.2 mostra o início da atividade de intervenção pedagógica, a partir de letras que fossem significativas para essa criança. A letra G representava a primeira letra do seu nome, as letras V e I eram as iniciais dos seus pais, J de sua irmã, W da professora e D, a primeira letra do meu nome. Antes da aplicação desta atividade, conversamos sobre o nome de cada membro de sua família e do que gostava de brincar. Por isso, solicitei que construísse apenas letras de palavras que tivessem algum significado afetivo.

Ainda sobre o trabalho pedagógico com as letras do alfabeto, utilizei mais dois recursos além da massinha. Um deles foi o alfabeto móvel, cujas letras eram recortadas em material E.V.A. No início, fui apresentando cada uma delas, neste momento a criança podia manuseá-las da forma como preferia. Após a significação dos sons e formato, começamos a formar sílabas e, posteriormente, passamos a utilizá-las para a formação de palavras. Primeiro eu montava as sílabas e perguntava o som que havia se formado, fazia isso até

completar a palavra toda. Depois, eu pedia para a criança montar as mesmas sílabas e palavras sozinha.



Figura 2.2: Atividade com massinha.
* Letras de massinha feitas pelo estudante.
Fonte: Das autoras (2019).

Outro recurso pedagógico utilizado foi o bingo de letras. Imprimi uma cartela de bingo, no qual em cada quadradinho, havia uma letra do alfabeto. Eu ditava a letra e a criança ia marcando-as com uma bolinha de papel ou um grão de feijão. Percebi que o recurso estratégico utilizado possibilitou ao aluno adquirir mais autonomia em seu processo de aprendizagem, acontecendo de forma mais espontânea, lúdica e colaborativa, como uma brincadeira, não exigindo que acertasse nem punindo se errasse, a intervenção realizada permitia que a criança aprendesse por meio de uma estratégia lúdica. Quando esquecia alguma das letras seguidas vezes, eu recorria à massinha e ao bingo móvel novamente para que construísse uma compreensão a partir de algo concreto e palpável. Utilizávamos até os dedos para formar alguma letra. Isso fazia com que voltasse a se lembrar e a associar a letra esquecida com seu respectivo nome.

Uma das letras que o aluno sempre esquecia era a letra “E”. No entanto, um certo dia, conseguiu associar a letra ao som. Diante da conquista que obtivemos, vibrei com a criança. Eu disse “Parabéns, você conseguiu!”. Ela, então, me olhou e sorriu. Logo em seguida me perguntou se eu voltaria no dia seguinte. Eu disse que não, (pois eu ia à escola apenas nas terças-feiras e quintas-feiras). Questionei o motivo da pergunta, então, respondeu-me: “Ah!... É porque você me ajuda, né!”. Perguntei-lhe se ficava feliz quando eu o ajudava e respondeu-me que sim. Eu lhe disse que poderia contar comigo e que iria ajudá-lo sempre que pudesse.

Quase todos os dias a pergunta sobre a minha volta no “dia seguinte” se repetia. Apesar da timidez, enxergava em mim a oportunidade de superar seus desafios, sem precisar ter medo de errar. Os dias em que chegava na sala, essa criança me olhava com alívio, recebia-me com um sorriso no rosto e um abraço apertado. A cada pergunta que fazia sobre meu

retorno, tinha a sensação de que minha presença ali era importante e de que uma relação de afeto, confiança e respeito havia se estabelecido.

Nesse sentido, ressalto a importância da afetividade para o processo de aprendizagem. De acordo com Barreto (1998, p. 71), ao conceituar a afetividade, aponta que se configura como “[...] o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”.

Ao pensar na pergunta diária dessa criança sobre a minha volta no dia seguinte, presumo que as emoções que estavam envoltas, não só na pergunta, mas especialmente na relação entre mim e o aluno eram de afeto, pois integrava sentimentos, como a confiança no apoio e acompanhamento das atividades, a satisfação e a alegria de realizá-las e a autoconfiança por aprender. Essa criança estava evoluindo e, grande parte disso, se dava pelo afeto presente na mediação de seu aprendizado, que pode ser observado nos testes de escrita realizados.

A partir dos testes de hipótese de escrita, conforme retratam as Figuras 2.3, 2.4 e 2.5, pude observar que a criança já começava a associar o som das letras com a escrita, porém ainda se encontrava na fase pré-silábica, pois não conseguia associar totalmente as palavras e organizá-las em ordem. As mudanças na escrita passaram a ter alterações mais significativas no final do ano letivo.

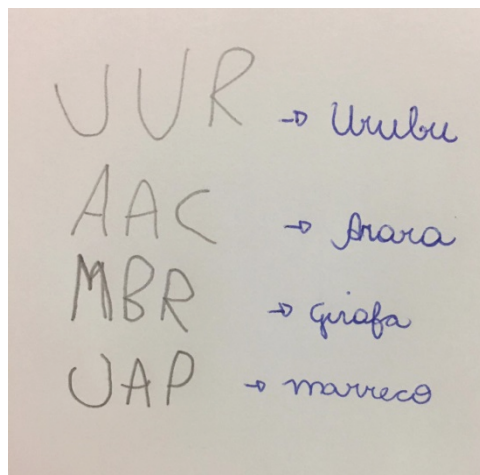


Figura 2.3: Teste de hipótese de escrita.

*Teste de escrita aplicado dia 03/06/2019.

Fonte: Das autoras (2019).

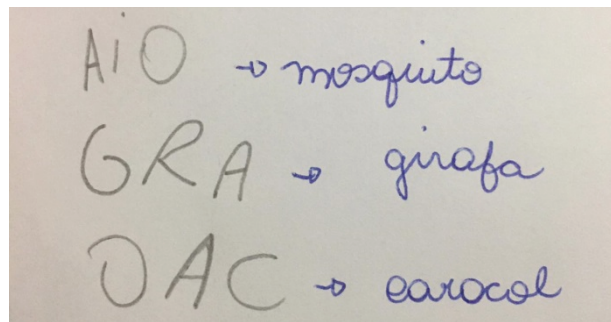


Figura 2.4: Teste 3.

*Teste de escrita aplicado dia 13/09/2019.

Fonte: Das autoras (2019).

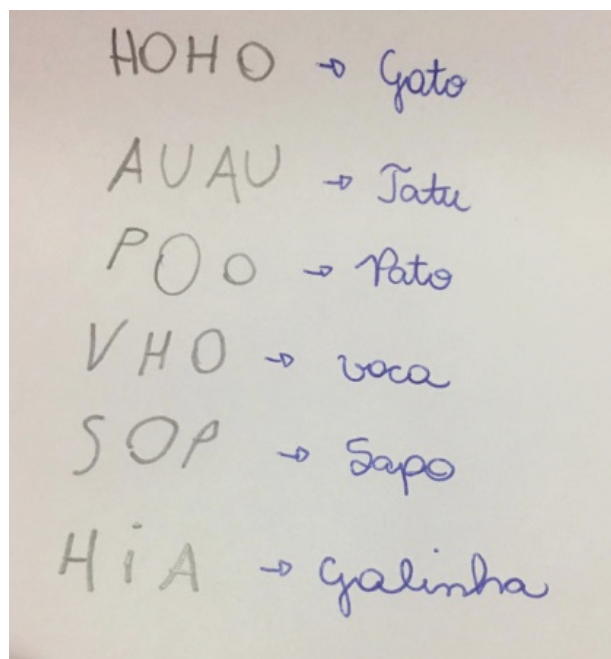


Figura 2.5: Teste de hipótese de escrita.

* Teste de escrita aplicado dia 26/11/2019.

Fonte: Das autoras (2019).

A partir dos testes de escrita apresentados (Figuras 2.1, 2.3, 2.4 e 2.5) foi possível identificar que houve um avanço na escrita da criança. No primeiro teste (Figura 2.1), a criança mal conseguia formar uma sílaba, apesar de ter conhecimento do alfabeto, isto é, reconhecia os códigos gráficos, mas não o seu som. Considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre as fases da escrita, a criança se encontrava na fase pré-silábica. No segundo teste (Figura 2.3) e no terceiro (Figura 2.4) começava a perceber que as letras precisavam seguir uma ordem para constituir sílabas. Ainda nesse momento se encontrava na fase pré-silábica. Já no quarto teste (Figura 2.5), a escrita demonstra um avanço para a fase silábica, quando a criança percebe a composição de palavras em sílabas e passa a usar uma letra para cada sílaba da palavra, com valor sonoro, conforme Ferreiro (2011).

2.5 Considerações finais

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou conhecer e vivenciar na prática a experiência de ser professor de forma a enriquecer a formação acadêmica, em que tive a oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática educativa. Em certos momentos, encontrei dificuldade em conciliar esse processo, pois na realidade do contexto escolar, surgiam muitos imprevistos durante a realização das ações pedagógicas, exigindo uma atitude de se repensar sobre a atividade proposta, redefini-la, readequá-la ou criar outras estratégias para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma significativa.

Ao vivenciar situações do contexto da sala de aula, senti a prática docente mais de perto, acompanhando a evolução dos alunos em relação à alfabetização. Aproximei-me das dificuldades de cada criança, principalmente de uma criança com necessidades específicas de aprendizagem da língua escrita. No final do ano letivo, a gratificação foi ver que estava conseguindo escrever e ler as primeiras palavras de forma independente.

Por meio dessa experiência, pude perceber o quanto a mediação e a afetividade são aspectos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao trabalhar diretamente com uma criança com dificuldades de compreensão da escrita, reconheci que estabelecer uma relação de afeto, confiança e respeito, constitui-se um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo. A mediação pedagógica conduzida pela afetividade teve repercussão no processo de aprendizagem, configurou enquanto elemento significativo (OLIVEIRA, 1993). Haja vista que as atividades de intervenção realizadas possibilitaram que ocorressem avanços cognitivos e recuperação da auto-confiança, de forma que o aprender se tornou algo concretizado, no instante em que houve a compreensão do sistema de escrita alfabético. Tal situação indicou que as atividades de intervenção contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em acompanhamento.

Assim, participar do Programa de Residência Pedagógica fez com que minha prática docente tivesse um novo sentido, entendendo que ser professora se constitui por meio de um processo contínuo de formação, visando renovar os saberes inerentes dessa prática. Afinal, eu estava ali para aprender e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, assim como também para me aprimorar profissionalmente.

Portanto, atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, foi um processo significativo permeado de experiências e aprendizados, uma vez que exigiu um aprofundamento dos conhecimentos teóricos e a busca de autores que tratassem contexto educativo. Logo, desenvolver um trabalho pedagógico requer interesse, comprometimento e colaboração, pois nesse percurso tive a oportunidade de conhecer as múltiplas relações presentes no âmbito educacional, os alunos na sua individualidade, os dilemas existentes no ambiente da sala de aula e fora dela, oportunizando a reflexão sobre minhas próprias ações, enquanto docente.

Pude constatar ainda, a importância da utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, mediando as atividades por meio da minha presença em sala de aula me fez perceber que posso contribuir ainda mais no processo de aprendizagem, principalmente, de crianças com deficiência ou dificuldades específicas, as quais necessitam de estímulos diferenciados para que possam progredir na compreensão do sistema de escrita alfabético.

Considerando o processo de aprender e o quanto a mediação se mostrou representativa, em sala de aula, devemos favorecer o diálogo, a escuta, a observação, o planejamento e a negociação, possibilitando assim, a interação e o convívio com o outro. Tais ações colaboram para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como à construção de um projeto em parceria com as crianças, com uso diversificado de materiais que contribuam na compreensão da escrita. Nesse sentido, é necessário que haja uma intervenção que possibilite o encorajamento, que incentive a autonomia da criança como sujeito do seu processo de aprendizagem. Desse modo, percebemos que o trabalho pedagógico realizado em parceria com projetos interinstitucionais (escola e universidade) auxilia a criança e favorece o processo de alfabetização, a expressividade e a socialização, enfim, permite que haja uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Em suma, acredito que as atividades desenvolvidas foram de fundamental importância para a minha formação como docente e futura pedagoga, pois, a partir delas, pude conhecer como se dá a atuação do profissional da educação na prática. Além disso, vivenciei e me deparei com situações ocorridas no ambiente escolar, que contribuíram para a minha atuação profissional e para o desenvolvimento da minha prática como futura professora.

Referências

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita acadêmica**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **Alfabetização**. [Entrevista concedida a] Equipe de Comunicação do Instituto Alfa e Beto. Postada em 24 de ago. de 2017. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/2017/08/24/entrevista-jose-morais/> Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CONTOS DE LITERATURA INFANTIL

*Maria Paula Ferreira Costa³¹
Ílisa do Carmo Vieira Goulart³²*

3.1 Introdução

Este texto decorre das ações de intervenção propostas pelo Programa de Residência Pedagógica, vinculadas às atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Lavras (PIBIC-UFLA), o qual procurou refletir sobre a produção de narrativas (escritas e orais) a partir de contos da literatura infantil com crianças em fase de alfabetização, com a realização de propostas de intervenção de leitura e escrita, em uma escola pública no município do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Diante disso, descrevemos as experiências construídas com as crianças pautadas nos estudos proporcionados pelo Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), a partir da concepção teórica sobre alfabetização e letramento (SOARES, 1999), sobre letramento literário (COSSON, 2016) e a afetividade no contexto escolar (TASSONI, 2008).

As atividades de intervenção foram realizadas com a turma do 2.º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2019. Inicialmente, observamos as atividades realizadas com a leitura e escrita pela professora regente. Durante um mês de acompanhamento percebemos que, embora a professora da turma demonstrasse empenho em proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas no que se refere às habilidades de leitura e escrita, as crianças encontravam muitas dificuldades para realizar as atividades, de modo que dentre treze alunos, apenas quatro estavam alfabetizados.

Diante disso, definimos as ações com a finalidade de proporcionar um contexto de letramento literário e despertar maior interesse pela literatura infantil. Assim, a partir da rotina de atividades diárias estabelecidas pela professora, conforme o planejamento semanal, foi estabelecido que as ações de intervenção aconteceriam duas vezes na semana, no período de uma hora.

³¹Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

³²Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

Portanto, a partir da necessidade de se alfabetizar as crianças, desenvolvemos diferentes atividades de produção escrita a partir da leitura semanal de contos de fadas, durante um ano letivo, com base na proposta pedagógica do letramento literário por meio de rodas de leitura descritas por Cosson (2016). Assim, neste relato de experiência compartilhamos as reflexões das propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que se encontravam em fase de alfabetização, associadas às relações afetivas construídas, estabelecendo comparações dos avanços na escrita ao longo das atividades.

3.2 Letramento literário e alfabetização

Como afirma Cosson (2014), a literatura pode ser compreendida como a competência de fazer o mundo com as palavras, em que não podemos medir a capacidade humana de significar. Sendo assim, a literatura se define por uma multiplicidade de diversos discursos e estruturas, capazes de sempre agir de forma que amplie a capacidade leitora.

Percebemos que a leitura literária amplia os horizontes imaginativos, estimula a percepção e impulsiona a novas reflexões, isto acontece porque “[...] conduz indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50).

Vemos a importância da leitura literária como uma ação estimuladora para a alfabetização e o letramento, em que com a rotina literária se pode superar aprendizados já alcançados, atingindo com maior intensidade a capacidade de compreensão do leitor. “Na leitura e escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p. 17).

Desse modo, conforme apontam os estudos de Cosson (2016), o letramento literário também provoca no leitor seu desenvolvimento social, a partir das experiências adquiridas na diversidade temática e de expressão da linguagem presente nas obras literárias exploradas, conseqüentemente maior será a experiência social. Nesse sentido, a “[...] experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, dito de outro modo, a irrealidade explorada na narrativa e a palavra sensibilizada matéria em poemas, se tornam “[...] processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2016, p. 17).

Os apontamentos realizados, até agora, nos fazem refletir acerca da experiência literária como um fator preponderante no processo de alfabetização e letramento, que poderá ser concretizada em atividades de leitura e escrita no ambiente escolar que, de forma simultânea, pode estar integrada às práticas educativas.

3.3 Relações entre a afetividade e o ato de ler

O ato de ler transporta as pessoas de uma história para outras histórias, que ultrapassa a dimensão concreta da escrita e a partir da relação de afeto construída com o contexto da narrativa, por isso a leitura pode ser percebida como um ato de identificação, tomando o texto parte de si mesmo. Desse modo, podemos entender que esta relação de afeto proporcionada pela leitura está entrelaçada à imaginação, que se torna intrínseca ao próprio ato de existir dos sujeitos. Com isso, a leitura pode ser compreendida como uma ação de reflexão de mundo, das situações que nos ocorrem e das relações construídas entre sujeitos e consigo mesmo, pode ser considerada como um ato de perpetuação da existência. E se essa existência for atrelada ao ouvir ou ler histórias, pode se tornar uma relação afetiva, por consequente, perpetuar como uma relação de prazer, de contentamento.

As histórias de vida marcam o sujeito leitor e isto constitui-se na bagagem cultural levada à escola, carregada de diversas situações sociais e afetivas que a criança pode ter vivenciado antes de ser alfabetizada. A partir deste momento, o professor também é capaz de provocar situações sociais e afetivas com os alunos, sendo a leitura, uma dimensão que, positivamente, pode ampliar ou transformar uma perspectiva ou uma percepção até então vivenciada.

Neste viés, as atividades propostas neste relato foram construídas a partir da observação do contexto da sala de aula no que tange ao letramento literário, ou seja, das experiências de leitura das crianças. No início, as atividades de intervenção foram incentivadas por brincadeiras, como “corre-cutia”, “coelhinho saiu da toca”, explorando nomes de letras e sílabas, que aconteceram na quadra da escola. Durante as atividades procuramos construir um diálogo com as crianças, dado o contexto de competitividade estabelecido no grupo, pois percebemos que os alunos visavam apenas conquistar o primeiro lugar em cada atividade. Outra proposta de intervenção foi em relação à alternância do modo de escolher o “ajudante do dia”, sugerindo que o processo de escolha acontecesse pela ordem alfabética dos nomes da turma, tais ações repercutiram de modo positivo promovendo a interação entre as crianças.

Dessa maneira, a relação entre a residente do programa e os alunos foi construída visando a cooperação e a participação de todos, pois além de superar as barreiras de vínculo nas relações interpessoais, existiam as dificuldades dos alunos que não sabiam ler nem escrever, que sempre ficavam atrasados nas atividades da classe. Assim, a partir das atividades brincantes extraclasse, do estímulo e do auxílio nas atividades elaboradas pela professora, observamos uma melhora tanto na relação entre os alunos quanto na aprendizagem, de forma a observar a receptividade e o envolvimento nas propostas pedagógicas desenvolvidas.

As atitudes da residente permitiram estabelecer outra dinâmica na sala de aula, que segundo Tassoni (2008, p. 114),

O comportamento da professora é visto como uma brincadeira, mas parece afetar a imagem que o aluno tem de si mesmo. Às vezes, a forma de falar leva o aluno a interpretar como falta de respeito, além de afetar a sua relação com o objeto de conhecimento. É possível observar que a forma de a professora falar revela aspectos que são interpretados pelos alunos de diferentes maneiras.

Como observado na citação, o comportamento da professora pode afetar o objeto de conhecimento, estimular ou desestimular o aluno, pode fazer com que tenha interesse ou receio de participar e que se mostre ativo ou indiferente na realização das atividades. Com isso, observamos que muitos alunos que se mostravam receosos com a atividade “hora da leitura” e para superar essa situação oferecemos momentos de leitura em roda de contação de histórias. Diante disso, desenvolvemos diferentes propostas de leitura, privilegiando o gênero textual contos de fadas, a partir de estímulos e de estratégias de envolvimento da criança com a narrativa, para conseguir a participação e a colaboração de todos nas atividades e, com isso, incentivar à produção de textos, primeiro com propostas de recontos na oralidade e depois na escrita. Tais momentos permitiram associar a leitura literária à relação de afetividade construída com as crianças.

3.4 A produção de narrativas orais e escritas em atos de interação e afetividade

Este relato de experiência tem por base as atividades de intervenção desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica, realizadas com crianças do 2.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual, durante o ano letivo de 2019. Para compor a descrição desse relato, compartilharemos as atividades desenvolvidas por uma aluna durante o processo do reconto de contos de fadas. As atividades de leitura literária e de reconto das histórias foram realizadas semanalmente, com a proposta de estimular as crianças a produzirem narrativas orais e escritas, de forma coletiva e transcritas pela residente-professora, a partir da leitura de contos da obra “Um tesouro de contos de fadas”³³.

No início do ano, realizamos uma primeira experiência com leitura, interpretação e reconto coletivo, com a produção de narrativa que, mesmo sendo oral, foi realizada com muita dificuldade pelos alunos, pois não haviam se apropriado da estrutura do gênero textual contos, o que dificultou a produção de uma narrativa com coerência e coesão, mesmo de forma coletiva. Percebemos que as atividades de narração oral e escrita pelas crianças, a partir da contação de histórias, era uma proposta desafiante, por não dominarem a escrita, ou seja,

³³Trata-se de uma coletânea de contos de fadas traduzidos da edição de língua inglesa “Tradicional Fairy Tales”, publicado pela Transedition Limited em 1994, ilustrações de Annie-Claude Martin.

não estarem alfabetizados e por desconhecerem as características e a estrutura da narrativa presente no gênero textual conto.

Dessa maneira, nas atividades seguintes, iniciamos propostas de intervenção a partir dos recontos coletivos. Durante a atividade fazíamos reflexões e comentários sobre a narrativa, comentando como por exemplo: “A nossa história tem que ter começo, meio e fim”. Também intervínhamos problematizando sobre o sentido da frase ou da parte do texto quando a criança participava da produção oral incentivando a pensar sobre como a história deveria prosseguir, ou ainda, demonstrando sobre o uso de outros conectivos entre as frases, quando utilizava expressões repetitivas. Durante a elaboração coletiva do reconto, mostrávamos outras opções de palavras e expressões para atribuir sentido à história. Também foram sugeridas palavras que atribuíssem sentidos ao contexto da narrativa, como por exemplo: “O que vocês acham de colocarmos a palavra ‘Então’...?”, pois assim teremos: “Então, de repente, a princesa sorriu e ficou bem!”.

Após estas primeiras intervenções, com um mês realizando as atividades de leitura literária e reconto semanalmente, as narrativas ficaram mais elaboradas e os alunos começaram a compreender a estrutura do gênero textual conto. Assim, aponta Cardoso (2000) denomina de “planificação auto-gerada”, em que a ação de escrever um texto transcorre sobre a necessidade de se apreender que a condução dessa produção escrita não se apoia mais na análise da produção de linguagem na situação de fala, mas de ensinar a pensar sobre as expressões que constituem a linguagem escrita, a desenvolver uma instância de controle autônoma. Assim, após a rotina semanal de narrativas coletivas, iniciou-se a gestão autônoma (CARDOSO, 2000), para a produção da linguagem oral e por subsequência da escrita.

Do ponto de vista psicológico trata-se de fazer funcionar e dominar nas diferentes situações de comunicação escrita dois processos: a) a planificação auto-gerada do texto; b) a instauração de uma relação mediata em relação à situação material de produção. No que concerne ao primeiro, é necessário compreender que o controle e a gestão da produção não se ancoram mais na análise da produção de linguagem na situação; é necessário desenvolver uma instância de controle e de gestão autônoma, permanente, que funcionará durante toda a produção do texto. Igualmente, o outro processo implica que o cálculo e a criação das origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas) funcionam independente da situação particular. No nível psicológico trata-se de um funcionamento que exige a criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle, que já se encontram de maneira rudimentar nas situações ligadas ao uso da oralidade (CARDOSO, 2000, p. 2).

Observamos que as experiências iniciais com os contos, durante as atividades de contação de histórias, ao serem inseridas na rotina semanal das crianças, aos poucos

propiciaram uma vivência de situações de uso da linguagem escrita e uma reflexão sobre a estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração da narrativa em forma de recontos, favorecendo contextos de letramento literário e oferecendo oportunidades para criarem suas próprias histórias, de modo a desenvolverem ações de gestão e de controle do contexto e da estrutura das narrativas.

No processo de construção de uma narrativa com crianças em fase de alfabetização foi proporcionado um “ambiente” favorável para estas práticas, tais como: rodas de leitura, incentivo à participação de todos e um diálogo cuidadoso com as crianças ao entregarem seus recontos, valorizando e reconhecendo nas produções os progressos e as opções escolhidas.

Dentre as atividades que compunham a rotina das práticas educativas destacamos a ação realizada pela bibliotecária que, quinzenalmente, fazia a troca de livros com os alunos do 2.º ano na biblioteca da escola. Acompanhamos essas atividades de troca de livros entre os alunos e, principalmente, quais obras eram escolhidas. Notamos que a turma sempre optava por livros de literatura infantil com mais gravuras e desenhos. Os alunos tinham demonstravam cuidado e zelo com os livros emprestados da biblioteca escolar, sendo muitas vezes o único material de leitura que tinham contato.

Outro fato observado refere-se à solicitação das crianças para que a residente fosse às suas carteiras para auxiliá-las durante a roda de leitura. Sempre havia disputas para que a residente se sentasse ao lado de quem iria recontar a história. Para resolvermos isso, realizamos um revezamento entre os alunos, para que todos pudessem se sentar ao lado da residente quando fosse recontar uma história, oportunizando momentos de fala das crianças depois de cada história, incentivando a participação.

Nesse contexto, a partir do 2.º semestre letivo, as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas para a hora da leitura e para produzirem suas próprias histórias. Este momento ficou estabelecido pelas crianças como “o melhor momento da aula”. A participação ativa das crianças nas propostas de leitura e reconto indicou como o afeto e o cognitivo são processos demarcados de interrelações, que visivelmente foram notórios de acordo com o progresso nas atividades e no entusiasmo das crianças.

Para demonstrar os resultados da ação de intervenção descreveremos o processo de escrita de uma aluna da turma, a quem chamaremos pelo nome fictício de Larissa, que era uma das crianças mais avançadas da turma do 2.º ano. A aluna já sabia ler e fazia operações matemáticas, mas ao que tange de produções de texto, por estar acostumada apenas a copiar ou a produzir pequenos textos, sentenças e frases, não tinha aproximação nem apropriação da estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração de contos e com a produção de narrativas de forma autônoma. Temos abaixo (Figura 3.1) a primeira produção de texto realizada a partir do reconto do conto “O Pequeno Polegar”:

Nessa primeira produção de texto realizada por Larissa foi enfatizado, várias vezes, que a criança poderia recontar a história da forma como quizesse, mas sempre ocorriam justificativas, como “Eu não sei escrever, não sei fazer história grande!”. Então, foi solicitado que a criança escrevesse o que soubesse sobre a narrativa, como podemos observar na Imagem 1, a criança escreve somente uma frase sobre a narrativa acompanhada da produção de um desenho sobre o conto “O Pequeno Polegar”.

A segunda produção de texto foi sobre o conto “A Bela Vassilissa” e ocorreu final do primeiro semestre letivo (Figura 3.2). A atividade seguiu a mesma rotina já estabelecida com a turma e a aluna já se prontificava a escrever um texto com uma extensão maior, evidenciando elementos narrativos, em que dizia conseguir escrever uma “história grande”, demonstrando mais interesse pela atividade de escrita.

Na imagem 2 da produção de texto de Larissa é possível notar o quanto a narrativa passa a ser mais elaborada pela criança, podemos perceber também a tentativa de estruturação da escrita para a construção de seu reconto, com início da construção de parágrafos, com a apresentação e sequências de fatos, uso de conectivos, como o uso da conjunção aditiva (e), do advérbio para demarcação temporal (depois), para relacionar uma ideia a outra. Ou seja, notamos um esforço em produzir um texto com certa sequência lógica dos acontecimentos, como marcação de início, meio e fim para a narrativa.

A terceira produção de texto foi sobre o conto “O Leo e a Baleia” ocorreu no final do ano letivo (Figura 3.3). A atividade também seguiu a rotina já estabelecida com a turma, nesse momento a aluna já se dizia “autora” e já demonstrava mais interesse pela escrita do que pelo desenho. Durante esses momentos, a aluna sempre solicitava que houvessem mais de uma produção de texto.

Já na imagem 3 da produção de texto, aproximando-se do final do ano letivo, é notório que a criança já tinha aumentado seu repertório de compreensão sobre o gênero narrativo, ampliando o vocabulário, o uso de expressões mais elaboradas para dar sentido ao texto, também compreendendo a sua estrutura da narrativa construindo uma sequência lógica dos acontecimentos com início, meio e fim. A escrita apresenta estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração da narrativa, em que se utiliza um título, pontuação, expressão que identifica o gênero conto, como “Era uma vez...” e finaliza com “Foram felizes para sempre”, demonstrando a apropriação de algumas características do gênero textual explorado, o que nos mostra uma diferenciação da primeira produção escrita realizada. Diante disso, é possível evidenciar um processo evolutivo da produção escrita a partir da vivência de um contexto de letramento literário oferecido às crianças semanalmente.

Neste sentido, de acordo com o conceito de letramento literário, podemos afirmar e relacionar esse conceito com a produção escrita, que de acordo com Cosson (2016), se efetivaram nas ações realizadas:

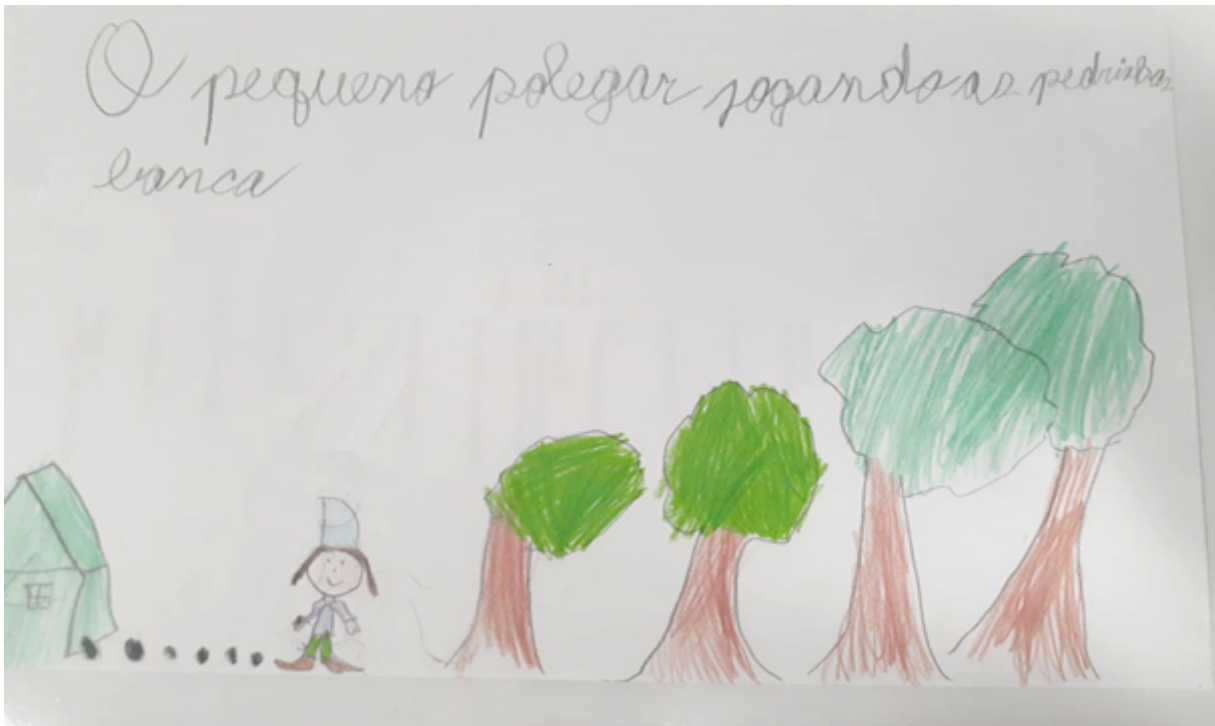


Figura 3.1: O reconto da história “O Pequeno Polegar”.
Fonte: Das autoras (2021).

A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras, tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita (COSSON, 2016, p. 181).

Então, compreendemos as situações de letramento literário esimularam o processo de apropriação da linguagem escrita, de modos de expressão e de articulação da estrutura de um determinado gênero textual e do interesse pela escrita. Ao trazermos uma reflexão sobre a produção escrita da aluna, relacionamos aos conceitos de Bajard (2014) quando afirma que, durante o processo de escrita das crianças, também são construídas operações linguísticas e cognitivas:

Na medida em que recusamos considerar a escrita apenas como um duplo da língua oral, não podemos reduzir o seu funcionamento a uma transposição recíproca das letras dos elementos sonoros. Em outras palavras, uma política de alfabetização não pode reduzir o sistema gráfico ao valor fonográfico das letras. A pesquisa contemporânea – análise do discurso, gramática do texto, semiótica do texto – descreve a língua

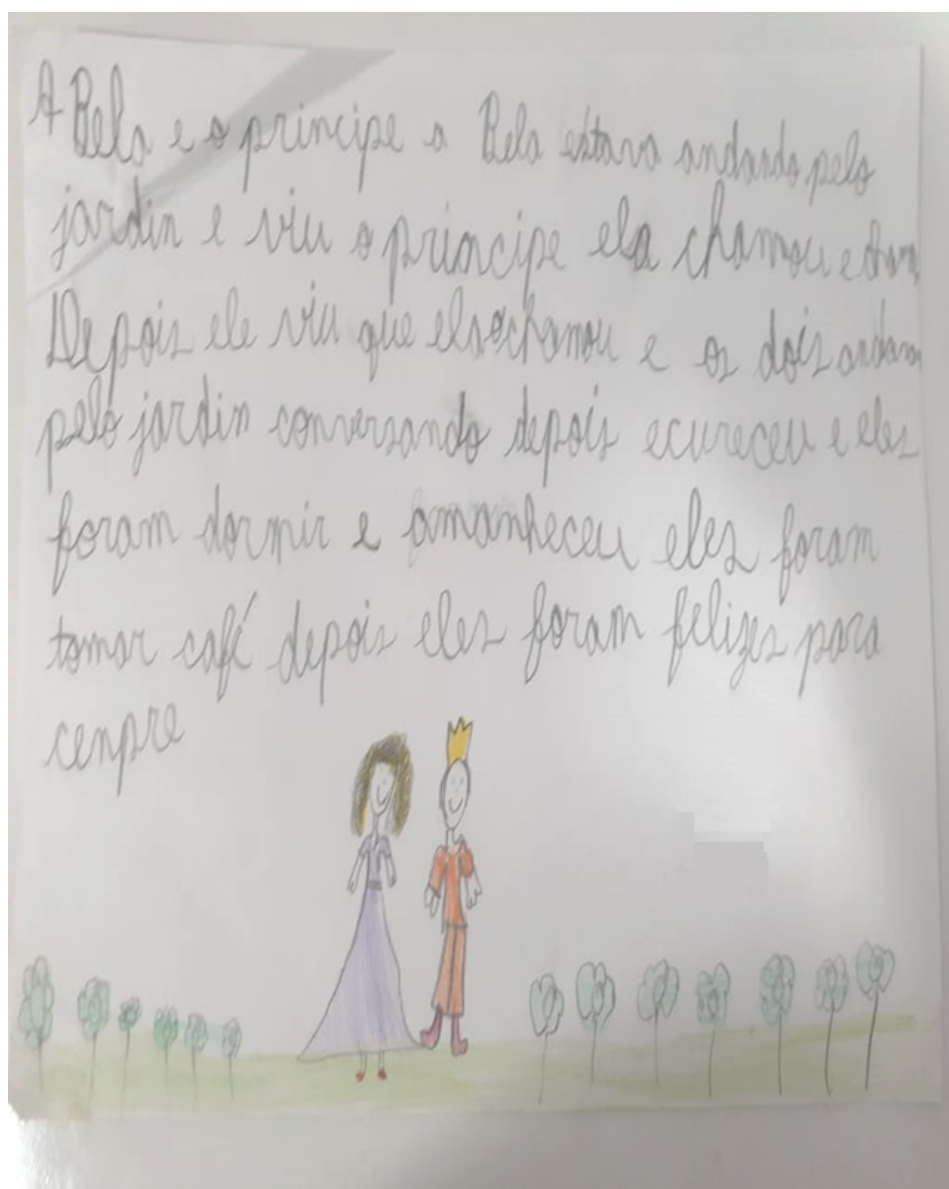


Figura 3.2: O reconto da história “A Bela Vassilissa”.
Fonte: Das autoras (2021).

escrita tomando como unidade o texto enquanto objeto de “operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção” (BAJARD, 2014, p. 109).

Ao longo das atividades de leitura literária e de contação de histórias realizadas semanalmente, incentivávamos a participação das crianças, convidando-as a manifestarem sua

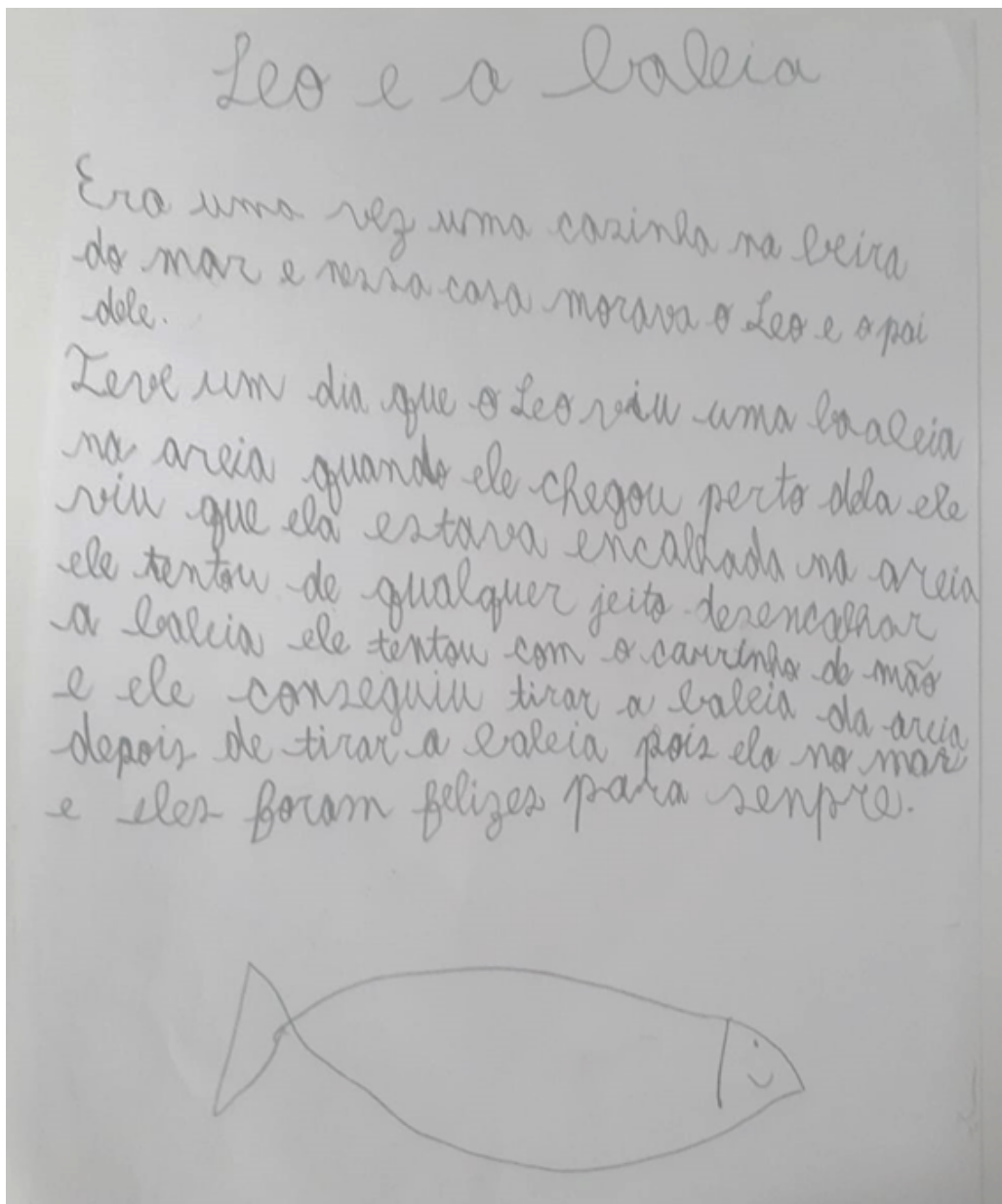


Figura 3.3: Reconto no final do ano letivo “O Leo e a Baleia”.

Fonte: Das autoras (2021).

opinião sobre a história, a comentarem sobre o contexto da narrativa. Enfim, oportunizávamos um espaço para que se expressassem ao fim de cada história. Incentivávamos a atividade individual de reconto, com incentivos e reconhecimento da produção do desenho ou da história recontada, dando demonstrações de confiança e de acolhimento pela tentativa de produção. Perto do fim do ano letivo, o “cenário” havia mudado, as crianças demonstravam interesse e entusiasmo para participar da roda de leitura, das conversas após as histórias e estavam dispostas a fazerem as atividades de reconto.

Dessa maneira, ao incentivarmos atividades de leitura literária e de produção de narrativas orais e escritas com as crianças, oportunizamos situações de práticas sociais de

leitura e de escrita. Como afirma Soares (2003), o trabalho pedagógico com a prática social da escrita pode estar associado aos livros de literatura e a outros materiais de leitura como jornais, revistas, panfletos. Por isso, faz-se necessário incentivar ações de letramento, como também ações que incentivem a alfabetização, ambas como função “catalisadora” nas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003), não apenas para saber da importância do ato, mas para entender que tais propostas tendem a ser parte da estratégia do processo de formação do sujeito leitor.

As atividades de leitura desenvolvidas com as crianças tiveram como finalidade promover um contexto de letramento literário, a partir da contação de histórias feita pela residente e pelo reconto da narrativa elaborado pelas crianças, que, inicialmente, se configurou somente com a produção de desenhos e, depois, com a escrita espontânea de textos narrativos (recontos).

As crianças se envolveram na rotina semanal das atividades de leitura literária, de modo que ao virem a residente, já compreendiam que era o dia de acompanhar uma história e poder recontá-la. Esse momento era percebido por todos os alunos como algo que fazia parte da rotina das práticas educativas e se caracterizava pela ludicidade e criatividade.

Inicialmente, ao redigirem suas produções de reconto, as crianças se demonstravam temerosas ao escreverem e geralmente alegavam: “Não sei escrever bem!” ou “Não sei escrever histórias!”. Orientávamos que escrevessem como soubessem, incentivando-as a desenvolverem uma escrita espontânea. Acerca disso, afirma Soares (1999, p. 61):

Assim, o princípio que regia o ensino da escrita - o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos) - é substituído por princípio radicalmente diferente: a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

De acordo com a citação acima, é possível compreender que na escrita espontânea a criança precisa interagir com a língua oral e escrita, elaborando hipóteses sobre como se escreve, de modo a estabelecer relações de sentido e compreender a finalidade da escrita, aprendendo e fazendo associação com a produção de narrativa.

3.5 Considerações finais

A partir desse relato de experiência vivenciado nas atividades de intervenção do Programa de Residência Pedagógica, pudemos estabelecer uma rotina escolar de leitura literária e de produção de narrativas orais e escritas, em que evidenciamos a importância deste contexto de letramento para o processo de alfabetização.

Desse modo, fomentamos um contexto de letramento ao oferecermos uma rotina de atividades semanais de leitura literária conduzida por propostas de intervenção a partir de questionamentos e conversas sobre o contexto da narrativa, comentários e reflexões sobre a estrutura da narrativa, indicação de uso de determinadas palavras e expressões, incentivo à produção de narrativas orais e escritas com atividades de recontos coletivos ou individual da história lida, de modo que fomentamos um contexto de letramento literário. Além disso, criamos um ambiente em que a literatura deu espaço à produção escrita, o que permitiu às crianças adquirirem autonomia e gerenciamento da ação escritora, entendendo o que, como e para que escrever.

As ações de intervenção com a produção escrita aconteceram, como descreve Soares (1999), de forma elaborada a partir da intencionalidade pedagógica, visando a aquisição do sistema de escrita alfabético para aqueles que não estavam alfabetizados e ampliando a compreensão do gênero textual conto, superando problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos na produção de texto, com a elaboração de estratégias de estruturação de frases, de uso de recursos de coesão, com atividades que priorizaram o ato de produzir narrativas.

Portanto, a partir de momentos de leitura e de incentivo à produção de narrativas orais e escritas, as crianças criaram laços afetivos com as atividades de leitura literária e com a produção de textos, ampliando o repertório de leitura, o vocabulário, a criatividade, a expressividade e a autonomia, contribuindo para o processo de formação de leitores e de escritores.

Referências

BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CARDOSO, C. J. **Linguagem escrita e operações de textualização: uma perspectiva longitudinal**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. p. 1-17. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_10_01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999. p. 49-73.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

4 “LÁPIS COR DE PELE... VOCÊS TODOS SÃO DESSA COR?”: ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

*Fabírcia Silva Andrade*³⁴

*Luana Belchior Mesquita Carvalho*³⁵

*Josiléa Aparecida de Oliveira Silva*³⁶

4.1 Introdução

Este relato trata-se do registro de uma das ações desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O programa foi implantado no ano de 2018, pelo Ministério da Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da rede pública com o objetivo de fortalecer e qualificar a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura. Neste sentido, a estratégia instituída pelo programa foi a inserção dos licenciandos nos espaços escolares, de forma que a relação entre a teoria e a prática educativa fosse efetiva, favorecendo a compreensão da profissão docente.

O Programa de Residência Pedagógica foi uma das ações de ensino direcionadas ao processo de formação inicial de professores entre os anos de 2018 e 2019, que teve como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura.

Como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma turma do 2.º ano do ensino fundamental durante o ano letivo de 2019, observando, acompanhando e participando do processo de ensino e aprendizagem de crianças na fase da alfabetização e, junto à professora, elaboramos propostas de intervenção necessárias às demandas cotidianas.

A turma na qual atuamos como residentes era constituída de 20 alunos em diferentes de níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura. Embora saibamos que o foco do ensino fundamental (anos iniciais) se direciona ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, há muitas questões acerca do ambiente escolar que ultrapassam o processo de

³⁴Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

³⁵Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

³⁶Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

alfabetização, o que tivemos oportunidade de observar em diversas situações, sinalizando a necessidade de um trabalho voltado ao respeito das diferenças.

Por ser a escola um ambiente de socialização e de interação, nos deparamos com diferentes realidades sociais e culturais, que englobam a diversidade de raças, etnias, religiões, gêneros. Por este motivo, tornou-se importante trabalhar os temas transversais em sala, articulados às habilidades necessárias de cada etapa. Assim, diante das vivências em sala de aula, questionamos: como trabalhar as questões étnico-raciais em salas de alfabetização de forma que desperte a criticidade e o respeito das crianças com relação à diversidade?

Com base neste questionamento, nós, residentes, juntamente com a professora regente, elaboramos uma proposta de intervenção com o objetivo de problematizar situações étnico-raciais em sala de aula e de promover o respeito às diferenças, por meio da representatividade em livros infantis, além de estimular a imaginação, a criação e o pensamento crítico e reflexivo, ao mesmo tempo incentivar à leitura e à produção escrita, contribuindo para a alfabetização e o letramento das crianças.

Para realizarmos essa intervenção, relatada neste texto, fundamentamos nos estudos de Abramovay e Castro (2006) que tratam sobre as relações raciais e de desigualdades na escola; de Gomes (2005) sobre as estratégias educacionais relacionadas às questões raciais; de Lerner (2002), Monteiro (2014) e Soares (1998) que discutem sobre a compreensão de leitura e escrita na alfabetização; e de Solé (1998) que discorre sobre estratégias de leitura.

4.2 A abordagem de questões sobre diversidade e relações étnico-raciais na alfabetização

O processo de ensino e aprendizagem é permeado por questões extraescolares. Afinal, é um processo que envolve a subjetividade e a diversidade do modo de ser e pensar das pessoas. Com base nas interações sociais deste contexto e por meio do Programa de Residência Pedagógica, este relato descreve as necessidades propostas para o desenvolvimento do convívio da sala de aula, guiado pelas questões de aprendizagem da leitura e escrita.

Desse modo, é importante que o processo de alfabetização seja desenvolvido concomitante ao letramento, conforme Soares (1998), não se refere a um método, mas sim às vivências que possibilitam aos alunos o contato com a leitura e a escrita de modo significativo, ou seja, é preciso que a leitura e a escrita façam sentido no contexto social dos alunos e que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão da realidade sociocultural que os cercam.

Embora seja função das escolas desenvolverem a capacidade leitora das crianças, essas instituições não demonstram tanta eficácia no tocante a essa função, dado que, em muitas delas, o ensino da escrita e da leitura é reduzido às propostas de um ensino tradicional

não abarcando a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita. Diante disto, Lerner (2002, p. 79-80) relata que:

Na escola – já dissemos – a leitura é antes de tudo um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiadamente da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Em razão disso, é importante encontrar, dentro da escola, livros e materiais de leituras que façam parte da realidade dos alunos, trazendo questões da sociedade para o contexto da sala de aula, para que, partindo dos conhecimentos que já possuem, para que estes se sintam motivados a aprender. Ainda segundo Lerner (2002), os livros encontrados no ambiente escolar são limitados, não havendo variação de gêneros textuais, o que, mais uma vez, impede os alunos de ampliarem os seus conhecimentos e de terem contato com uma variedade de textos. Por isso, além de ser necessário que o ensino da leitura seja pautado nas práticas sociais, é preciso que sejam trabalhados textos que circulam na sociedade. Embora tais apontamentos fossem listados pela autora há mais de 20 anos, observamos que essas questões ainda estão presentes no ambiente escolar.

Ademais, observamos que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não ocorrem de modo significativo, o que se distancia da proposição de Solé (1998) de que ler significa compreender. E, compreender trata-se de uma construção de significados e, essa construção é dependente de várias situações de mediação e interação com o texto. Por isso, o desenvolvimento das habilidades de leitura não pode resultar somente da decodificação. Por esta razão, é importante desenvolver o senso crítico, possibilitando o desenvolvimento de leitores ativos: que compreendem e atribuem significado ao que leem. A compreensão é construída gradativamente e é crucial no momento da leitura. Além disso, assim como já dito, a compreensão não é ímpar, está pautada nos conhecimentos prévios e objetivos de cada leitor, sendo muito particular. Desse modo, é relevante o trabalho com a linguagem oral e escrita para além de um objeto sistematizado, atribuindo significado a esse processo, não pode ser reduzido apenas a um veículo de interpretação na realização de atividades, assim como ocorre com a habilidade escrita em que, na maioria das vezes, está sucinta às cópias e à reprodução de palavras ou frases memorizadas. Conseqüentemente, quando as crianças ao se depararem com a escrita espontânea, assustam-se e não se sentem preparadas para a produção textual. Sobre esta escrita Monteiro (2014, p. 107-108) menciona que:

Na prática de alfabetização, a escrita espontânea se torna uma importante estratégia pedagógica. A escrita de palavras e/ou de frases, orientada pelos diferentes níveis de conceitualização da escrita e pelos conhecimentos prévios das crianças a respeito desse sistema (conhecimento das letras, por exemplo), faz com que elas formulem e reformulem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Visando articular essa prática de escrita a que refere a autora e outras estratégias pedagógicas que contribuem no processo de alfabetização, buscamos trabalhar a leitura de maneira significativa, para isso utilizamos uma obra de literatura infantil que abordasse as questões no que diz respeito às diferenças culturais e raciais, o que possibilitou a construção de uma história coletiva e espontânea. Além disso, consideramos a realidade da escola e, atendendo às necessidades dos alunos, o tema relações étnico-raciais foi utilizado para desenvolver as atividades relacionadas às práticas de leitura e escrita.

A importância de se trabalhar esse tema referiu-se ao fato de que “trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (GOMES, 2005, p. 147). Visto que, a diversidade cultural e as questões étnico-raciais, na maioria das vezes, são tratadas de forma não prioritárias, ou seja, os assuntos referentes à pluralidade, à história dos indígenas, à história do povo negro e ao racismo aparecem de forma esporádica e estereotipada, não estão em projetos pedagógicos específicos e, também, não são abordados no dia a dia dos alunos. Além disso, essas questões se reduzem ao trabalho pedagógico de datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio. Neste contexto, Abramovay e Castro (2006, p. 333) afirmam que:

As experiências e as concepções adotadas nas escolas sobre raça, história do povo negro e racismo podem indicar caminhos a seguir, posturas e comportamentos a serem evitados, debates e diálogos a serem perseguidos para a maturação de uma prática antirracista que repercute nas relações sociais tanto dentro das escolas quanto fora delas.

Segundo esta fundamentação, é importante criar estratégias de combate ao racismo, incorporando a representatividade e a valorização do diverso ao longo de todo o processo escolar. As mudanças precisam ser realizadas na perspectiva da inclusão e do respeito às diferenças, posto que a reflexão sobre estes assuntos poderá contribuir e possibilitar a desconstrução de concepções naturalizadas.

Conforme Gomes (2005) ainda há professores e professoras que possuem a concepção de que tal tema é de responsabilidade da família, políticos e sociólogos; que na escola não é o lugar apropriado para tais discussões e reflexões, evidenciando a crença de que nesse

espaço os conteúdos devem ser transmitidos de forma mecânica e os assuntos relacionados à formação humana não sejam priorizados. Esse posicionamento que a autora traz, revela o quanto a instituição escolar e alguns de seus profissionais estão despreparados para lidarem com as situações de discriminação e preconceito. Em consonância a esta ideia, Gomes (2005, p. 147) assegura que:

Contudo, não podemos generalizar e dizer que todos(as) os(as) educadores(as) sofrem de apatia e passividade. Durante as palestras e debates de que tenho participado nos últimos anos, tenho notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores(as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação.

Desse modo, a escola como espaço sociocultural, precisa ressignificar suas propostas, quebrando paradigmas e compreendendo a formação humana como algo inerente ao processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar o subsídio para que o profissional docente caminhe concomitante à escola, repensando suas práticas pedagógicas e, considerando a diversidade, o respeito, a cultura, a sexualidade, entre outras dimensões que se manifestam no cotidiano escolar.

Logo, dada a importância de tais temas para a emancipação e a construção do sujeito como cidadão crítico e reflexivo que, sobretudo respeite as diferenças, a Residência Pedagógica conciliou as relações étnico-raciais com as práticas de leitura e escrita, utilizando o tema “Trabalhando a Diversidade”, na turma do 2.º ano do ensino fundamental, com alunos na faixa etária entre seis e sete anos de idade. Traçamos como objetivo geral promover o respeito às diferenças e como objetivos específicos incentivar a representatividade dos sujeitos por meio dos livros, possibilitar a reflexão, estimular a imaginação, criação e o pensamento crítico e reflexivo e, também, promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

4.3 Sobre as atividades realizadas: abordando questões étnico-raciais

As ações didáticas foram pensadas pelas residentes, com o auxílio da professora regente, para serem desenvolvidas em três momentos, articulando a abordagem sobre o tema diversidade cultural e relações étnico-raciais com a leitura e a produção escrita, por meio de atividades significativas e lúdicas. Essa proposta de intervenção surgiu de observações feitas em situações cotidianas em sala de aula, que sinalizavam para a necessidade de se tratar sobre o tema. Para realização dessas atividades foram utilizados recursos como livros de

literatura infanto-juvenil, lápis de cor, uma boneca de tecido na cor preta e folhas de papel A4. As atividades foram desenvolvidas no 1.º semestre do ano letivo de 2019 e serão descritas a seguir.

1.º momento

No dia 29 de abril de 2019, ao iniciar realização das atividades, fomos à biblioteca e fizemos leitura do livro indicado pela professora “*Por que somos de cores diferentes?*”, da autora Carmen Gil, em uma roda de contação de histórias realizada na biblioteca da escola. Durante a leitura, procuramos estimular a reflexão das crianças acerca do tema. A pergunta central foi a mesma do título da obra: “Por que somos de cores diferentes?”. As respostas foram diversas: “Porque papai do céu quis nos fazer diferentes para ser mais legal”, respondeu o aluno G. (7 anos); “Porque se todo mundo fosse igual não teria graça”, disse o aluno J. (7 anos); “Para as pessoas não nos confundirem, para a Josi (professora) não confundir a gente. Imagina se a gente fosse igual”, respondeu a aluna L. (7 anos). Como no fim da narrativa trazia uma explicação científica para essa pergunta, nós esclarecemos o que era ciência e sua função em nossa sociedade, falamos da importância da melanina como nosso filtro solar natural e que nosso corpo a produz para nos proteger.

Após esse momento na biblioteca, pedimos que as crianças produzissem um autorretrato e utilizassem os lápis de cores que foram dispostos no chão. Procedemos neste momento com a desmistificação da nomeação da cor de tonalidades rosa e bege de “lápis cor de pele”, tendo em vista que essa construção social se manteve firme nos ambientes escolares. Então, a residente Fabrícia pegou o lápis, apontou para os alunos e perguntou: “Pessoal, este lápis não é cor de pele, pois olhem em volta. Vocês todos são dessa cor? Sabiam que ele não tem esse nome?”. Os alunos olharam para o lápis e, então, uma aluna pensativa levantou a mão e perguntou: “Mas como ele chama então, uai?”. A residente Luana respondeu que se chamava lápis de cor rosa.

A partir disso, no decorrer da aula, fomos observando as produções e percebemos que algumas crianças utilizaram o lápis “cor de pele” para se reproduzirem, mesmo não sendo dessa cor. Então, após todas as crianças finalizarem seus desenhos, abrimos uma discussão sobre os mais variados tons de pele, destacando que cada um possuía um tom diferente e, por isso, um só lápis não poderia representar todo mundo. Pedimos para que se comparassem com os colegas, braço com braço, para perceberem a diferença existente, promovendo uma reflexão sobre esses aspectos. Ao final, com alguns lápis de cor em mãos, perguntamos para eles qual a cor que mais se identificavam, colocando as cores sobre seus braços para que pudessem observar. Muitos mudaram de opinião quando perceberam que a cor “rosa” não os representavam. Por fim, explicamos que aquelas eram cores se assemelham à cor de algumas pessoas, no entanto a cor do lápis não representa a cor da pele humana.

Por isso, voltamos à discussão com os demais alunos, destacando novamente que os lápis apenas representam nossas cores e que não são de fato nossas verdadeiras cores. Logo em seguida, finalizamos a atividade socializando os desenhos e voltamos para a sala de aula. Terminada a aula, conversamos novamente com a professora e tivemos novas ideias para ampliar ações a serem desenvolvidas durante todo o ano, para que as crianças pudessem compreender e quebrar alguns estereótipos que são reproduzidos em nossa sociedade, assim como respeitarem as diferenças e se sentirem representadas.

2.º momento

Nesse momento, a professora deu continuidade ao projeto de relações étnico-raciais, com uma atividade que foi pensada e organizada de forma colaborativa entre as residentes e a professora. Para isso, foi realizada a leitura da história do livro “A Bonequinha Preta”, da autora Alaíde Lisboa (OLIVEIRA, 2004) e, a partir disso, a professora levou para a sala de aula uma boneca de pano preta com o propósito de proporcionar um momento significativo e de forma concreta. Com esta ação, os alunos manusearam a boneca, a qual se tornou objeto de interação entre eles. Logo em seguida, as crianças desenharam a história da bonequinha preta. Ressaltamos que a boneca de pano também participou de outras dinâmicas do projeto desenvolvido. A partir desse dia, decidimos que ela faria parte da turma como se fosse uma mascote e que cada aluno ficaria responsável por cuidar da boneca como se fosse uma amiga. Dessa forma, todos os dias seria sorteada uma criança para ficar com a boneca. Essa atividade, além de contribuir para a discussão das relações étnico-raciais, também proporcionou a desmistificação da boneca como sendo um brinquedo apenas de meninas, visto que os meninos também tiveram que cuidar da boneca. Verificamos, no decorrer dos dias, situações em que alguns meninos se recusavam a ficar com a boneca, outros ficaram cuidando dela a partir de situações simbólicas, como usando a cola para encenar uma mamadeira e criando diálogos com a boneca. Tais situações se tornaram frequentes e possibilitaram diversas discussões e reflexões.

3.º momento

No dia 28 de maio 2019, as residentes atuaram em parceria para finalizar a sequência de ações didáticas sobre relações étnico-raciais. A finalização consistiu-se na realização de atividades em três partes. Na primeira parte deste momento, mostramos, novamente, a boneca preta para a turma e construímos uma história coletiva usando-a como personagem principal. Foram feitas perguntas orientadoras, tais como: “Qual será o título da história? Como se começará uma história? E o nome da boneca? O que ela gosta de fazer?”, dentre outras. Os alunos foram respondendo e criando uma narrativa, enquanto a residente

Fabília registrava no quadro. Ao encerrar este momento, registramos a criação da história coletiva criada pela turma:

Era uma vez uma boneca preta que foi passear e seu nome era Manuele. Tinha laços cor de rosa no cabelo e um vestido bem bonito.

Certo dia, foi passear no zoológico para ver os animais e fotografá-los. Mas a boneca se perdeu no zoológico e o leão escapou da jaula.

Ao ver o leão tropeçou no caminho e caiu de cara no chão.

O leão quase comeu a boneca. Até que surgiu um ninja treinado e a salvou do leão, ajudou a boneca a encontrar o caminho de casa. Achou sua mãe em casa, a Dona Alice, e foram descansar, já que tiveram um dia longo. Fim!

Na segunda parte das atividades preparadas para esse dia, após a criação da narrativa, foi pedido para que cada aluno fizesse a leitura em voz alta de um trecho da história no quadro. Enquanto isso, dividimos o texto para finalizarmos a intervenção, propondo que, em grupos, os alunos ilustrassem os trechos da história. Por fim, organizamos a produção dos alunos como um livro, colocando-o junto do material de leitura que ficou exposto na sala. Como finalização do projeto, abrimos o espaço para a professora regente, expor as suas contribuições como docente da turma:

O projeto étnico-racial desenvolvido pelas alunas Fabília e Luana, com meus alunos do segundo ano, surgiu de uma conversa muito constrangedora e racista de um aluno. Percebemos que era necessário fazermos uma intervenção e um trabalho significativo para que tal situação não se repetisse. As referidas alunas fizeram um projeto maravilhoso, levando os alunos a analisarem as diferenças das cores de pele, a importância de cada um de nós, independentemente, de nossa raça, o cuidado e carinho com o outro. Tudo de maneira lúdica e participativa. Os alunos puderam ouvir histórias, analisarem que cor de lápis é mais parecida com sua pele, fazerem um autorretrato usando sua cor de pele (e não a cor rosa no qual eles erroneamente, chamavam de cor de pele) e nossa turma recebeu uma mascote, uma boneca de cor preta, onde a cada dia uma criança ficaria responsável por todos os cuidados com a mesma, sendo que ela era como um colega. No decorrer do ano, alguns alunos ainda se referiam ao tal lápis como cor de pele, mas era rapidamente advertido por um colega. Acredito que o projeto surtiu um efeito positivo, pois a maioria dos alunos entendeu que não

importa a cor de nossa pele, que todos somos diferentes, mas com direitos iguais (Relatório da professora).

4.4 Considerações finais

Julgamos que foi de suma importância o trabalho de reflexão realizado sobre as relações étnico-raciais e o respeito às diferenças, realizado durante o período da residência em sala de aula. Temos certeza de que, de alguma forma, a atividade marcou as crianças e seus modos de pensar diante das situações retratadas, pois o retorno que tivemos foi notável e engrandecedor, como também nos marcou, especialmente por sabermos que, mesmo timidamente, fizemos a diferença.

Além disso, compreendemos que a escola não se resume em um local de aprender apenas conteúdos sistemáticos, estruturados e subdivididos em disciplinas, mas que se refere um ambiente em que incide o aprendizado pessoal, a socialização de saberes sociais e culturais, em que se formam seres pensantes, críticos e que, acima de tudo, um ambiente em que se saiba compreender e respeitar às diferenças.

As ações didáticas realizadas no trabalho com a leitura e a escrita ultrapassaram as nossas expectativas e, conseqüentemente, aprendemos que o ato de ensinar não é estanque, mas se move conforme às necessidades e barreiras que encontramos no cotidiano escolar e que, nem sempre, serão de acordo com o que planejamos. Esse movimento deixa a educação ainda mais rica, visto que ocorre uma troca de aprendizados e de experiências, que nos ensinam a nos posicionar frente à carreira profissional. Por isso, a oportunidade proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica, foi indubitavelmente importante para nossa formação.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (org.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO/INEP, 2006. (Observatório de Violências nas Escolas).

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 143-153.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. v. 1, p. 107-108.

OLIVEIRA, A. L. **A Bonequinha preta**. Belo Horizonte: Lê, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS ALFABETIZADAS

*Bruna Carvalho de Avelar³⁷
Paula Renata Lima Alvarenga³⁸*

5.1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa é imprescindível nos primeiros anos do ensino fundamental, visto que compreende a fase de alfabetização, isto é, a aquisição da leitura e escrita. Por isso, ao trazer esta disciplina em relação com outras, de forma interdisciplinar, é preciso olhar atentamente para as necessidades dos alunos desde o início do ano letivo, a partir de uma simples avaliação diagnóstica até o final do processo, de modo que ler e escrever se constituam em ações essenciais para a aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, estando presente no espaço escolar, percebemos que existe a necessidade de se repensar sobre os planejamentos didático-pedagógicos, de modo a movimentar práticas que contribuem para o avanço do aprendizado da leitura e escrita.

Sabemos que a língua e as diferentes formas de se comunicar estão a todo tempo à nossa volta: dentro da escola, no ponto de ônibus, no supermercado, na padaria, ao andar pelas ruas, enfim, somos rodeados por escritos. Analisando esta multiplicidade de textos existentes à nossa volta, pensamos em relatar esta experiência que vivenciamos em uma escola estadual, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, com uma turma do quarto ano do ensino fundamental, cujo objetivo foi registrar a sequência didática de um trabalho com gêneros textuais, articulando a teoria com a prática pedagógica. Reforçamos que esta experiência foi possível a partir da nossa inserção no Programa de Residência Pedagógica.

Apresentando-se como um programa ainda recente, o Programa de Residência Pedagógica foi lançado um processo seletivo para discentes dos cursos de licenciatura, por meio do Edital CAPES 06/2018, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob a responsabilidade da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP). Resolvemos, então, participar do programa como discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pois acreditamos que seria uma oportunidade para o nosso desenvolvimento profissional estarmos inseridas no contexto das práticas pedagógicas.

³⁷Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

³⁸Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

O Programa de Residência Pedagógica, sendo um programa de política pública, foi implantado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve como finalidade articular as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, proporcionando a implementação de práticas inovadoras que buscaram o diálogo entre a teoria e a prática educativa, bem como o aperfeiçoamento da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Observamos que este programa ainda ofereceu algumas vantagens para auxiliar tanto estudantes quanto as escolas inscritas. Os residentes receberam, assim como os coordenadores do programa e os professores preceptores, bolsas de incentivo para auxiliar nos gastos necessários, devido ao deslocamento à escola.

Assim, o programa desenvolveu-se em 18 meses, sendo organizado em três etapas. A primeira etapa iniciou-se em agosto e encerrou-se em dezembro de 2018; foi composta de encontros na Universidade Federal de Lavras (UFLA), com o propósito de oferecer uma formação para os residentes e preceptoras, na qual priorizou-se um estudo sobre alfabetização, letramento e consciência fonológica, a partir das fundamentações teóricas de Chartier e Herbrad (2001), Frade (2007), Soares (1990) e Teberosky e Colomer (2003) dentre outros autores. A segunda etapa iniciou-se no ano letivo de 2019, direcionada aos residentes para participarem do contexto da prática pedagógica e analisarem as ações de intervenção desenvolvidas com as turmas de alfabetização da escola-campo durante todo o ano corrente. A terceira e última etapa foi estabelecida para o registro de relatos de experiências sobre o projeto de ação desenvolvido nas turmas em que os residentes atuavam.

Experimentando a prática pelo viés da Residência Pedagógica e fundamentadas nos autores citados neste relato, buscamos refletir sobre o trabalho com os gêneros textuais em uma turma de 4.º ano do ensino fundamental, observando elementos que foram basilares para a composição da sequência didática norteadora da prática pedagógica.

A relação entre professor e aluno também foi contemplada, de forma que as contribuições dos estudantes fossem elencadas e priorizadas, consolidando-se, assim, em aprendizagens significativas a todos os sujeitos envolvidos.

Desta forma, mostrou-se fundamental abordar os gêneros textuais nos anos iniciais de forma a abrir caminhos para a interdisciplinaridade e estimular as práticas de leitura e escrita, a fim de que os alunos estivessem motivados a buscar a consolidação de conceitos, revendo potencialidades de organização da estrutura textual, e que os professores reconhecessem que também se tornam aprendizes ao ensinar (FREIRE, 1996), já que o processo de ensinar e aprender é uma parceria entre docentes e discentes.

5.2 Os gêneros textuais e a produção narrativa: unindo teoria à prática

Os gêneros textuais e os diferentes elementos composicionais que os caracterizam, possibilitam ao professor um trabalho aliado com diversas estratégias pedagógicas, podendo compor o processo de ensino e aprendizagem, integrando diferentes metodologias e abordagens, para que os estudantes tenham de fato uma aprendizagem significativa. As habilidades da oralidade e da escrita são cruciais a serem relacionadas durante o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros textuais, dada a importância de os estudantes perceberem a variedade dos textos que circulam na sociedade. Por isso, torna-se fundamental que no âmbito escolar se busque uma mudança de paradigma, tendo em vista as possibilidades de um trabalho pedagógico com gêneros textuais que merecem destaque no processo de ensino e aprendizagem. Para entendermos e dominarmos como funciona a língua, para além da norma culta, é necessário que se entenda também os diferentes textos e suas formas de manifestação (ANTUNES, 2002).

O desconhecimento das crianças acerca dos diferentes textos e de sua estrutura, podem se constituir como causador de dificuldades no momento da escrita, visto que, quando se propõe às crianças escreverem, é perceptível a presença de algumas dificuldades na construção textual, por não conseguirem organizar as ideias em um formato que articule sequência argumentativa (início, meio e fim) e estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração da narrativa (CARDOSO, 2000), dentre outras questões necessárias para elencar um assunto que seja escrito. Assim sendo, para que a leitura e a escrita sejam prazerosas para o aluno, é preciso que as atividades sejam planejadas de modo que, na leveza, promovam estímulos durante o processo que está sendo desenvolvido, abordando conteúdos que trazem sentidos e significados para as crianças e visando sempre que o aluno seja protagonista de sua escrita.

Nesse processo, o docente tem papel fundamental para o aprendizado da criança, ao perceber o que esta criança já sabe, poderá propor inúmeras atividades que despertem o interesse (PESAMOSCA; MANFIO, 2018).

Pensando nas diferentes estratégias que pudemos utilizar na prática pedagógica para construção de uma aprendizagem significativa, a proposta deste relato é apresentar os resultados das atividades desenvolvidas com a produção escrita, o que promoveu aos alunos o envolvimento com o texto estudado por meio dos gêneros textuais, com a perspectiva de unir a teoria à prática pedagógica. As atividades possibilitaram além de conhecer, ler e discutir diferentes elementos que compõem os gêneros textuais, utilizar os espaços escolares possíveis para que as ações fossem pensadas com uma finalidade, dentro do planejamento dos professores e construídos pelos alunos, de forma a estimular a habilidade leitora das crianças.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre a correlação e colaboração entre as duas dimensões: a teoria e a prática, quando falamos da educação, ambas são de suma importância para a aprendizagem de forma somativa e não como aspectos dicotômicos (GALVÃO; NEVES, 2017). Diante disso, trazemos uma exploração teórica sobre o tema, para em seguida articular com a prática pedagógica desenvolvida sobre a sequência didática.

A sequência didática (SD) é bastante utilizada nos planejamentos escolares por possibilitarem a organização das propostas pedagógicas em um período maior. Assim, de acordo com Vargas e Magalhães (2011, p. 125), “uma SD é um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio de determinado gênero oral ou escrito pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem”.

Dessa forma, a sequência didática e o envolvimento da interdisciplinaridade são enriquecedores para os estudantes, para que possam conhecer não só os conteúdos voltados à Língua Portuguesa, como também fazerem correlação com os demais conteúdos escolares, trazendo assim uma aprendizagem significativa à criança.

Com base nessa perspectiva, propusemos uma sequência didática para o quarto ano, com a finalidade de trabalhar os gêneros textuais de forma a aliar a teoria e prática pedagógica, com ênfase na interdisciplinaridade. Os alunos da turma envolvida nessa atividade apresentavam certa dificuldade de compreensão dos diferentes gêneros textuais e, por este motivo, decidimos utilizar a sequência didática (SD) como recurso pedagógico para auxiliar nessa aprendizagem.

As ações propostas na sequência priorizaram uma aprendizagem significativa, de forma que os estudantes experimentassem as diversas e possíveis situações relacionadas ao texto, isto é, para além de leitor, também ser o autor do próprio gênero textual. Trabalhando a SD sobre gêneros textuais foi possível observar a compreensão sobre a estrutura dos gêneros, mas também as dificuldades ortográficas, pois escreviam de maneira como falavam.

5.3 A Sequência Didática (SD) interativa e elementos metodológicos que a subsidiaram

Tendo como proposta da Residência Pedagógica escrever sobre um projeto de intervenção a ser desenvolvido na escola-campo, escolhemos a sequência didática (SD), que surgiu à medida que fomos construindo os planejamentos das regências direcionado à turma do quarto ano do ensino fundamental. A proposta também apresentou aspecto somativo, ao contribuir com os roteiros de aula organizados pela professora, abordando conteúdos que ainda não haviam sido consolidados pelos alunos. Optamos por trabalhar os gêneros textuais. Organizamos como seria realizada toda a SD e compartilhamos a ideia com a professora

regente da turma, que aprovou a proposta. Assim, começamos, imediatamente, a aplicar as atividades elencadas na SD.

Os gêneros escolhidos que constituíram essa sequência didática foram selecionados de acordo com as dificuldades dos alunos, percebidas durante a residência pedagógica. O texto informativo foi o primeiro a compor a sequência, dado que as crianças o confundem de alguma forma com o texto descritivo. Escolhemos, também, um texto bibliográfico para abordar a história da fundação da escola em que seria realizada a sequência.

Sobre o texto informativo, entendemos sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, dado que contribui para o entendimento de conceitos, fatos, situações e conteúdos, abordados nas diversas disciplinas, sendo essa dificuldade encontrada no âmbito educacional brasileiro, justamente pelas crianças não terem contato com o texto informativo de forma significativa (VARANDA, 2011).

O texto narrativo, tanto na modalidade oral como escrita, é um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, devendo compor a prática pedagógica de forma a somar a aprendizagem das crianças. E por meio deste gênero conseguimos não só produzir o discurso, a escrita narrativa, como também o prazer pela leitura. Entendemos que a escrita narrativa permite que o autor compartilhe sentimentos, expressões, bem como experiências com o leitor. Os gêneros textuais que escolhemos para trabalhar o texto narrativo foram a carta e uma produção descritiva com o suporte de imagens, e, também, a produção de um texto coletivo sobre a escola. Ao trabalharmos a oralidade, possibilitamos que as crianças desenvolvessem o senso crítico-participativo e se envolvessem nas diversas relações sociais de forma ativa.

As propostas para as aulas sempre eram impulsionadas de acordo com a curiosidade dos alunos, deixando-as serem conduzidas com as indagações realizadas por eles. Fazíamos questionamentos sobre os gêneros e sobre a finalidade de uso daquele texto no nosso cotidiano. As crianças também faziam questionamentos e, ao longo da aula, íamos construindo juntos a aprendizagem, pois, algumas vezes, as próprias crianças chegaram às respostas sozinhas. Assim sendo, as aulas se tornavam atraentes, pois não ficávamos somente lançando conteúdos e, por outro lado, as crianças recebendo de forma passiva, calados tentando assimilar tudo aquilo que estávamos dizendo, mas participavam ativamente do processo.

No que tange ao processo de interação e mediação que havia entre os alunos e nós durante as atividades, Vygotsky (1984) pontua que o professor é o principal mediador da aprendizagem para a construção do processo educativo e para as conquistas a serem alcançadas pelos alunos. Diante disso, vale a pena trazeremos um conceito significativo da Psicologia Histórico-Cultural que se trata da mediação, explicitada, segundo Vygotsky (1984, p. 97), como um momento em que: “A Zona de Desenvolvimento Proximal que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

Baseando-nos neste pressuposto de que a zona de desenvolvimento proximal se refere aquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio do outro, fomos conduzindo as aulas, as discussões e a criação dos textos, ao longo das indagações feitas pelas crianças e procurando fazer com que elaborassem sua própria resposta, ou seja, que fossem organizando aos poucos seus pensamentos e consolidando a aprendizagem.

Diante destas perspectivas pedagógicas, Lopes-Rossi (2012) coloca como é fundamental o trabalho com produções textuais em que o professor possa criar situações que envolvam o aluno com o gênero estudado, fomentando a discussão e análise para além de elementos que o compõe, e promover uma leitura significativa antes da discussão, mostrou-se de extrema eficácia. Outro ponto que poderia contribuir muito para a abordagem dos gêneros textuais e que não foi possível realizar nesta sequência didática, seria a utilização de laboratório de informática para pesquisas sobre o gênero textual elencado, de modo que os alunos buscassem informações que os auxiliassem na compreensão, bem como no apontamento de ideias (LOPES-ROSSI, 2012).

Ao longo da sequência didática, percebemos que os alunos, ao terem os primeiros contatos com alguns gêneros textuais trabalhados, apresentaram grande dificuldade em produzir uma escrita, mesmo que as discussões e reflexões sobre a estrutura do texto que antecederam este processo, tivessem acontecido de forma interativa. Ao assumir o papel de autores, as crianças manifestaram dificuldades em deixar claro o que pretendiam escrever, como por exemplo no gênero carta, em que os estudantes não conseguiram ter uma comunicação clara com o leitor, mesmo que tivessem percebido a importância dos aspectos que compunham o corpo do texto da carta analisada. Dessa forma, trouxemos para o âmbito educacional a produção escrita e, também, oral, possibilitando que os alunos assumissem o papel de escritores e conduzissem suas ideias de forma ativa e favorecesse a compreensão da estrutura que compunha os gêneros trabalhados.

A sequência didática foi planejada com as seguintes atividades: a) um momento de conversa para avaliarmos o que os estudantes sabiam sobre gêneros textuais; b) um primeiro módulo a partir das dificuldades percebidas, abordando o texto informativo sobre o fundador da escola e mediando uma construção textual coletiva para compor um painel escolar; c) no segundo módulo, abrangemos sobre a interdisciplinaridade, de maneira que a matemática financeira entrasse em cena dialogando com o gênero notícia e a utilização do gênero carta que teve como finalidade a escrita de uma cartinha para o Papai Noel; d) no terceiro módulo trabalhamos com as tirinhas, pedindo que os estudantes criassem um texto com suporte de imagens; e) como atividade final, propusemos um jogo sobre gêneros textuais, demonstrando os conhecimentos obtidos ao longo da sequência. O jogo foi planejado como fechamento do processo e, por ser uma proposta lúdica, despertou ainda mais o interesse das crianças.

5.4 Colocando em prática as propostas

O primeiro plano de aula, da sequência didática, a ser trabalhado, foi a leitura de um texto informativo sobre a vida do professor que dava nome à escola. O texto foi tirado de uma dissertação de Mestrado e continha palavras de difícil compreensão. Juntos fomos construindo nossos próprios entendimentos sobre o texto. Cada criança podia realizar a leitura de um trecho e íamos auxiliando aquelas que demonstravam mais dificuldades.

O texto informativo teve por objetivo descrever e informar sobre determinado tema e pessoa. Assim sendo, a proposta proporcionou a escrita de um texto coletivo, aliando-a à interdisciplinaridade, ao trabalhar um conteúdo histórico, cujo personagem foi um grande professor e fundador da escola. Este professor foi um homem que lutou pelo direito da educação, há muitos anos, para os habitantes da cidade. Nesse sentido, o texto informativo foi de suma importância para que os estudantes conhecessem a história do fundador da escola, como fato histórico, reforçando o estímulo oferecido pela proposta, no que tange ao trabalho com textos que estejam relacionados ao contexto social dos alunos.

Após a leitura e releitura, foi proposto a elaboração um texto coletivo sobre o nome da escola, observando, assim, a organização das ideias de cada um e como achavam que deveriam iniciar o texto, desenvolver e concluir a descrição.

Foi um trabalho desafiador ao propormos uma produção escrita, mas oferecer uma situação em que foi possível entender a história de uma pessoa que fez tanto pela educação do município. As crianças ficaram curiosas com a história e indagaram sobre várias outras visões e, então, juntos construímos o texto coletivo sobre a escola em que estudavam.

A construção do texto coletivo foi uma proposta interessante, pois percebemos o que cada criança entendeu sobre o tema da aula: “A escola em que estudo”. Todos contribuíram para a escrita, na organização das ideias para que o texto não ficasse confuso e sem coesão. Nessa direção, nossa proposta se apoiou nos estudos de Maturana e Varela (2001, p. 31-32) ao descreverem que “tudo o que é dito é dito por alguém”, ou seja, quando o falante se expressa de forma escrita, está representando também as relações e histórias construídas e vividas com os outros. Nesta atividade, até os mais tímidos quiseram participar, apresentando suas ideias e deixando a sua contribuição no texto. A proposta buscou se integrar à semana da alfabetização realizada na escola e foi perceptível a interação e o engajamento de todos para a realização da atividade. Este foi, então, o primeiro módulo da sequência didática.

O segundo módulo trouxe a interação entre as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. O gênero textual carta deveria entrar em cena por um projeto que estávamos em desenvolvimento na escola, por estar próximo ao fim do ano, solicitamos que as crianças escrevessem um pedido ao “Papai Noel”. Dessa maneira, tivemos a ideia de trabalhar um conteúdo do quarto ano que auxiliaria na construção dessa carta: a matemática financeira.

A abordagem teve início, então, com uma discussão sobre objetos caros e de menor valor, apontando no quadro da sala de aula, alguns destes objetos e seus valores estimados. Os estudantes deveriam citar objetos caros, de menor valor e qual o valor médio destes objetos. Ao finalizarmos a discussão, construímos, em conjunto, no quadro, duas tabelas sobre os objetos e seus valores. Os alunos transcreveram essas informações no caderno.

Dando continuidade à proposta, ainda abrangendo à matemática e abordando o gênero notícia, criamos um jornal fictício em que as notícias traziam informações que possibilitavam operações matemáticas. Em uma das notícias as crianças deveriam fazer operações para chegarem ao valor que o Papai Noel possuía para investir no presente de cada criança, tal atividade foi pensada com o intuito de servir de motivação para que os alunos produzissem um texto. O gênero textual notícia foi explorado e discutido de maneira que os alunos puderam elencar elementos que compunham esse gênero textual, como a manchete, o assunto tratado, a descrição de fatos. Terminada a atividade, promovemos uma discussão, a fim de que os alunos compreendessem as características textuais de uma notícia.

Após a abordagem do gênero notícia e da resolução dos problemas, exploramos o gênero carta, por meio de leitura de um exemplo de carta impressa disponibilizada aos alunos. Eles puderam ler e apontar quais as especificidades do gênero textual carta, como: o que escrever, a mensagem a ser redigida, quem escreve (remetente) e a quem se escreve (destinatário), bem como produzir e preencher o envelope para enviá-la. Após uma conversa em que todos puderam contribuir com suas opiniões, apresentamos a proposta de produção escrita, em que os alunos escreveriam uma carta refletindo sobre a resolução do problema matemático que envolvia o Papai Noel, atentando para a tabela de valores inicialmente criadas. As crianças tiveram certa dificuldade em realizar a produção dos textos solicitados, mas para relacionar uma atividade à outra tiveram fácil compreensão, o que não era de fato por nós esperado. As cartas produzidas ao final desse módulo nos surpreenderam. Mesmo identificada a dificuldade de algumas crianças em assumirem o papel de escritores, a maioria das cartas redigidas apresentavam elementos constitutivos deste gênero textual.

Outra atividade consistiu no terceiro módulo, desenvolveu-se com o gênero textual “tirinhas”, escolhido por ser um texto lúdico e porque os alunos nessa faixa etária possuem afinidades com a relação imagem e texto, sendo assim um gênero interessante para que o aprendizado acontecesse de forma interativa. Nas trocas de livro que era realizado semanalmente pelas crianças, percebermos o interesse deles por histórias em quadrinhos. Foram discutidos vários aspectos para se realizar a leitura, tais como: os formatos dos balões; se sabiam a diferença entre os balões; as onomatopeias, que sempre estão presente nas tirinhas para representar barulhos e ruídos e dar entonação de fala; os tipos de linguagem existentes nos balões; o como relacionar as imagens às falas, que se constitui como algo difícil para compreensão da criança nesta idade; dentre outros aspectos que foram surgindo. Após esta roda de conversa, verificamos que muitos não

tinham conhecimento de tantas características das tirinhas, contudo, foi um momento importante para auxiliar na atividade posterior.

As tirinhas já foram alvo de discussão em que professores e pais diziam ser um texto breve e que afastavam as crianças da leitura de livros de literatura infantil, porém aos poucos, foram sendo incluídas nos livros didáticos e hoje em dia trata-se de um texto muito utilizado no ensino de diversos conteúdos (VARGAS; MAGALHÃES, 2011). As crianças, por apresentarem interesse por este gênero textual, sentiram-se motivadas a participarem do processo educacional quando as histórias em quadrinhos ou tiras entravam em cena, promovendo sentido à aprendizagem, dificilmente obtido por modelos tradicionais propostos pelo currículo.

O processo criativo de escrita por meio das “tirinhas” foi desafiador para a maioria dos alunos da turma, pois muitos tiveram dificuldades. Antes da proposta, fizemos a leitura de uma “tirinha” para contextualização do gênero em questão. No entanto, as crianças ficaram presas aos acontecimentos da história lida e, quando partiram para a criação escrita, muitos reproduziram os fatos da história lida. Foi proposto que escrevessem uma história em quadrinhos contando as partes de uma cena ou, também, que produzissem outra sem estar no contexto, de acordo com o que imaginassem. Foram observados erros ortográficos e dificuldade para narrar sequencialmente uma história com início, meio e fim. As crianças demonstraram dificuldades para encerrar a escrita da narrativa e, então, fomos levantando sugestões e indagações sobre como os alunos poderiam elaborar o desfecho da produção realizada. Assim, todos puderam produzir a sua própria “tirinha”. Todos conseguiram realizar a atividade e pudemos notar a satisfação das crianças em trabalhar com esse gênero, enfrentando as limitações encontradas ao assumirem o papel de escritores.

A finalização da sequência se deu por meio de um jogo em que os alunos deveriam separar diversos textos por nós disponibilizados, de acordo com os gêneros estudados. O jogo era formado por uma espécie de cartaz com bolsos que separavam as diversas categorias de gêneros textuais; cada aluno na sua vez deveria depositar o texto que escolhera na categoria que achasse ser a correta. Após o estudante colocar o texto em determinado bolso, fazíamos uma reflexão sobre a escolha do aluno, discutindo com toda a sala se achavam que estava certo ou errado e o porquê. Foi uma atividade significativa, pois todos participaram de forma ativa, sem julgar os colegas pelas suas respostas, e colaboraram entre si ao refletirem sobre os conhecimentos consolidados.

5.5 Considerações finais

Para nós, futuras professoras, a associação entre teoria e prática foi um aprendizado expressivo, uma vez que nos permitiu promover uma sequência didática elaborada com objetivos delimitados e que surtiram resultados positivos. Conseguimos notar que os alunos

receberam contribuições efetivas do processo e consolidaram aprendizagens sobre o tema. Ao proporcionarmos diferentes tipos de atividades foi perceptível o envolvimento das crianças, o que nos permitiu refletir que uma prática docente que busca uma educação inovadora, oferece propostas eficazes à aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante a destacar, foi a oportunidade de observarmos e refletirmos sobre a atuação docente, pois tivemos contato com os planejamentos pedagógicos, bem como com o manejo didático-pedagógico da turma, o que nos permitiu compreender a dinâmica da organização dos conteúdos a partir da realidade e do interesse dos alunos, da responsabilidade e do empenho nas ações determinadas pelo direito que a criança tem de aprender e de construir-se enquanto sujeito.

As produções escritas realizadas partiram do interesse das crianças. Por esse motivo, foi notória a participação de todos nas atividades propostas, pois sentiram-se satisfeitas, dado que assumiram um papel participativo no processo de ensino e aprendizagem. As crianças quando se percebem sujeitos desse processo, sentem-se valorizadas, pois representa o reconhecimento da singularidade de cada aluno pelo professor, tornando um caminho importante que marca a sua vida escolar. Portanto, planejar novas práticas pedagógicas, aliar a teoria à prática, respeitar o repertório de cada criança e construir ambientes favoráveis às relações sociais são ações que precisamos assumir, enquanto educadores, visando promover uma aprendizagem significativa, ativa e com qualidade para as crianças.

Referências

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-75, 2002.

CARDOSO, C. J. **Linguagem escrita e operações de textualização**: uma perspectiva longitudinal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. p. 1-17. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_10_01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

CHARTIER, A. M.; HERBRAD, J. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 141-154, out./ dez. 2001.

FRADE, I. C. a. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, p. 21-40, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALVÃO, V. C.; NEVES, M. H. M. **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A Produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum**, Londrina, n. 15, v. 3, p. 223-245, 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

PESAMOSCA, S. O. L.; MANFIO, A. D. B. A escrita em sala de aula: construindo papéis sociais e protagonismo responsável. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA, 3., 2018, São João do Palêsine. **Anais [...]**. São João do Palêsine: Centro Internacional de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro, 2018. p. 304-309.

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, dez. 1990.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARANDA, M. C. S. **Ensinar para a compreensão da leitura do texto informativo em língua portuguesa: um trabalho colaborativo de duas professoras numa turma do 6.º ano de escolaridade**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2011.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O Gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

6 “DITADO ESTOURADO”: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE

Ana Flávia dos Santos Carvalho³⁹

Joselma Silva⁴⁰

6.1 Introdução

Este trabalho teve início a partir da inserção como bolsita-residente no Programa de Residência Pedagógica. Tal programa foi implantado na Universidade Federal de Lavras (UFLA) no ano de 2018 e constituiu-se em uma política pública sob a organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e teve como finalidade promover a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, estimulando propostas de práticas inovadoras que visassem a articulação entre a teoria e a prática no contexto escolar. Dessa forma, com a realização das atividades do programa, primou-se o alcance de uma melhor qualidade na educação, especificamente na formação inicial de professores que emerge dos cursos de licenciatura.

Assim, participei do processo seletivo de residentes e fui selecionada para inserir no Programa Residência Pedagógica conforme o Edital n.º 06, de 30 de maio de 2018, da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP). Sendo discente do curso de Pedagogia da Universidade de Lavras, interessei-me em participar do programa, devido às normas apresentadas no edital, que são diferenciadas do estágio supervisionado. Além de incentivar o estudante por meio de bolsas e auxílio, o programa ofereceu a possibilidade de vivenciar a prática pedagógica dos professores nas escolas da educação básica, durante todo o ano letivo de 2019. Para mediar as ações entre as escolas-campo e as Instituições de Ensino Superior, o programa propôs a seleção de preceptores – professores das escolas públicas – que acompanharam e supervisionaram as atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas. Sendo uma proposta de articulação entre contextos educacionais diferentes, contou, ainda, com a atuação de um docente orientador da Instituição de Ensino Superior (IES), o qual está interligado a um coordenador geral, docente da IES, a fim de dinamizar as ações

³⁹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2020).

⁴⁰Mestra em Educação (2020) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2017). Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

administrativas para a implementação e andamento do programa, conforme as diretrizes da CAPES.

Na primeira fase do programa foram realizados encontros na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no período de agosto a dezembro de 2018, para o estudo teórico sobre a temática da alfabetização, dos quais destacam-se autores como Chartier e Hebrard (2001), Frade (2007), Soares (1990), Teberosky e Colomer (2003) dentre outros. Os estudos abrangeram discussões sobre: alfabetização, letramento, consciência fonológica, práticas de leitura e escrita, métodos de alfabetização entre outras que surgiram segundo a necessidade e o interesse dos residentes.

A segunda fase iniciou-se no ano letivo de 2019, com a inserção na escola-campo da rede pública municipal. E, na última fase, foi proposto a escrita de experiências vividas no ambiente escolar, como registro e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas, de modo a contribuir para a formação dos futuros docentes.

Partindo destas considerações iniciais sobre o programa, fui motivada a realizar todas as etapas propostas para o ano de 2019, orientada a participar das atividades de registro das ações pedagógicas vivenciadas na instituição escolar, organizadas em três momentos de estudo: observando as práticas, elaborando atividades de intervenção e refletindo sobre como essas atividades eram aplicadas e recebidas pelos estudantes.

Nesse sentido, pude entender que o Programa de Residência Pedagógica otimizou ricas experiências do contexto das práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. Nesta direção, este texto visa relatar uma dentre as variadas atividades desenvolvidas no programa e tem como justificativa a importância da ludicidade como uma estratégia que pode contribuir para as práticas de alfabetização e de letramento em turmas de 1.º ano do ensino fundamental. A atividade a ser relatada será o “Ditado estourado”, a qual foi descrita em colaboração com a professora-preceptora do programa. O motivo da escolha desta atividade partiu do interesse da turma em participar de ditados e por se tratar de uma atividade bastante presente nos planejamentos da professora dessa turma que acompanhei.

Considerando que, durante a atividade de ditado, a professora sempre repetia algumas palavras, o objetivo desta atividade foi possibilitar que os alunos usassem sua imaginação, visando o conhecimento de palavras novas e a apropriação da escrita. Apresentamos, a seguir, algumas concepções sobre alfabetização e letramento, assim como a importância do lúdico na alfabetização.

6.2 Algumas concepções de alfabetização e letramento

Existe ainda incompreensão sobre os termos alfabetização e letramento. Embora sejam indissociáveis, estes dois processos possuem suas especificidades. A alfabetização, segundo Soares (2004, p. 14), caracteriza-se pela “aquisição do sistema convencional de escrita; já o

letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Neste sentido, ao considerar os processos de alfabetização e de letramento, Soares (2004, p. 14) descreve que:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Não é necessário que primeiro se saiba ler e escrever para depois fazer o uso da leitura e da escrita, ou seja, a apropriação da habilidade de leitura não é pré-requisito para que a escrita aconteça e vice-versa (GOULART, 2012). Da mesma forma compreender e dominar a codificação e a decodificação, a alfabetização, pode e deve ser concumitante ao processo de letramento, de apropriação das ações e vivências de leitura e escrita em contextos sociais, ou seja, podem acontecer ao mesmo tempo de forma que um processo contribua com o outro. Sobre a interlocução entre alfabetização e letramento, Soares (2021, p. 27) traz a mesma ideia em outra obra:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Nesta concepção, a autora aponta que o uso de textos utilizados nos diversos contextos sociais contribuem para as práticas de alfabetização na escola, de forma que haja contextualização no processo de ensino e aprendizagem.

Tanto na alfabetização quanto no processo de letramento, é importante oferecer à criança oportunidades para que realize as ações de ler e de escrever, mesmo sem apresentar o domínio destas práticas. Assim, conforme descreve Soares (1999), o repertório de conhecimentos que a criança já possui são importantes na construção do processo de aquisição da escrita alfabética e, desta forma, é necessário que haja ousadia na experiência do ato de escrever. E, ainda, a autora reforça que os diversos erros fazem parte do processo de aprendizagem e consistem em um elemento para que o professor identifique as dificuldades das crianças, bem como em qual etapa de aquisição da escrita em que se encontram, a fim de replanejar quais aspectos necessitam reforço e atenção. Considerando que os erros são possibilidades de acertos e proporcionam a aprendizagem dos sujeitos, trazemos em diálogo o que Silva (2005) apresenta sobre a formação de leitores, uma vez que as estratégias de

ensino para consolidar a alfabetização e o letramento são imprescindíveis, sendo que uma delas se trata da leitura. Sendo assim, a autora descreve que:

Se quisermos formar comunidades de leitores e motivar as crianças a aprender como se escreve, precisamos não perder de vista a necessidade de garantir tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura deleite), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita (SILVA, 2005, p. 145).

Neste sentido, é de grande relevância que os professores preparem atividades para que os alunos escrevam e possam expressar-se, mesmo que a criança não tenha o domínio da escrita convencional, pois há uma riqueza de conhecimentos prévios no universo da criança que contribuem de forma significativa no processo de alfabetização e letramento.

6.3 A importância do lúdico no processo de alfabetização

Muito se fala do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Sabemos que a aprendizagem por meio de atividades lúdicas contribui para que os alunos consigam assimilar os conteúdos de forma mais prazerosa e dinâmica. Sendo assim, trata-se de um elemento contribuinte para o processo de alfabetização. Uma das definições existentes sobre o lúdico no contexto do ensino e da aprendizagem, segundo Almeida (2007, p. 20), aponta que:

O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. O lúdico apresenta sempre um sentido de ação, de exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superar limites.

Partindo deste contexto, a ludicidade transfere ao sujeito oportunidades de movimento, permitindo que haja o despertar da aprendizagem por meio da curiosidade de descobrir algo que ainda não se sabe, isto é, a criança, por meio do brincar, pode construir e reconstruir aprendizagens em interação com os seus pares. Desse modo, para que o lúdico tenha significado para a criança, é necessário que sejam oferecidas atividades que despertem o interesse, logo, o professor desempenha uma função determinante ao aprendizado ao planejar momentos lúdicos, organizando estratégias de intervenção e/ou propostas pedagógicas que apresentem sentido aos alunos, a partir de objetivos a serem atingidos. Assim, as atividades poderão ser mais prazerosas e a aprendizagem mais efetiva, de acordo com os conteúdos propostos.

O lúdico não pode estar relacionado apenas às propostas que se limitam a um passatempo, como por exemplo, enquanto o professor corrige deveres ou faz outras tarefas,

os alunos divertem-se com jogos que são destinados a momentos de intervenção do professor. Por outro lado, por meio de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades; por isso, cabe ao educador criar oportunidades e estimular a participação, com a intenção de alcançar tais habilidades. Segundo Marinho *et al.* (2007, p. 86):

A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante.

O ensino por meio do lúdico faz com que as atividades ocorram de forma dinâmica, possibilitando que o conteúdo faça sentido para os alunos, favorecendo a compreensão que, às vezes, pode ser vista pelo professor como falta de interesse. Pensando que a atividade lúdica possa ser uma estratégia pedagógica usada para fortalecer a prática do professor, Santos (1998, p. 57) aponta:

O cuidado que se deve ter para não fazer da atividade lúdica uma atividade mecânica, repetitiva, que visa principalmente atingir os objetivos da educação formal. Quando busca-se apenas os conteúdos escolares, pode transformar o lúdico em atividades didáticas, que têm como finalidade o produto e não o processo.

Assim, entendemos que a utilização de atividades lúdicas destinadas ao processo de ensino e aprendizagem visa buscar resultados pontuais e acertivos, por meio de momentos descontraídos, tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, conforme Almeida (2007, p. 123): “As atividades lúdicas desenvolvem inúmeras capacidades com as quais somos capazes de explorar e refletir sobre a realidade e a cultura em que vivemos, incorporando-as e, também, questionando regras e papéis sociais”. Para o autor, aplicar atividades lúdicas traz benefícios às crianças, necessários ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

As atividades lúdicas podem ser utilizadas para contribuir no processo de alfabetização e letramento na escola e partindo desta afirmação, Albuquerque (2007, p. 18-19) pontua a importância de formar leitores e escritores com foco em contextos interativos que ofereçam oportunidades de situações alfabetizadoras. Neste pensamento, a autora afirma que:

[...] a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático

de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18-19).

Isto posto, é indispensável pensarmos em um ensino de qualidade e de forma prazerosa, de modo que o lúdico ofereça uma representação sempre presente no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, buscamos firmar atividades pedagógicas prazerosas e dinâmicas com os alunos por meio de práticas educativas envolventes e exitosas, uma vez que as metodologias lúdicas mostraram-se pouco frequentes no ambiente escolar, sendo vista, muitas vezes, como contradição.

6.4 Desenvolvimento

A proposta foi realizada no dia 02 de outubro de 2019, em uma turma do 1.º ano do ensino fundamental. Escolhemos o ditado, pois percebemos o interesse dos alunos por essa atividade. No momento da aplicação, a professora regente estava trabalhando a família silábica da letra S. Por este motivo, selecionamos algumas sílabas simples, de forma que as letras iniciais seguissem as consoantes, respeitando a sequência do alfabeto trabalhada pela professora regente até a letra S.

A partir da escolha da atividade, propusemos o “Ditado Estourado” visando uma estratégia didática dinâmica e interativa. O “Ditado Estourado” trata-se de uma atividade lúdica, criativa e motivadora, com a proposta de explorar a escrita e o sistema de escrita alfabético por meio de uma metodologia mais envolvente e divertida, com o propósito de atingir os mesmos objetivos do ditado considerado tradicional, a verificação da compreensão da escrita pela criança. Portanto, visa diagnosticar a compreensão dos alunos a respeito dos sons das letras e das sílabas, bem como a leitura das palavras. Optamos por utilizar sílabas para que os alunos formassem palavras. Primeiramente, apresentamos a proposta para a professora regente da turma e perguntamos sua opinião e se havia algum aspecto que poderia ser mudado ou acrescentado. A professora concordou com a aplicação da atividade, pois segundo ela, da maneira que havia planejado estava adequado, haja vista que os alunos gostavam de realizar a atividade de ditado e iriam aprender com uma proposta elaborada de forma diferenciada. Marcamos com a professora a data em que seria possível a realização da atividade para não interferir no planejamento das aulas.

Depois de combinado, escrevemos em pequenos pedaços de papéis várias sílabas. Pegamos 18 (dezoito) balões, um para cada aluno, e colocamos uma sílaba dentro de cada um, conforme demonstra a Figura 6.1. Levamos os balões para a aula, fixamos no quadro e apresentamos a proposta da atividade à turma. Cada aluno deveria escolher um balão, estourá-lo, pegar a sílaba, pensar em uma palavra que iniciasse com a sílaba retirada e ditar aos demais colegas para escreverem.

Alguns alunos apresentaram dificuldades para falar uma palavra com a sílaba que tinham em mãos (Figura 6.2).

As crianças interagiram e participaram ativamente da proposta. No decorrer da atividade surgiram várias palavras diferentes das quais sempre eram utilizadas nos ditados da professora, fato que deixou os alunos muito envolvidos na atividade. As crianças relataram que estavam gostando muito da proposta, pois as palavras eram diferentes das que estavam acostumados a escrever.

Ao final da atividade perguntamos o que acharam da “brincadeira”, quando na verdade nos referíamos ao momento lúdico com a intenção de aprender brincando, todos disseram que gostaram. Uma das justificativas foi de que aprenderam a escrever palavras novas.

É importante destacar também a questão da escrita espontânea, pois no decorrer do ditado os alunos escreveram as palavras da forma que sabiam, sem nenhum auxílio. Assim, foi possível perceber quais as dificuldades apresentavam com relação à escrita daquelas palavras. Além disto, foi possível também perceber a fase de escrita dos alunos naquele momento.

Acompanhando o trabalho pedagógico na escola, percebemos que os ditados eram realizados sempre com as mesmas palavras. Com isto, nem sempre era possível perceber em que nível da escrita as crianças se encontravam ou qual a compreensão e as dificuldades que apresentavam em relação ao sistema de escrita alfabética, pois sendo sempre as mesmas palavras, a criança memorizava-as e as reproduzia, não evidenciando o que realmente sabiam sobre a escrita. A utilização de palavras diferentes nos possibilitou perceber quais conhecimentos ainda precisavam ser desenvolvidos.

Analisando esta interferência pedagógica com a turma, trazemos à tona a discussão de Albuquerque (2007, p. 19), ao relatar que: “[...] ser alfabetizado, hoje, é mais do que ‘decodificar’ e ‘codificar’ os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever”.

Nesta dimensão de práticas diferenciadas é que nos atentamos a desenvolver o ditado estourado, posicionando-o como uma construção de estratégia de ensino, com o propósito de garantir a prática de alfabetizar letrando, conforme descreve Soares (2021).

No momento em que decidimos realizar o ditado estourado com os alunos, de início não imaginamos que a atividade despertaria tanto interesse nos alunos ou que seria tão significativa, pois se tratava de uma atividade sem muita elaboração, exigindo diferentes estratégias didático-metodológicas ou que necessitasse o uso de materiais diferenciados, o que podemos considerar de uma proposta pedagógica simples. No entanto, nos surpreendemos com os resultados. Observamos que os alunos sentiram satisfação em realizar a atividade e foi possível perceber em seus olhos o quanto o momento lúdico foi representativo para eles. Ao finalizar a atividade, indagaram quando seria a próxima aula e afirmaram que todos os ditados poderiam ser daquela forma.

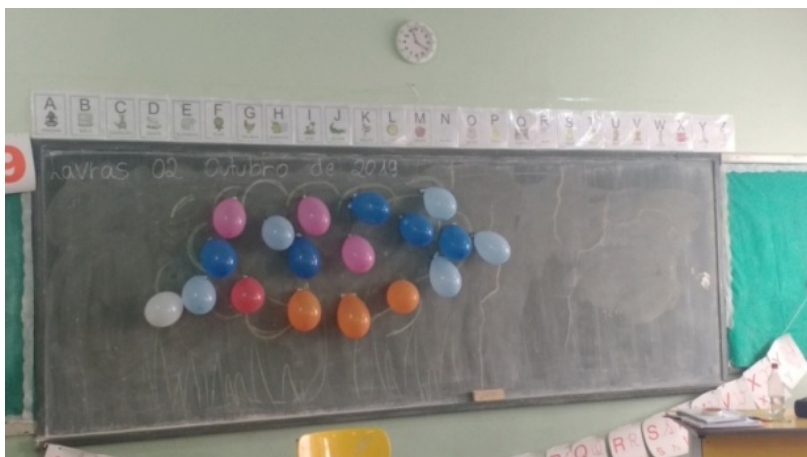


Figura 6.1: Balões para o “Ditado Estourado”.
Fonte: Das autoras (2021).

Não encontramos dificuldades no decorrer da realização da atividade e foi muito enriquecedor para nós, pois ofereceu a possibilidade de atuar como professora-residente,



Figura 6.2: Descobrimo a sílaba encontrada no balão.
Fonte: Das autoras (2021).

acrescentou grandes aprendizados na elaboração do planejamento e na aplicação da proposta. Percebemos que uma atividade considerada simples, sem muita elaboração, pode ter grande repercussão tanto para os alunos quanto para nós, professores. Foi possível perceber também a importância de atividades lúdicas no processo de alfabetização, considerando a relação entre o brincar e o aprender.

6.5 Considerações finais

Refletindo sobre a proposta realizada, percebemos que os objetivos almejados com a atividade do “Ditado Estourado” foram atingidos, contribuindo para o processo de alfabetização

de forma lúdica. Como já dito anteriormente, o lúdico torna-se uma ferramenta de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita o envolvimento da criança de forma dinâmica e descontraída.

Este relato demonstra o quanto a atividade “Ditado Estourado” foi significativa como ação formativa para a docência, visto que possibilitou perceber que propostas pedagógicas comumente realizadas, podem ser ressignificadas, ou seja, serem reelaboradas e aplicadas de forma lúdica, fazendo a diferença para a aprendizagem das crianças. A partir da atividade, pudemos refletir sobre várias questões relacionadas ao processo de alfabetização. As experiências obtidas foram enriquecedoras para minha formação, assim como para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A dinâmica de relatar a atividade realizada, possibilitou refletir sobre atuação como professora-residente e sobre o desempenho da criança no decorrer da escrita de cada palavra. Desse modo, destacamos a importância de não somente a ação dos residentes de realizar atividades pedagógicas, mas de refletir sobre o que, como e para que se desenvolvem tais atividades. Enfim, descrevemos uma experiência marcante, que contribuiu para o processo de formação e, com certeza, ainda proporcionará grandes reflexões a outros docentes.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento conceitos e relações** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-22.

ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, A. M.; HERBRAD, J. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 141-154, out. 2001.

FRADE, I. C. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, p. 21-40, 2007.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-12.

MARINHO, H. R. B.; MATOS JUNIOR, M. A.; SALLES FILHO, N. A.; FINCK, S. C. M. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

SANTOS, C. A. dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

SILVA, R. P. da. Leitura e escrita na alfabetização. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-146.

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, dez. 1990.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: Edwiges Zaccur (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 59-75.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

7 AS “TIRINHAS” COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

*Eliza Cristina de Souza Araújo⁴¹
Joselma Silva⁴²*

7.1 Introdução

A ideia para escrever este relato partiu da minha participação como bolsista-residente no Programa de Residência Pedagógica. Trata-se de um programa recente, lançado em 2018 por meio de um processo seletivo para discentes dos cursos de licenciatura, Edital n.º 01, de 30 de maio de 2018, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob a responsabilidade da Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP). Participei do processo seletivo e fui inserida no programa, como discente do curso de Pedagogia da Universidade de Lavras (UFLA).

O Programa de Residência Pedagógica foi implantado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e teve como objetivo estabelecer a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, promovendo a implementação de práticas inovadoras que visassem o diálogo entre a teoria e a prática educativa, aperfeiçoando a qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Em comparação com os estágios supervisionados, que fazem parte das disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciaturas, este programa estabeleceu uma proposta diferenciada de formação inicial dos licenciandos, de modo a garantir uma proximidade com o trabalho pedagógico nas escolas, por oferecer aos residentes bolsas de incentivo, o que auxiliou em diversos gastos necessários para o desenvolvimento deste trabalho, como por exemplo: alimentação, deslocamento à escola-campo, atividades impressas, dentre outros.

O programa constituiu-se de três etapas. A primeira etapa foi composta de encontros na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no período de agosto a dezembro de 2018, com o propósito de estudar sobre as temáticas de alfabetização, letramento, consciência fonológica, a partir das fundamentações teóricas de Soares (1990), Teberosky e Colomer (2003), dentre outros autores. A segunda etapa iniciou-se no ano letivo de 2019, planejada para observar a prática pedagógica e refletir sobre as ações de intervenção desenvolvidas com as turmas de alfabetização da escola-campo durante todo o ano de 2019. Finalmente, a terceira e última

⁴¹Graduada em pela Universidade Federal de Lavras (2020).

⁴²Mestra em Educação (2020) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2017). Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

etapa foi destinada à escrita de relatos de experiências a partir das vivências no contexto escolar como ferramenta para a formação inicial docente.

Diante deste percurso traçado, o Programa de Residência Pedagógica foi capaz de promover ricas experiências na prática educativa desenvolvida nas escolas de educação básica. Neste sentido, visando experimentar de forma real e concreta o contexto do trabalho docente na educação básica, fui motivada a participar do Programa de Residência Pedagógica.

Percebi o quanto o trabalho pedagógico com diversos gêneros textuais se mostra relevante no processo de alfabetização. Pensando assim, os estudos teóricos sobre leitura e escrita, grafema e fonemas, alfabetização e letramento unidos à prática pedagógica com crianças em fase de alfabetização, contribuíram para que fosse desenvolvida uma atividade com o gênero textual tiras, conhecida pelas crianças como “tirinhas”. Para tanto, a proposta deste texto é apresentar um relato de experiência de uma prática de intervenção realizada com alunos do 2.º ano do ensino fundamental em conjunto com a professora-preceptora.

Partindo da concepção de que o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental necessita ser desenvolvido de maneira prazerosa e significativa para os aprendizes, exploramos a criatividade por meio da proposta, bem como o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto. Assim sendo, para trabalhar com um texto que se aproximasse da realidade das crianças e que tivesse significado, escolhemos o gênero textual tiras, a fim de obter conhecimentos aprofundados sobre o processo de escrita ao longo da atividade.

7.2 A relação entre alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento podem ser definidos como sendo processos que perpassam a vida das crianças, especialmente no início de suas descobertas, em se tratando do mundo da leitura e da escrita. Partindo desta consideração, de acordo com Soares (2016, p. 47), “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Diante disso, compreende-se que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, processos simultâneos e interligados, por meio dos quais a criança necessita percorrer para desenvolver-se nas práticas de leitura e escrita. Ao descrever a concepção de alfabetização e letramento, Soares (2016, p. 39-40) esclarece:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele

que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Podemos compreender a alfabetização e o letramento como processos essenciais, em que é preciso um planejamento que desenvolva práticas escolares e atividades adequadas para concretizar as aprendizagens dos alunos. O processo de alfabetização deve acontecer de forma significativa e prazerosa, levando em conta o conhecimento do aluno, uma vez que este está vivenciando um momento de construção da leitura e da escrita. Neste sentido, Soares (2021, p. 27) define alfabetização como um “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita”. Sendo assim, o professor utiliza não somente dinâmicas para desenvolver a leitura e a escrita, mas também para estimular habilidades que fazem parte de todo o processo alfabetizador como saber utilizar o lápis, a direção correta para o uso do caderno e a postura corporal adequada. (SOARES, 2021).

Para definir o letramento Soares (2021, p. 27) descreve que se refere a “Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos”. A inserção nas práticas de letramento é um contexto, portanto, que permite ao sujeito a interação social, a qual contribui para a aplicação concreta da leitura e da escrita.

No período da alfabetização, durante os anos iniciais, é necessário pensar em ações que incentivem as crianças a adquirirem o gosto pela leitura e escrita, em atividades que proporcionem um contexto de letramento, conforme os textos que circulam em seu dia a dia. Nesta perspectiva, consideramos que é possível oportunizar à criança a aprendizagem da leitura e da escrita pelo viés do que expõe Santos e Albuquerque (2007, p. 98), entendendo que “Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Diante desta afirmativa, compreendemos a importância da função da leitura e da escrita no cotidiano, considerando que o professor é o mediador que atuará junto ao aluno, no processo de aprendizagem auxiliando-o, quer seja lendo, quer seja registrando os textos produzidos pelas crianças.

7.3 Os gêneros textuais como elementos constituintes do processo de alfabetização e letramento

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como os textos que encontramos em contexto social, que compõem nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição

específica (MARCUSCHI, 2002). Consideramos que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais contribui no processo de ensino e aprendizagem em diferentes faixas etárias das crianças, dos jovens e até mesmo dos adultos, porém, torna-se um trabalho que apresenta maior intensidade em sua função nas turmas de alfabetização, como excelente opção para incentivar a leitura e sanar dificuldades linguísticas que possam surgir no ato de ler e escrever. Diante disso, trazemos como reflexão uma proposta de atividade a partir do gênero textual tiras, por possuir uma linguagem visual e escrita, que promove uma compreensão da leitura e estimula o interesse das crianças.

Podemos observar a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais como propostas para desenvolver as habilidades de leitura, de compreensão textual e de produção escrita. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o trabalho pedagógico com os gêneros textuais busca:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1997, p. 33).

Segundo a fundamentação, os diversos textos ampliam o uso da linguagem no cotidiano dos sujeitos e contribuem para a interação social de forma clara e efetiva. Portanto, é importante que os alunos tenham a experiência com a multiplicidade de gêneros existentes na nossa língua, a fim de adquirir um melhor diálogo em vários contextos sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta uma proposta para os gêneros textuais na área da Língua Portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 69).

Segundo o documento, o texto é um elemento central para o ensino da língua falada ou escrita. O trabalho pedagógico com os diversos gêneros textuais deve ser contextualizado, de acordo com a finalidade de uso, de forma a beneficiar o diálogo nos diferentes contextos sociais.

Percebendo-se que os gêneros textuais são importantes para a aquisição de conhecimentos da língua e para a produção em diversos contextos, Santos (2007, p. 22) afirma que o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros atenta-se “não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual)”. Neste sentido, os gêneros textuais estão presentes no dia a dia do aluno e devido a este fato é uma oportunidade para articular com as práticas de letramento.

Conforme apresentam os estudos de Marcuschi (2008), os gêneros textuais estão ligados na dimensão histórica, social e cultural e representam muito mais em seus papéis comunicativos e cognitivos do que suas características linguísticas e estruturais. Os gêneros textuais devem ser trabalhados a partir do contexto social em que usamos determinados textos, como uma receita, uma carta, um texto informativo, um poema, um conto, entre outros, conforme o interesse das crianças, de modo a mostrar não apenas a estrutura textual, mas a função deste texto na sociedade, ou seja, compreender para que usamos esses textos.

Portanto, são muitas possibilidades para se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, considerando que não há regras para ditar quais os gêneros ideais para o trabalho pedagógico na alfabetização, contudo, os textos devem ser selecionados conforme as necessidades ou contextos de aprendizagem que forem surgindo ao longo do processo de ensino.

Em suma, destacamos que as “tirinhas” por se constituir um texto híbrido, com escritos e imagens, representam um importante elemento linguístico aliado ao ensino, pois estimulam o imaginário, traz diversas vantagens para aprendizagem das crianças e desperta o prazer pela leitura. Não tendo restrição de idade, as “tirinhas” são textos que interessam tanto ao público infantil quanto ao adulto.

7.4 Metodologia

A atividade de intervenção pedagógica desenvolvida com o gênero textual “tirinhas” foi realizada em uma instituição escolar da rede de ensino público municipal de uma cidade do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. Acompanhei uma turma de 2.º ano do ensino fundamental, durante no ano letivo de 2019, por meio da imersão no Programa de Residência Pedagógica.

A atividade foi organizada em três momentos e planejada em dias diferentes. No primeiro momento, combinado anteriormente com a professora da turma, iniciamos a atividade, primeiramente conversando e explicando aos alunos sobre a proposta a ser desenvolvida nos próximos dias. Logo em seguida, perguntamos se conheciam as “tirinhas”, se sabiam o que era, como era organizada, onde poderíamos encontrar este tipo de texto, se tinha alguma “tirinha” que conheciam e que gostavam. Foi um momento

de diálogo em que pude fazer um diagnóstico sobre o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto.

Na roda de conversa sobre o gênero textual, as respostas das crianças foram surpreendentes. Demonstraram que conheciam as “tirinhas” e sabiam algumas de suas características. Foram pontuadas algumas opiniões sobre o gênero, tais como: “são engraçadas”, “é um tanto de quadrinhos”, “é um tipo de texto”. Nas vozes das crianças, pudemos perceber que este gênero textual não era uma novidade para elas.

Em outro dia, para iniciarmos o segundo momento, convidamos as crianças a se sentarem no chão da sala em formato de círculo; posteriormente, li duas “tirinhas” para elas de autores diferentes. Depois conversamos sobre as “tirinhas”, lembrando algumas de suas características, como os diferentes formatos de balões, os sons emitidos pelos objetos e pelas pessoas, a escrita dentro dos balões, o tipo de linguagem, a presença dos diálogos, dentre outras.

Em um terceiro momento, para concluir a atividade, levei para as crianças uma tirinha impressa sem as falas dos personagens. A proposta era que observassem as cenas, as expressões faciais dos personagens e criassem as falas nos respectivos balões de diálogos. Posteriormente, no verso da folha, deveriam criar uma tirinha a respeito de qualquer assunto, conforme o interesse. As produções superaram as minhas expectativas, tanto na escrita das falas dos personagens a partir da análise das imagens, quanto na criação de uma narrativa em forma de “tirinhas”. Percebemos que houve prazer em criar a sua própria “tirinha”, visto que os alunos demonstraram interesse em realizar a produção, mesmo que ainda não tivesse domínio da escrita. Pelo fato de os alunos estarem se apropriando da aquisição da escrita, a atividade com o gênero “tirinhas” foi desenvolvida com o meu auxílio e o da professora regente da turma.

A seguir, nas Figuras: 7.1; 7.2; 7.3; 7.4, retratam momentos que mostram algumas produções realizadas por alunos da turma do 2.º ano.

Observamos o interesse e o esforço das crianças em participarem das atividades propostas. O trabalho pedagógico com o gênero tiras provocou e incentivou as crianças nas habilidades de leitura e escrita, de modo que favoreceu o processo de alfabetização e letramento.

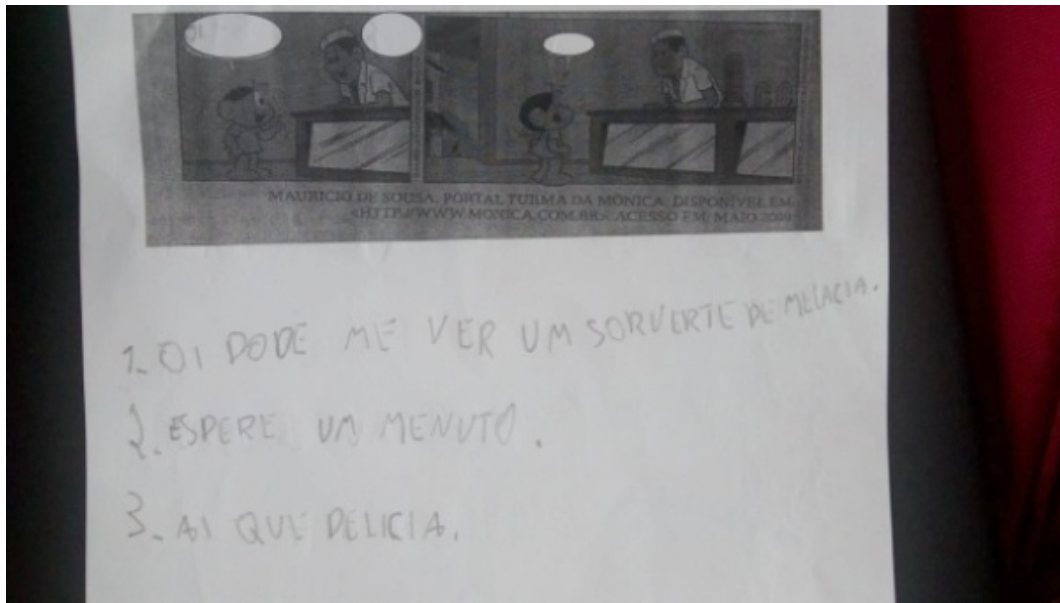


Figura 7.1: Criação das falas dos personagens do aluno X.
* Arquivo do relato de experiência.
Fonte: Das autoras (2021).

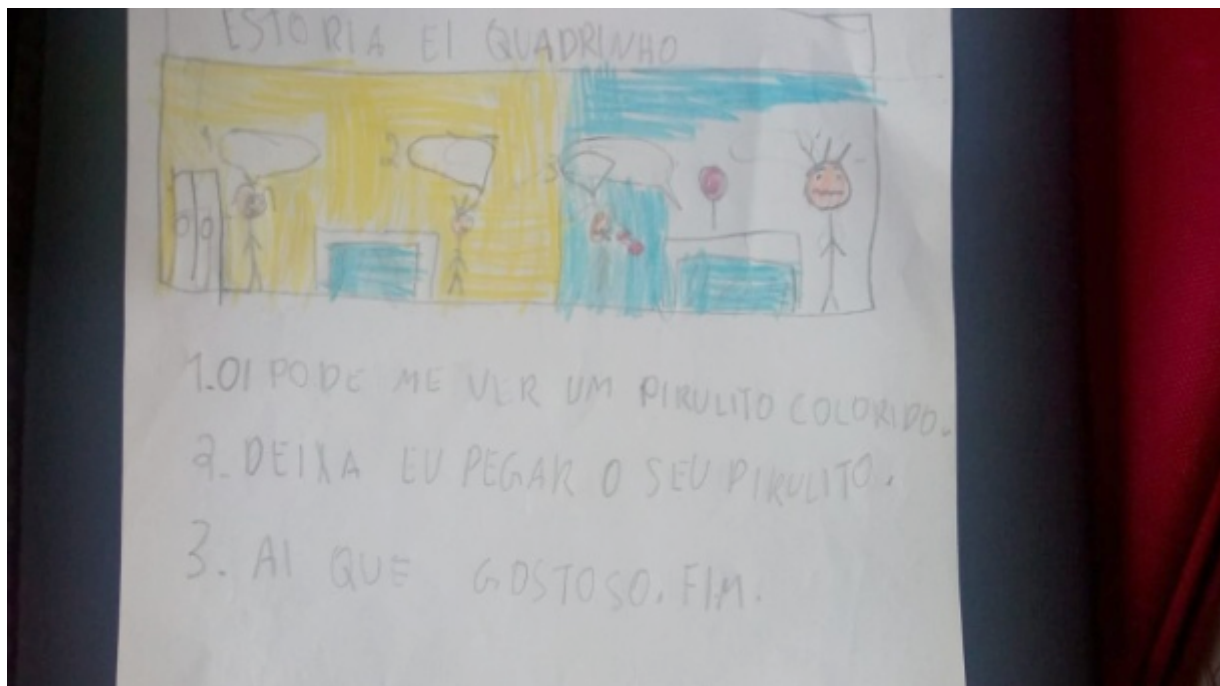


Figura 7.2: Criação da Tirinha completa do aluno X.
* Arquivo do relato de experiência.
Fonte: Das autoras (2021).

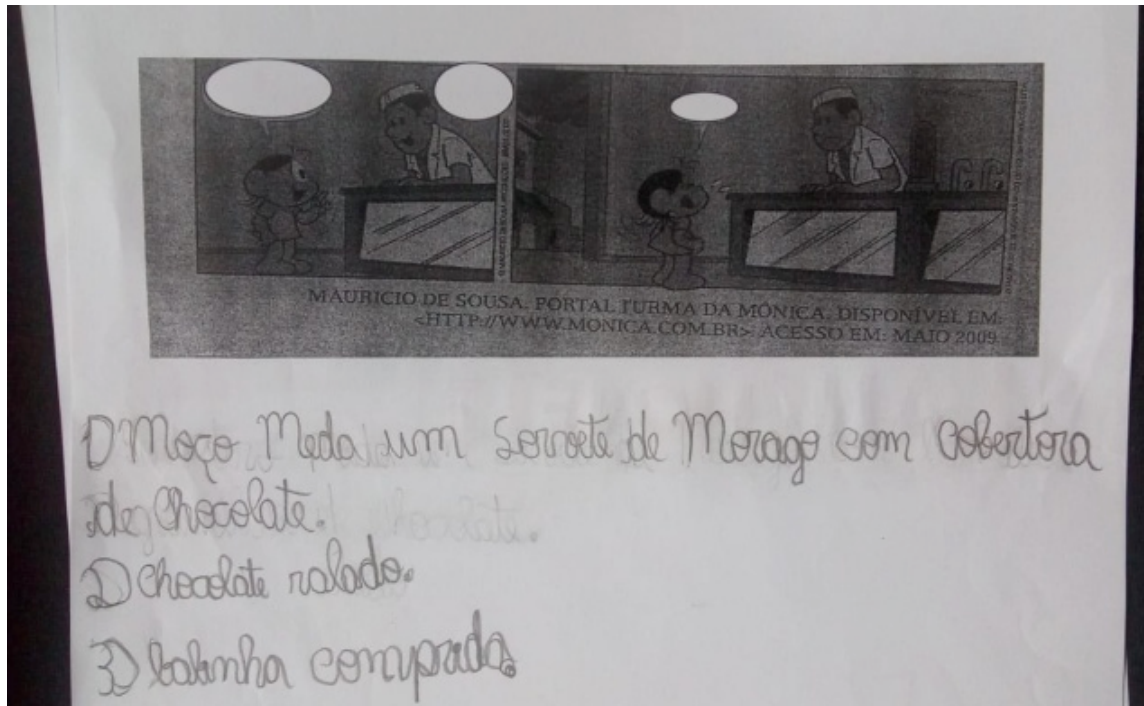


Figura 7.3: Criação das falas dos personagens aluno Y.

* Arquivo do relato de experiência.

Fonte: Das autoras (2021).



Figura 7.4: Criação da Tirinha completa aluno Y.

* Arquivo do relato de experiência.

Fonte: Das autoras (2021).

7.5 Considerações finais

Aplicando a atividade na turma do 2.º ano e acompanhando toda a prática pedagógica durante o ano letivo, por meio do Programa de Residência Pedagógica, concluímos que o processo de alfabetização e letramento tem papéis importantes para a construção da escrita e do desenvolvimento constante da prática de leitura.

Sendo assim, a escola se mostra um ambiente em que se deve oferecer diversas práticas de leitura e de produção de textos, com atividades pedagógicas que envolvam as crianças e que tenham possibilidades para desenvolver a imaginação, a criatividade e que aconteçam de forma concreta e estimulante.

O trabalho com os gêneros textuais, no caso as “tirinhas”, tem a potencialidade de ampliar o repertório de conhecimentos dos alunos e fazer com que compreendam a importância dos textos em diversos espaços. Para tanto, o professor deve ser o mediador neste contexto. É necessário o planejamento de práticas que firmam as habilidades de leitura e escrita e, os gêneros textuais, são um exemplo destas práticas.

Com esta atividade, percebemos também que as rodas de conversa colaboram para um resultado eficiente. Por meio destes momentos de diálogo foi possível apresentar textos para explicar o que as crianças desconhecem e preparar momentos de interação conforme o assunto estudado. Esta metodologia pode ser útil para a organização do planejamento do professor.

Neste sentido, ao realizar esta atividade percebemos a importância do trabalho pedagógico com gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental, pois estimulam as habilidades de ler e escrever, uma vez que precisamos nos comunicar de diversas formas em sociedade. Partindo desta ideia, por meio da comunicação oral e escrita, podemos nos expressar com base no que desejamos ou sentimos.

Sendo assim, consideramos que a inserção das “tirinhas” no cotidiano das crianças e o aproveitamento deste gênero textual para explorar as práticas de leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização, pode contribuir para o processo de formação de sujeitos leitores, comunicativos e escritores, que saibam expressar seus desejos e sentimentos e, ao mesmo tempo, compreender o outro, adquirindo desta forma, a capacidade efetiva de viver em grupos, de saber ouvir e falar, isto é, de convivência em sociedade. É nesta dimensão que compreendemos que a produção de textos a partir de um gênero explorado em sala, possibilita a expressividade e abre caminhos necessários para a formação do sujeito como escritor, ampliando as condições de ser cidadão mais atuante em contextos sociais.

Referências

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 63. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

SANTOS, C. F. O ensino da língua na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, dez. 1990.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021. 352 p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 124 p.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

8 “RESGATANDO A IDENTIDADE – O EU, O OUTRO E O NÓS”: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Francine de Souza Rezende⁴³

Júlia Lima Pereira⁴⁴

Ílza do Carmo Vieira Goulart⁴⁵

8.1 Introdução

O presente texto trata-se de um relato de experiência propiciado pelo Programa de Residência Pedagógica, que partiu de observações e acompanhamento da turma do 2.º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede de ensino público do município de Lavras. Em concomitância à inserção no contexto escolar, o programa teve como proposta a realização de estudos e a aplicação de atividades de intervenção para articular a prática pedagógica à teoria estudada.

Iniciamos a discussão fundamentada nas orientações dos documentos da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular para a Educação Infantil, que discutem sobre a identidade e a aquisição do sistema de escrita alfabética, de acordo com os estudos de Morais (2012).

A escolha pela temática surgiu a partir de situações conflituosas nos diversos momentos de interação com a turma a qual acompanhamos desde o início do ano letivo de 2019. Tais situações foram observadas nas demonstrações de baixa autoestima dos alunos. Frente a isso, levantamos algumas questões: por que ocorriam tantos conflitos nas relações entre os estudantes? Como poderíamos agir diante das situações em que as crianças se autodeclaravam insuficientes para realizar as atividades propostas pela professora? Como poderíamos contribuir, favoravelmente, para uma melhor relação entre os estudantes?

Diante das indagações, buscamos desenvolver uma proposta de intervenção tendo como objetivo resgatar a identidade que envolve “o eu, o outro e o nós”, por meio de atividades

⁴³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

⁴⁴Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

⁴⁵Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

que contemplassem a leitura e a escrita, favorecendo também o processo de alfabetização e letramento da turma. O termo “resgatando a identidade” foi escolhido pelo motivo da identidade ser um dos campos de experiências que orientam a BNCC (BRASIL, 2018), que contempla alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, mas que se estendem aos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nas competências de aprendizagem da área de linguagens, que podem e devem ser também trabalhadas em todos os anos do ensino fundamental.

8.2 A importância de resgatar discussões sobre identidade: “o eu, o outro e o nós”

Ao presenciar momentos consecutivos marcados por conflitos de vínculos entre os estudantes e, também, pontos marcados de baixa autoestima, nos inquietamos com tais situações e começamos a pensar de que forma poderíamos contribuir para melhorar o relacionamento entre as crianças na sala de aula, trabalhando o respeito às diferenças, à aceitação do eu e à convivência entre os pares.

Quando buscamos por referenciais sobre o assunto, fomos direcionados ao Referencial Curricular para a Educação Infantil. Este documento, orienta que o acompanhamento da construção da identidade e autonomia pessoal da criança é fundamental para seu desenvolvimento. Diante disso, é importante trabalhar o reconhecimento da marca do outro, pois isso colabora com a formação do sentimento de grupo (BRASIL, 1998). O documento discute a interação descrevendo que “[...] cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças” (BRASIL, 1998, p. 32). Ao abordar o assunto de autoestima o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil aponta que a construção da autoconfiança passa por altos e baixos. E ao discutir a interação, o documento traz a informação de que “[...] a cooperação pode ser desenvolvida por meio de atividades em grupo em que cada criança desempenha um papel ou tarefa para a realização de um objetivo comum” (BRASIL, 1998, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), em seu Artigo 4.º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”, por que a criança como sujeito ativo interage socialmente, pois realiza ações como falar, questionar, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e construir sentidos sobre tudo que lhe cerca, “sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a identidade é abordada como campo de experiência específico na educação infantil, entendido como uma proposta temática “[...]”

curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38).

O documento traz como um direito de aprendizagem e de desenvolvimento a ser explorado na educação infantil refere-se ao ato de conhecer a si mesmo, de construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos a que pertence por meio do contato com “[...] diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2018).

Neste documento, para tratar a identidade foram utilizados os conceitos: “O eu, o outro e o nós”, apontando que na interação as crianças vão construindo seu próprio modo de pensar, agir, aprender, falar, sentir etc., além de perceberem as várias maneiras de ser e de conviver das pessoas. Ao participarem de relações sociais, as crianças adquirem reciprocidade com o meio em que vivem. Nesse sentido, o documento destaca como fundamental que, na educação infantil, as crianças entrem em contato com diferentes grupos sociais e culturais e, assim, valorizar a si mesmo e respeitar as diferenças do próximo (BRASIL, 2018).

A compreensão do eu, do outro e do nós, parte da interação com os pares e com adultos. Nesta convivência as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. E nesta relação de trocas as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio social e cultural (BRASIL, 2018).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC orienta o trabalho pedagógico com a identidade da criança integrada às competências específicas para o ensino da língua portuguesa. O documento aponta a linguagem como um modo de compreensão da identidade, ou seja, como uma competência a ser estimulada, devendo “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 85).

Uma das possibilidades do trabalho pedagógico sobre a identidade, que pode ser desenvolvida nas escolas, ocorre por meio literatura. Nesse sentido, a BNCC orienta propostas a partir da exploração do “Campo artístico-literário”, que corresponde à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, em que é possível explorar temas representativos da diversidade cultural e linguística, de modo que favoreçam diferentes experiências estéticas (BRASIL, 2018).

A literatura se mostra uma possibilidade por explorar temáticas diversas, pois ao ler cria-se proximidades entre o meu mundo e o mundo do outro, pois “o efeito de

proximidade que o texto literário traz é produto de uma inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2016, p. 28).

Por sua vez, entendemos que as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, estão em processo de formação pelas relações sociais, o que não se resume à educação infantil o trabalho pedagógico com a identidade, visto que podemos criar oportunidades para que as crianças refletiam sobre as diferentes realidades sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (BRASIL, 2018). Nessas experiências, as crianças podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os pares e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Entendendo que a identidade se mostra um tema que pode ser explorado na escola como um todo, não se restringindo ao trabalhado pedagógico na educação infantil, começamos refletir sobre como poderíamos fazer uma intervenção sobre este assunto com crianças do 2.º ano do ensino fundamental. A partir das inquietações provocadas pelas situações vivenciadas em sala de aula, elaboramos uma proposta de atividades sequenciadas denominada “Resgatando a identidade – o eu, o outro e o nós”, que descreveremos na próxima seção.

8.3 Sobre a intervenção realizada: “resgatando a identidade”

A proposta de intervenção foi desenvolvida a partir da observação de situações decorrentes das relações interpessoais em sala de aula do 2.º ano do ensino fundamental, composta por 23 crianças, na faixa etária de 7 anos de idade, de uma escola da rede pública de um município do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Essa proposta seguiu uma sequência de atividades realizadas durante três dias: de 15 a 17 de julho de 2019.

Percebemos a necessidade de ser abordado a temática da identidade e socialização devido à observação de momentos marcados por falas conflituosas e desrespeitosas que impediam uma interação entre as crianças, como também do uso de expressões marcadas por baixa autoestima e sentimento de incapacidade. Diante disso, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica com base em situações de reflexões e de questionamentos, com o objetivo de resgatar a identidade envolvendo uma reflexão sobre “o eu, o outro e o nós”, por meio da intervenção em atividades de leitura e escrita.

No primeiro dia, para introduzir o tema de discussão, pedimos às crianças que se sentassem em uma roda na parte da frente da sala. Nessa roda, começamos por uma dinâmica e a partir daí propusemos algumas reflexões. Pedimos que as crianças dissessem seus nomes, olhassem para os colegas e observassem se eles eram iguais. Fizemos algumas perguntas,

tais como: “Vocês possuem o mesmo tom de pele, a mesma cor de cabelo? E o jeito de se comportar e de agir é igual?” As indagações foram feitas para que as crianças percebessem que elas são diferentes em vários aspectos como: nas características físicas, com a cor da pele, dos olhos, dos cabelos, a estrutura física, o formato da face, a altura e assim por diante; nas características psicológicas, nas diferenças de personalidade, daquilo que gosta ou não gosta de fazer (de comer, de brincar, de vestir, etc.), dos modos de se comportar, de sentir, de perceber, de agir, de falar, de aprender.

Durante a roda de conversa cada criança foi expressando como era fisicamente, quais os gostos e preferências, como era seu jeito de ser, de agir, de falar etc. Desta forma, percebemos que algumas crianças gostavam mais de conversar que outras, que umas eram mais calmas e outras mais nervosas. E assim, diante do compartilhar de características físicas e psicológicas, as crianças perceberam as diferenças entre si, identificando que as atitudes não eram iguais, que a maneira de perceber as coisas, de se expressar e de agir eram distintas.

Logo após esta reflexão, trabalhamos com as crianças a leitura de uma obra, intitulada “Sr. Pinguinho e o mundo dos pinguins”, do autor Sérgio Vale. A história do livro aborda as diferenças que há entre as pessoas, com isso aprofundaríamos a reflexão iniciada com as crianças, entendendo que a literatura permite um repensar do leitor sobre questões e temas complexos.

No decorrer da leitura da história, fizemos algumas indagações: “Como vocês acham que vai ser o final da história?”. Essas provocações despertam na criança a imaginação, o que favoreceu a criação de possíveis enredos narrativos, estimulando a inferência. Muitas respostas tinham semelhança com o final da narrativa, esta observação foi apontada pelas próprias crianças quando fizeram a relação entre a reflexão realizada em roda sobre o tema discutido e a finalização da narrativa que enfatizava que o que torna o mundo mais bonito e harmônico eram as diferenças que nele havia.

Incentivar as crianças a pensarem sobre o texto lido cria-se uma estratégia ou procedimento de leitura, o que favorece a possibilidade de se “[...] estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático” (BRASIL, 2018, p. 72).

Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico a partir da literatura incentiva uma reflexão direcionada pelos conceitos mais complexos, visto que no “[...] texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. (COSSON, 2016, p. 17).

Depois que lemos e conversamos sobre a história, comentamos com as crianças que conhecíamos uma música que abordava sobre o assunto da obra lida. A música se chamava “Normal é ser diferente”, do compositor Oliveira (2009).

Normal É Ser Diferente

Jair Oliveira

Tão legal, oh minha gente
Perceber que é mais feliz quem compreende
Que amizade não vê cor
Nem continente
E o normal está nas coisas diferentes
Amigo tem de toda cor, de toda raça
Toda crença, toda graça
Amigo é de qualquer lugar
Tem gente alta, baixa, gorda, magra
Mas o que me agrada é
Que um amigo a gente acolhe sem pensar
Pode ser igualzinho a gente
Ou muito diferente
Todos têm o que aprender e o que ensinar
Seja careca ou cabeludo
Ou mesmo de outro mundo
Todo mundo tem direito de viver e sonhar
Você não é igual a mim
Eu não sou igual a você
Mas nada disso importa
Pois a gente se gosta
E é sempre assim que deve ser

Cantamos a música e depois a professora sugeriu que se escrevesse o refrão na lousa: “Você não é igual a mim, eu não sou igual a você, mas nada disso importa, pois a gente se gosta e é sempre assim que deve ser”. Para isso, a professora pediu para que as crianças cantassem somente o refrão, em seguida que ditassem as palavras para que ela pudesse registrar na lousa. Para finalizar, pedimos para que as crianças lessem e copiassem o refrão da música no caderno. Dessa forma, no momento que as crianças ditavam as palavras para professora, foi proporcionado uma situação para se refletir sobre a escrita de palavras, colaborando com a aquisição do sistema de escrita alfabética pelas crianças.

No segundo dia, retornamos ao assunto discutido anteriormente, propondo uma roda para realizarmos uma dinâmica. A dinâmica do tesouro consistiu em colocar dentro de uma caixa um espelho e tampá-la. No início da dinâmica explicamos que dentro da caixa havia um tesouro, algo muito especial e único para o mundo. Assim, em roda, a criança pegaria a caixa, abriria devagar para ver o que tinha dentro e depois deveria passar para o colega observar o que tinha dentro. Após ver o tesouro, deveria guardar segredo do que viu. No decorrer da dinâmica, cada criança que olhava dentro da caixa obtinha uma reação facial, diante da

surpresa pelo que havia observado. Ao terminar, perguntamos o que era o tesouro que cada um viu dentro da caixa. A resposta foi unânime de que era eles mesmos, o que possibilitou o reconhecimento e a apropriação da expressão metafórica inicial de que dentro da caixa havia um tesouro, algo especial. Nesse sentido, ressaltamos que o que viram era mais do que especial e único, por isso deveria ser muito bem cuidado e amado.

Após a dinâmica, ainda em roda, distribuímos folhas e lápis e pedimos para que desenhasse apenas uma característica de seu corpo, passando, assim, a folha para o colega do lado para que ele continuasse o desenho com uma característica sua e, por fim, o resultado foi um desenho coletivo o qual tinha uma característica de cada estudante ali presente, conforme demonstra a Figura 8.1. A finalidade desta atividade foi desenvolver uma percepção de si mesmo.



Figura 8.1: Produção da identidade, textual e desenho.

Fonte: Das autoras (2021).

No terceiro e último dia, relembramos todo nosso processo de atividades realizadas nos dias anteriores e propusemos uma nova atividade. A atividade era a construção de uma carteira de identidade e levamos, impresso, um modelo do documento. Imprimimos fotos 3x4 de cada criança para que pudesse criar seu próprio documento de identidade. Após colarem, entregamos uma almofada de carimbo para que marcassem suas digitais na réplica do documento e assinassem seus nomes (Figura 8.2).

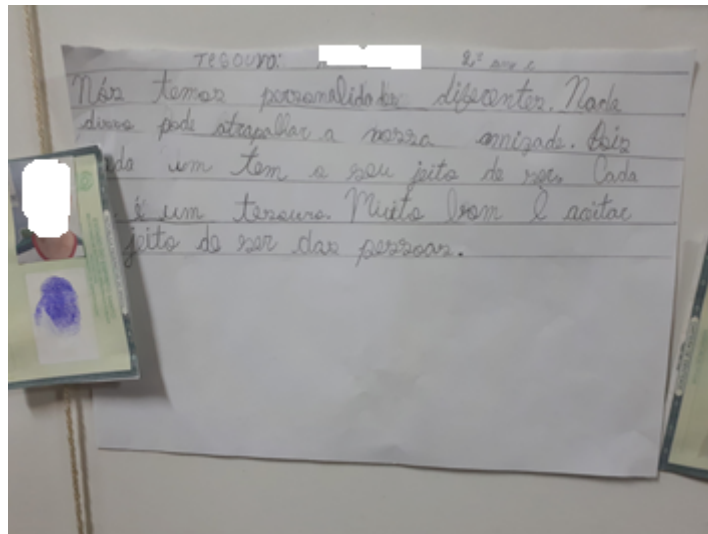


Figura 8.2: Produção da identidade, textual e desenho.
Fonte: Das autoras (2021).

Ao término dessa atividade, fizemos algumas indagações sobre o que os estudantes tinham aprendido e pedimos que sintetizassem em um pequeno texto e um desenho, tudo o que teve significado e o que foi aprendido durante as atividades desses três dias, conforme as Figuras 8.3 e 8.4:

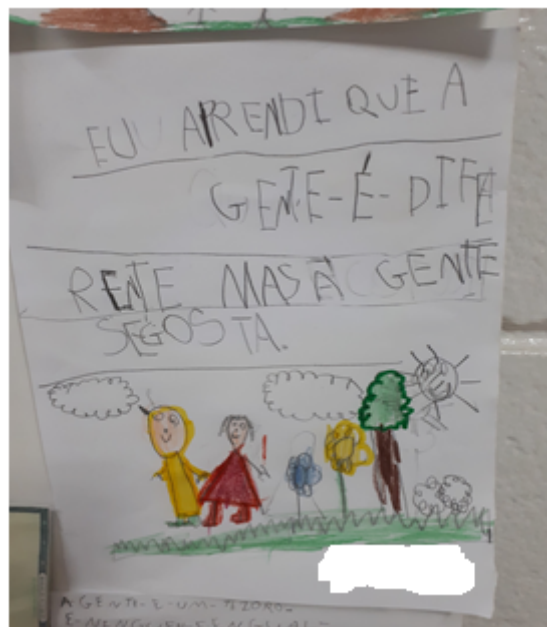


Figura 8.3: Produção da identidade, textual e desenho.
Fonte: Das autoras (2021).

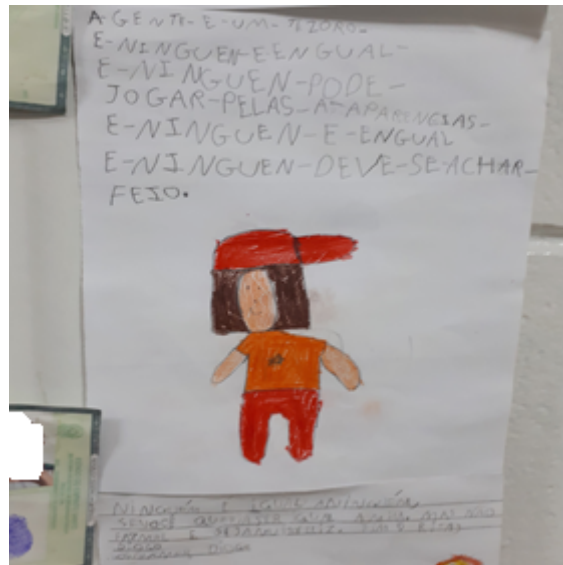


Figura 8.4: Produção da identidade, textual e desenho.
Fonte: Das autoras (2021).

Nesse sentido, as propostas de atividades de intervenção criadas permitiram que as crianças refletissem sobre sua identidade e a do outro, integradas às atividades de leitura e de escrita foi possível explorar as habilidades de leitura propostas pela BNCC “(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 95). Como também o incentivo a expressividade por meio da escrita como a competência de “(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado” (BRASIL, 2018, p. 107).

8.4 Considerações finais

Considerando que a proposta do trabalho pedagógico de intervenção foi “resgatar a identidade” por meio de atividades de leitura e escrita, percebemos com a análise dos resultados observados que alcançamos não só o resgate da identidade, mas também criamos um ambiente mais amigável e, com isso, proporcionamos situações de aprendizagens, promovendo um avanço no processo da alfabetização. Quando contextualizamos o tema trabalhado com diversas atividades, as crianças apresentaram uma melhor apropriação do conteúdo. A realização da última atividade, ao escreverem a síntese do que aprenderam em forma de um texto ou uma frase, fez com que percebessem o quão importante e expressivo pode ser o ato da escrita.

O desenvolvimento dessa proposta de intervenção proporcionou experiências enriquecedoras tanto para as crianças quanto para as residentes e a docente responsável. O

trabalho pedagógico com a identidade das crianças se mostrou um dos aspectos essenciais a serem explorados em práticas educativas na alfabetização. Quando isso ocorre, a criança passa a distinguir a sua singularidade e a do outro; a trabalhar sua autoestima; a reconhecer as diferenças que a constitui enquanto pessoa integrada em uma comunidade culturalmente diversa; a oportunizar situações de reflexão sobre si mesmo e os pares, como também colocar em prática a empatia e o respeito ao próximo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 29 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3 v.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

OLIVEIRA, J. **Normal é ser diferente**. São Paulo: Ediouro e da gravadora S de Samba, 2009. (Álbum Grande pequeninos).

9 A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Maély Estefânia Ruth Monteiro Barbosa⁴⁶
Joselma Silva⁴⁷*

9.1 Introdução

Esse relato constitui-se parte das experiências obtidas da minha inserção no Programa de Residência Pedagógica como bolsista residente, durante os anos de 2018 e 2019. Sendo discente do curso de Pedagogia da Universidade de Lavras (UFLA) e em concomitância com o Estágio Supervisionado de Alfabetização e Letramento, interessei-me pela participação no programa por meio de processo seletivo de residentes, conforme as normas do Edital n.º 06 de 2018, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e pela Coordenadoria de Programas e Projetos (CPP).

O Programa de Residência Pedagógica trata-se de uma política pública de formação inicial docente, implantada no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa estabelecer a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação, estimulando a implementação de práticas inovadoras que promovam a articulação entre a teoria e a prática educativa, visando a qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Tal programa contou com a oferta de bolsas de incentivo aos residentes, integrantes do curso de licenciatura em Pedagogia e, aos outros profissionais envolvidos no programa, como os preceptores, professores das escolas públicas que acompanharam e supervisionaram as atividades desenvolvidas pelos residentes; um docente da Instituição de Ensino Superior, professor e orientador que coordenou o trabalho formativo com os preceptores e residentes e o coordenador geral.

A primeira etapa do programa constituiu-se de encontros na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no período de agosto a dezembro de 2018. Este período foi planejado para estudos sobre temas de alfabetização, letramento, consciência fonológica, dentre outros. E, no ano letivo de 2019, foi realizada a inserção na escola-campo e a aplicação das propostas de intervenção pedagógica numa escola da rede municipal de ensino, com crianças de 5 e 6 anos.

⁴⁶Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

⁴⁷Mestra em Educação (2020) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2017). Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

E por fim, na última etapa foi proposta a escrita de experiências vividas no ambiente escolar como ferramenta de reflexão acerca do processo de formação inicial docente.

Dessa forma, por entender que a residência pedagógica promoveria a vivência de experiências no contexto das práticas educativas das escolas de educação básica, fui motivada a realizar com dedicação todas as etapas que foram propostas no ano letivo de 2019, como a observação, a intervenção e a reflexão das atividades desenvolvidas. Ao relacionar os estudos teóricos e a prática pedagógica na escola, percebi o quanto a contação de histórias se mostrou uma proposta de mediação para o processo de desenvolvimento da leitura e de contribuição para a formação de leitores, colocando a criança diante de uma diversidade de experiências, aprendizagens, diálogos e convivências.

Para tanto, tornou-se fundamental criar condições para que a leitura literária e a contação de histórias fizessem parte do universo escolar, assim como do contexto familiar, de forma que não fossem algo imposto obrigatoriamente, mas que oferecessem às crianças espaço para acesso a vários tipos de livros e histórias dos quais fossem constituídos de sentidos.

Partindo desta percepção, o objetivo deste relato é descrever as contribuições que a atividade de contação de histórias ofereceu para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, com vista a compartilhar as experiências pedagógicas realizadas na prática escolar. Trata-se, portanto, de um relato de experiência acerca das atividades de leitura desenvolvidas como regência, com uma turma do 1.º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino. Tais atividades consistiram na elaboração de uma sequência de atividades de contação de histórias que se tornaram necessárias para a compreensão de práticas significativas nas relações de ensino e aprendizagem. Desse modo, a escolha pelo tema considerou a importância da contação de histórias para o processo de alfabetização e letramento e para a formação de vínculos afetivos entre as crianças e os livros.

Em suma, o presente relato dialoga com os estudos de Albuquerque (2007) e Soares (2001, 2003, 2004, 2006) que discutem acerca da alfabetização e letramento; Abramovich (1997), Cosson (2009) e Girardello (2003) sobre a leitura literária e a contação de histórias.

9.2 Apresentação do conceito de alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento são dois processos cujos conceitos são distintos, mas que se relacionam entre si. Esses processos envolvem a realidade cultural e social de cada sujeito e influenciam em seu desenvolvimento. Muitas concepções discutem acerca da aquisição e utilização do sistema de escrita e do papel docente nesse percurso, com o objetivo de se identificar a importância de se alfabetizar letrando.

Nesse contexto, Soares (2006, p. 15) compreende que “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita”. Desse modo, a etapa da alfabetização possui relação com o ensino e aprendizagem da língua escrita, sendo entendida como a compreensão do sistema de escrita de modo sistematizado, nas relações entre fonema e grafema, no domínio do código linguístico e suas habilidades. Um sujeito alfabetizado detém conhecimento do sistema de escrita alfabético e é capaz de decodificar e codificar, ou seja, ler e escrever.

Já o letramento estende-se ao uso das funções sociais de ler e escrever. Segundo Soares (2006, p.18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Assim, além de decodificar e codificar, é importante que se possua os instrumentos necessários para uma interação, por meio da aprendizagem acerca da função social da escrita e seus usos. Um sujeito letrado, em seu contexto educacional e social, amplia as práticas da leitura e da escrita de acordo com as suas demandas.

Sobre alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 97) relata que:

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

A correlação estabelecida entre alfabetização e letramento pressupõe que, além da aprendizagem do sistema de escrita, é fundamental que ocorra a sua aproximação com o contexto educacional e social, na compreensão de seus usos. A alfabetização só possui significado quando extrapola o ler e o escrever, ou seja, quando um sujeito é capaz de entender o sentido da leitura e da escrita relacionando-as com as práticas sociais.

De acordo com Albuquerque (2007) há situações que devem ser consideradas quanto às práticas de leitura e à produção de textos desenvolvidos nas escolas. Uma concepção é que os métodos tradicionais para alfabetizar iniciados pela decifração de códigos e percorridos em sequência de etapas sequenciais, de modo que alcancem a leitura efetiva das crianças, não permitem que sejam formados leitores e escritores. Em contrapartida, outra concepção é que a convivência intensa no cotidiano escolar com textos que circulam na sociedade, não significa garantia para que os alunos se apropriem da leitura e da escrita, pois para que a aprendizagem dessas habilidades ocorra é necessária uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabético.

Para tanto, a ação docente deve ser pensada de forma que o processo de alfabetização, por meio das relações de ensino e aprendizagem, conduza o sujeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Considerando os conhecimentos prévios que a criança possui antes de chegar à escola, Soares (2001, p. 72) expõe que “[...] é preciso ainda lembrar que essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever”.

Neste pensamento, ao ser inserida no ambiente escolar, a criança já apresenta um repertório de conhecimento da leitura e da escrita em seu cotidiano, sendo o seu processo de aprendizagem individual decorrente de sua estrutura social e cultural. A escola, porém, tem o papel de sistematizar o processo de aprendizagem, de modo a ampliar os saberes pertencentes à criança. Neste espaço, deve-se atentar à prática social e ao uso de textos que tenham coerência mediante à realidade do aluno.

Dessa forma, o ato de ler e entender textos é definido por Lefta (1996, p. 17-18) como um “[...] processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente: esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente”.

Neste sentido, diante da presença da multiplicidade de textos, pontuamos o que diz Soares (2003) em seu artigo “A reinvenção da alfabetização”, ao defender sobre a importância das especificidades da alfabetização, de modo que não se deve perder o que já foi construído para que a criança aprenda a ler e escrever, ou seja, as técnicas para manusear no lápis, para utilizar o caderno, dentre outras necessidades para uso da escrita; a relação entre grafema e fonema, processos de codificação e decodificação; como também, aprender a usar a leitura e a escrita como práticas sociais.

O que necessitamos, na concepção da autora, é caminharmos em caminhos progressivos, rumo à reinvenção da aquisição da leitura e da escrita. Deste modo, Soares (2003) encerra com uma reflexão acerca da alfabetização: “Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar a sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço”. (SOARES, 2003, p. 21).

Conforme esta fundamentação, existem várias possibilidades de planejamento de estratégias de leitura, ou seja, há uma multiplicidade de propostas didáticas para que ocorra e se promova a leitura. Para Lajolo (1982, p. 59) “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado”. Assim, quando lemos, precisamos “ler o contexto”, ler o “escondido”, descobrir a essência do texto, fazer relações a outras leituras já realizadas.

9.3 Ler e contar de histórias no processo de alfabetização e letramento

Para falar sobre o ensino da literatura na escola é necessário refletir sobre o conceito de letramento literário. Tendo em consideração a sua importância para formação de leitores, Cosson (2009, p. 23) define que “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Esse modelo de letramento envolve as habilidades de leitura, devendo a escola proporcionar condições para seu o seu desenvolvimento. Nesse âmbito, a literatura infantil possui um papel importante no processo de alfabetização e letramento. A leitura literária se estabelece como uma manifestação artística e contribui para a compreensão da relação entre ficção e realidade, provocando o leitor a construir um caminho de reflexão sobre si mesmo, por meio da fantasia. Sua utilização pode ser feita por meio da contação de histórias e permite construir aprendizagens e interações entre as crianças e os livros, os quais resgatam a cultura e proporcionam aos seus leitores uma diversidade de experiências que refletem em sua formação social.

No processo de alfabetização e letramento, para uma aprendizagem significativa, o aprendiz deve estar sujeito a situações diversificadas e não apenas a exposição ao escrito. Vale ressaltar a importância da inserção da língua escrita no cotidiano do alfabetizando, como uma prática social que deve ser mediada e orientada pelo adulto, a fim de estabelecer uma aprendizagem mais eficiente. Essa inserção se relaciona com a mediação do professor no desenvolvimento de atividades que contemplem as necessidades dos alunos.

Desse modo, para que o aluno faça o uso social da linguagem, o professor precisa valorizar o material escrito e possibilitar o contato com diversos tipos de textos. A criança precisa não só estar exposta a estes por meio de sua inserção em seu cotidiano, mas participar efetivamente das práticas de leitura e de escrita. É nesse contexto que Abramovich (1997, p. 17) considera que:

[...] viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia [...].

Assim, contar histórias torna-se uma estratégia pedagógica que auxilia a compreensão leitora. A contação de histórias, além de colocar de forma lúdica a criança em contato com a língua oral e escrita, permite compreender questões relacionadas ao contexto cultural, a expressar diversas emoções e a participar de um mundo imaginário que interage com a

realidade. Ao ouvir histórias, as crianças são estimuladas ao hábito da leitura, contribuindo para a formação de leitores conscientes e no desenvolvimento de suas habilidades emocionais e cognitivas. O docente coloca o educando em contato com diversas áreas do saber e exerce seu papel de mediador de culturas, de desconstrução de diferentes reflexões teóricas, possibilitando relações contextuais e interdisciplinares.

Ainda, segundo Abramovich (1997, p. 24), “Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada”. A criança não alfabetizada possui contato com a literatura de forma oral, mediada por um leitor. Ao participar de uma contação de histórias, a criança está dialogando com os seus pares, discernindo a língua oral da escrita, familiarizando-se com a estrutura de um texto narrativo e desenvolvendo suas habilidades de compreensão textual.

Segundo Girardello (2003, p. 2) é preciso garantir que a riqueza das narrativas estejam presentes no contexto escolar, visto que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e a imaginação, por isso a autora considera que:

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz de conta.

Na concepção de Girardello (2003), ouvir histórias e relacionar-se com elas traz à tona aspectos da vida cotidiana, reconhecidos de acordo com o que vivemos, segundo o contexto social. A partir desta dimensão, as histórias são capazes de provocar reflexões, por meio de situações imaginárias ou reais, encontros à vida concreta de cada ser, seja adulto ou criança.

9.4 Metodologia

Para desenvolver esta reflexão desenvolvemos uma sequência de contação de histórias, com distintas atividades realizadas durante o mês de julho de 2019. Para estas atividades foram selecionados os seguintes livros literários: “Quem matou Honorato, o rato”, de Lilian Sypriano; “O lenço”, de Patrícia Auerbach, e “Mamãe é um lobo”, de Ilan Brenman. Tais livros foram escolhidos porque traziam em seu enredo temas ou situações do contexto social que poderiam despertar o interesse das crianças, segundo demonstra a Figura 9.1.



Figura 9.1: Contação de histórias.
Fonte: Das autoras (2021).

A primeira atividade ocorreu no dia 10 de julho de 2019, com a leitura da obra “Quem matou Honorato, o rato”, de Lilian Sypriano. O local para esta atividade foi o pátio da escola e em roda, favorecendo a participação das crianças no decorrer da história. O livro trata-se da solução de um mistério que envolve diversos personagens e confusões. Para oportunizar momentos de maior interesse e diálogo, a narrativa foi lida omitindo-se o seu desfecho. Dessa forma, as crianças ouviram a leitura da história e opinaram sobre a morte do personagem Honorato. Após a exploração das falas das crianças, desvendamos para elas o mistério da história.

No dia 17 de julho de 2019, o livro selecionado foi “O lenço”, da autora Patrícia Auerbach. A obra possui características visuais que permitem ao leitor criar a sua própria versão da história. Desse modo, com o objetivo de estimular a imaginação e a criatividade, o livro foi apresentado na sala de aula e a história foi interpretada pelas crianças, coletivamente, a partir da sequência narrativa das ilustrações.

O último livro, “Mãe é um lobo”, de Ilan Brenman, foi lido no dia 31 de julho de 2019. Primeiramente, a sala foi organizada em uma grande roda, seguida da leitura da obra. O segundo momento foi planejado para problematizar a história, que se trata de um teatro e sua realização em qualquer espaço. Os personagens são constituídos por uma família que encenam, em casa, a história da Chapeuzinho Vermelho. Ao contar esta história, as crianças foram questionadas sobre seus conhecimentos acerca do teatro e em como poderiam usar a imaginação em qualquer local. Após ouvir as experiências e opiniões das crianças sobre a história, disponibilizamos o material para registro sobre o que aprenderam. Ao final, foram

distribuídas cartelas para o jogo do bingo com palavras da história e, para a marcação destas palavras, foram utilizadas tampinhas de garrafa pet. Com o objetivo de conduzirmos as crianças à reflexão da relação grafema-fonema, a partir dos sons, escrevíamos no quadro as palavras sorteadas no bingo, o que permitiu que os alunos com maior dificuldade na leitura fossem estimulados a jogar e a compreenderem a leitura e a escrita de cada palavra.

9.5 Resultados e discussão

A participação no Programa de Residência Pedagógica, em uma turma de 1.º ano, com 20 alunos, contribuiu para vivenciar experiências de um ambiente alfabetizador, participar das etapas de aprendizagens dos alunos e das práticas de leitura e de escrita.

O estudo das concepções teóricas trazidas neste relato permitiu compreender a atividade de contação de histórias como parte significativa do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que houve envolvimento das crianças nas atividades realizadas e no acesso aos livros literários utilizados. Além disso, a contação de histórias proporcionou momentos de diálogos sobre a temática, de trocas de saberes entre os colegas e construir uma relação de companheirismo. A turma demonstrou-se participativa, interagindo de forma colaborativa. Neste processo, analisamos a prática aplicada juntamente com o que descreve Girardello (2003) de que a abertura de um livro estimula grande riqueza de formas simbólicas de imaginação, um espaço fértil para desenvolver capacidades de criação de imagens e pensamentos a respeito das narrativas orais, das quais são contadas ou lidas.

A partir da capacidade de criação de imagens, Girardello (2003) aponta o potencial da imaginação, que provoca a curiosidade das crianças, que as impulsiona a estarem atentas para acompanhar a leitura, que permite envolver-se com a narrativa. Com isso, emana a necessidade de se propiciar situações de leitura literária e de contação de histórias em contextos escolares, pois de acordo com Calvino (1990, p. 107) “estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar por imagens*” (CALVINO, 1990, p. 107-108).

Por isso, acreditamos na relevância do trabalho pedagógico com a leitura e a contação de histórias para o desenvolvimento da produção oral de forma imaginária, tanto na construção da narrativa quanto na construção das imagens. Reforçamos que a prática de ler e contar histórias deve ser realizada de forma contínua, para que os resultados alcançados sejam satisfatórios às práticas de alfabetização e de letramento.

Por fim, a participação em algumas das aulas de leitura e contação de histórias organizadas pela professora, foi um acontecimento que promoveu, não somente experiência e aprendizagem, mas também relações de convivência oportunizadas pela escola, enquanto

espaço de diversidade e troca de conhecimentos. Considerando que a leitura pode ocorrer em diversos lugares, em espaços formais e não formais, a sala de aula como um espaço formal de educação, deve ser favorável para promover saberes, provocar a imaginação e a interação entre as crianças e os livros.

9.6 Considerações finais

Ao término da experiência vivida a partir das atividades com as crianças, podemos concluir que a prática de contar histórias é relevante para o processo de alfabetização e letramento, pois estimula a criança em contato com a leitura e a escrita de uma forma interativa, criando possibilidades para explorar a criatividade e a imaginação, não de maneira obrigatória e sistematizada. Pensando assim, o hábito de ler torna-se necessário como parte integrante da rotina das crianças na escola e contribui para a formação de leitores.

Nesta direção, a ação docente torna-se fundamental para orientar esse processo, mediando a relação das crianças com os livros. Vale ressaltar que é importante que as histórias contadas sejam apropriadas à faixa etária dos alunos e que os temas escolhidos tenham relação com a realidade vivenciada em sala de aula, a fim de que a aprendizagem apresente significado. Desse modo, o estímulo à leitura se mostra um elemento didático que contribui para o desenvolvimento da escrita da criança.

A contação de histórias se mostrou como uma prática significativa, integrante dos planejamentos pedagógicos do professor e como mediação no processo de alfabetização e letramento. Diante desta concepção, os resultados esperados foram satisfatórios, no curto período em que a atividade foi realizada na escola. A contação de histórias foi planejada conforme a realidade escolar e todos os alunos envolveram-se, contribuindo para análise da professora regente acerca do desenvolvimento das crianças quanto às suas práticas de leitura e de escrita, bem como para a execução das propostas pedagógicas que foram realizadas na escola.

Enfim, esta experiência foi possível devido às ações propostas pelo Programa de Residência Pedagógica, o qual proporcionou a vivência da docência a partir da aplicação de propostas pedagógicas na escola, bem como o aprofundamento e o alinhamento aos conhecimentos acadêmicos. Acreditamos que tais propostas podem servir de inspiração e contribuir para a formação de graduandos e de professores. A residência foi uma oportunidade para o desenvolvimento de projetos articulados com as professoras das escolas de educação básica e permitiu relacionar as teorias aprendidas no curso de Pedagogia com o contexto das escolas.

Assim, esta relação que nos trouxe momentos de aprendizagens, de trocas de experiências, de maior visibilidade da prática pedagógica e de reflexão acerca da

implementação de transformações consideráveis e que atendam às necessidades atuais, no que tange à formação inicial de professores e à aprendizagem das crianças.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-11.
- LAJOLO, M. **Uso e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LEFTA, W. J. **Aspectos cognitivos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sacra/D.C. Luzzatto Editores, 1996.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, 2004.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 49-73.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 21, jul./ago. 2003.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

10 IMPULSIONANDO A LEITURA E A ESCRITA POR MEIO DE PRÁTICAS CULTURAIS BRINCANTES

*Amanda Eduarda Costa⁴⁸
Danielly Santos de Souza⁴⁹
Rita Cássia de Oliveira⁵⁰*

10.1 Introdução

O relato de experiência em questão refere-se a uma proposta de intervenção intitulada como “Brincadeiras de criança: como é bom”, desenvolvida por integrantes do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras, na turma do 2.º ano, de uma escola da rede municipal de ensino. A proposta surgiu a partir da sugestão do Projeto Institucional “Lavras lê” e da necessidade de resgatar brincadeiras culturais que fazem parte da pluralidade cultural brasileira, aliada à necessidade de um ensino da Língua Portuguesa mais atraente e significativo, desenvolvido de forma lúdica.

Nesse sentido, o projeto de intervenção pedagógica embasou-se num processo de ensino e aprendizagem que se propunha desenvolver a capacidade cognitiva da criança, ampliando sua compreensão para o ensino da Língua Portuguesa, por meio de jogos e brincadeiras. As ações de intervenção pautaram-se em propostas de atividades relacionadas à alfabetização, mais especificamente àquelas que envolveram o estímulo da consciência fonológica da criança, a partir de provocações que as fizeram pensar e resolver conflitos sobre a escrita. Ou seja, de forma lúdica mobilizamos novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como aponta Vygotsky (1998) em seus estudos.

De acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), os alunos do 2.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental devem ser capazes de ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros textuais, relacionados também ao cotidiano, considerando a situação comunicativa. Esse processo foi o foco da intervenção realizada na escola, em que a ludicidade foi proposta como meio de se trabalhar diferentes gêneros textuais, abrangendo aspectos da alfabetização e do letramento.

⁴⁸Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁴⁹Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵⁰Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora da Escola Municipal Itália Cautiero Franco.

Como fundamentação teórica para elaboração dessa intervenção apoiamos-nos nas orientações do documento da BNCC, que determinam as competências a serem desenvolvidas em cada eixo de aprendizagem e nos estudos de Kishimoto *et al.* (2011), Luckesi (1998), Santos (2014) e Vygotsky (1998), que abordam sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, sua repercussão no processo de alfabetização.

10.2 Brincadeiras e jogos: ludicidade no processo de alfabetizar letrando

Para dar início ao projeto de intervenção, foi proposto aos alunos, como atividade “para casa”, que realizassem uma pesquisa com os familiares, principalmente pais e avós, sobre quais brincadeiras recordavam de suas infâncias, que deveriam ser ilustradas pelas crianças.

A partir dos resultados da pesquisa, foram escolhidas as brincadeiras que seriam realizadas e trabalhadas em sala de aula, para isso preparamos um caderno para cada aluno, contendo em cada página uma letra do alfabeto.

Com o material pronto, a proposta de intervenção foi explorada visando o resgate da variedade de brincadeiras e jogos que fazem parte da cultura brasileira ao longo da história, passados de geração para geração e que, na contemporaneidade, parecem estar se perdendo.

Para tanto, os momentos de aprendizado e de realização das brincadeiras foram organizados de acordo em ordem alfabética. Cada brincadeira e conteúdo foi escolhido a partir da sua letra inicial. Por exemplo: com letra “A”, brincadeira da amarelinha; com a letra “B” balanço; com “C”, “cavalinho de pau” e, assim sucessivamente, sem precisar seguir a ordem alfabética em si, mas contemplando todas as letras possíveis.

As atividades de intervenção desenvolvidas por meio da ludicidade das “brincadeiras e jogos” aconteceram dentro e fora da sala de aula, dependendo da brincadeira. Em conjunto, era realizada a leitura do modo de brincar referente à brincadeira do dia, com a explicação da professora responsável das orientações sobre como se deveria brincar. A partir dessa explicação realizávamos a brincadeira com as crianças. Posteriormente, a brincadeira era registrada no caderno, na página que continha a letra estipulada, em seguida fazíamos atividades de leitura e escrita relacionadas à ação realizada.

As atividades eram diversificadas e tinham como objetivo desenvolver habilidades diferenciadas. Por exemplo, no caso do “trava-língua” e “lenga-lenga”, a exploração maior foi a da linguagem oral; em outras atividades, privilegiou-se a leitura, a interpretação de texto, o trabalho com palavras, com o sistema de escrita alfabético e com a consciência fonológica.

Foram levadas em consideração as orientações propostas pela BNCC, que para o trabalho pedagógico na alfabetização, com crianças do 1.º e 2.º anos do ensino fundamental, determina como habilidades necessárias:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 103).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) explicita que os alunos que integram o 2.º ano do ensino fundamental devem ter acesso a diferentes textos e saber sua finalidade, assim como sua forma de comunicação oral. Deste modo, o planejamento do professor é essencial para que haja a sua interlocução com os alunos no trabalho com os diversos gêneros textuais.

As atividades realizadas com a turma se basearam em diferentes gêneros textuais, envolvendo contos, poemas, regras de um jogo, cantigas, parlendas, letras de música, que foram utilizados para refletir com as crianças sobre a linguagem que os compunham. Com cada brincadeira realizada, a professora regente da turma e as residentes procuraram trabalhar um texto impresso, distribuído aos alunos ou copiado do quadro. Portanto, a diversidade das brincadeiras possibilitou trabalhar com efetividade diferentes gêneros textuais, oportunizando às crianças uma experiência, tanto de escrita quanto de formas de brincar.

Para Luckesi (1998) a atividade lúdica pode ser definida como aquela que propicia “plenitude da experiência”, que possibilita às pessoas vivenciar seus atos, uma vez que as brincadeiras selecionadas para a execução de um determinado projeto de ensino podem partir da vivência familiar ou do contato próximo com outras pessoas.

De acordo com Santos (2014) as atividades lúdicas contribuem para o processo de conhecimento do sujeito significativamente, em que o jogo se mostra uma fonte de prazer e descoberta para a criança, contribuindo também para atividades didático-pedagógicas durante a aula, de acordo com a concepção que se tem sobre o lúdico. A autora afirma que a “[...] presença da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, principalmente quando se trata de criança” (SANTOS, 2014, p. 16).

De acordo com a concepção de Santos (2014) e de estudos realizados por Vygotsky (1998), trabalhar a ludicidade como uma prática didático-pedagógica apresenta pontos positivos à aprendizagem. Nesse trabalho realizado com crianças do 2.º ano do ensino fundamental, a ludicidade foi explorada como meio de ensino de Língua Portuguesa, permitindo uma aula mais interativa e dinâmica, em que os alunos aprenderam sobre aspectos culturais, no caso das brincadeiras populares, direcionados à aprendizagem da leitura e escrita, tendo maior autonomia para produzir conhecimentos. No decorrer das atividades brincantes, foi possível promover o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais como trava-línguas, cantigas, histórias, textos, poesias e, também, com a oralidade, a partir de diferentes formas de expressão, entre ler, contar, declamar ou cantar, mudávamos a estratégia conforme os gêneros textuais explorados.

A produção escrita por meio de um caderno com as letras do alfabeto, compondo um dicionário de brincadeiras, explorou o trabalho com gêneros textuais, abrindo espaço para a criatividade, ilustrando os momentos de realização das atividades. Algumas crianças foram além da proposta, pois puderam explorar seus conhecimentos sobre as brincadeiras, produzindo seu próprio texto. A ludicidade nos permitiu conduzir diversas ações pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas às práticas de leitura e escrita. Os resultados obtidos foram gratificantes.

10.3 Brincadeiras juninas: contribuição para o processo de alfabetização e letramento da turma

Compondo o subprojeto “Brincadeiras de criança, como é bom!”, desenvolvido pela turma durante todo o ano letivo de 2019, relatamos, nesta seção, os procedimentos utilizados em uma proposta de intervenção na escola-campo sobre o tema “Projeto Cultural Junino”. Este projeto teve como finalidade enriquecer o conhecimento da turma quanto à origem e aos costumes de uma festa junina, por meio de atividades lúdicas e prazerosas, promovendo a participação, a interação e a socialização entre as crianças e entre a criança e o professor, por entendermos que o mês de junho desperta um grande interesse nos alunos em trabalhar os assuntos relacionados à temática “Festa Junina” e por ser uma manifestação cultural brasileira, que deve ser compreendida e valorizada em seu significado de integração da cultura popular. Essa intervenção foi elaborada para acontecer durante uma semana, culminado com “Festa Junina da Escola” que aconteceria na escola, com a participação da turma na apresentação cultural de uma dança.

Para a concretização da proposta, articulamos o projeto às atividades pedagógicas de leitura e escrita, de interpretação textual, de produção de textos, de estimulação da consciência fonológica e de atividades que incentivaram a criatividade e a expressividade. As ações ofereceram conhecimentos de elementos culturais da festa junina e promoveram brincadeiras típicas, compondo assim o projeto de brincadeiras do ano letivo. Para tanto, utilizamos diferentes recursos didáticos, como: textos impressos, atividades pedagógicas impressas, painel para exposição em sala de aula, jogos e brincadeiras sobre a temática.

No primeiro dia, a temática específica foi a “origem da Festa junina”. Propusemos a leitura de um texto sobre a história da festa junina, inicialmente realizada pela professora regente e depois de forma coletiva. Posteriormente, realizamos atividades didático-pedagógicas, tanto orais como escritas, sobre a compreensão do texto lido.

No dia seguinte, abordamos a temática “Brincando e aprendendo a partir de brincadeiras tradicionais juninas”, com o desenvolvimento das seguintes atividades: a brincadeira de pescaria, na qual tinham que “pescar um peixe” com o nome de um colega, conforme Figuras 10.1 e 10.2.



Figura 10.1: “Pescaria” e “Correio da Amizade”.
Fonte: Das autoras (2021).



Figura 10.2: Peixe com o nome do coleguinha.
Fonte: Das autoras (2021).

Após a pescaria, o nome retirado seria utilizado na brincadeira de “correio da amizade”, em que cada aluno escreveria um recadinho carinhoso para o colega, cujo nome fora pescado. A atividade de revelação aconteceria com a entrega e leitura do bilhetinho recebido, como podemos observar na Figura 10.3.

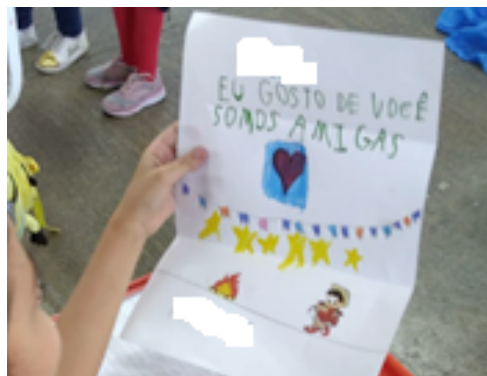


Figura 10.3: Bilhetinho do “Correio da amizade”.
Fonte: Das autoras (2021).

O terceiro dia teve como temática “Elementos típicos de uma festa junina”, em que foram realizadas as seguintes atividades: conversa em roda sobre os elementos típicos de uma festa junina, brincadeira de jogo da memória em grupos, para relacionar o elemento típico da festa junina ao seu nome escrito e a produção de um desenho sobre os elementos da festa junina feitos pelas crianças. Os desenhos foram afixados em um mural, conforme a Figura 10.4, utilizados para enfeitar a escola.



Figura 10.4: Mural da turma: os elementos da festa junina.

* Arquivo residência.

Fonte: Das autoras (2021).

Finalizamos as atividades com músicas tradicionais juninas, que foram ouvidas e cantadas pelas crianças. Houve, também, o momento de agradecimento pela participação de todos os alunos, que foram presenteados com o “beijo quente”, uma comida tradicional junina ainda não conhecida pela turma. Assim, todos foram convidados para participarem da última etapa do projeto, que seria a “Festa Junina da escola”.

Acreditamos que o desenvolvimento e o envolvimento das crianças nas atividades de projetos foram além do esperado, pois sentiram-se estimuladas pelas propostas pedagógicas que aconteceram de forma lúdica e diferenciada. Com isso, o projeto propiciou a participação ativa dos estudantes em todas as propostas apresentadas e, conseqüentemente, aguçou o interesse e a curiosidade em aprender, possibilitando um aprendizado mais significativo.

10.4 Considerações finais

Por meio das observações e registros realizados a cada brincadeira, no decorrer do subprojeto “Brincadeiras de criança, como é bom!”, notamos que ao desenvolvermos propostas pedagógicas a partir da ludicidade, motivamos o envolvimento e a participação das crianças nas atividades, o que permitiu à professora trabalhar com uma variedade de conteúdos. Em nosso caso, as ações envolveram saberes relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento das crianças, como também para

a apropriação de saberes culturais, socializando conhecimentos adquiridos anteriormente e durante o seu processo de ensino e aprendizagem na escola. Dinamizar esses conhecimentos a partir do brincar corresponde a uma proximidade com a característica determinante da infância, pois as crianças vivenciam ações brincantes desde quando nascem, incorporando propostas pedagógicas ao contexto social e cultural.

As práticas brincantes envolvem o potencial da ludicidade, por isso auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a exploração de experiências em sua total plenitude, como aponta Luckesi (1998). Entendemos que o trabalho oportunizou às crianças a vivência de ações que lhes proporcionaram prazer e conhecimento, na relação entre o brincar e o aprender. O projeto viabilizou ações pedagógicas contextualizadas e significativas para a aprendizagem, promovendo o avanço das crianças em seu processo de alfabetização e letramento.

Por fim, consideramos que o projeto possibilitou o envolvimento das residentes em todas as ações pedagógicas, o que incentivou as crianças à criatividade, à expressividade, ampliando as habilidades de leitura e escrita em relação às atividades propostas, as quais foram desenvolvidas em colaboração com os colegas e com a mediação da professora regente, por meio de textos, como cantigas e poemas, considerando a apropriação dos gêneros textuais como forma de expressão da linguagem. Com isso, obtivemos êxito ao desenvolvermos as propostas pedagógicas por meio de práticas culturais brincantes, por possibilitarmos que fossem realizadas com a participação de todos os alunos e das professoras envolvidas, promovendo espaços de colaboração e de socialização de saberes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, Mônica A.; MORGADO, R. de F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. Edição temática: ensino fundamental de nove anos, São Paulo, SP, v. 37, n. jan./abr. 2011. p. 191-210, 2011.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Filosofia e História da Educação**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-25, 1998.

SANTOS, F. C. R. **A ludicidade na alfabetização**: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens. 2014. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

II FÁBULAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

*Carolinne Machado Barra*⁵¹

*Rita Cassia de Oliveira*⁵²

II.1 Introdução

Esse relato de experiência contempla algumas das ações realizadas por uma voluntária do Programa de Residência Pedagógica junto à professora preceptora durante o ano de 2019, em uma escola pública do município de Lavras, MG. A residência foi realizada em uma turma do 2.º ano, com 23 alunos, que se encontravam em diferentes níveis de leitura e escrita. O Programa de Residência Pedagógica fez parte de um conjunto de ações da Política Nacional de Formação de Professores e teve como intuito aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo vivências de práticas educativas para futuros docentes, com a inserção no cotidiano escolar de turmas na fase de alfabetização.

Para tal, os estudantes integrantes do programa tiveram, em um primeiro momento, uma formação teórica, com estudos sobre o processo de alfabetização e letramento, sobre as fases de desenvolvimento da escrita e práticas alfabetizadoras. Esses estudos oportunizaram discussões e reflexões sobre a construção histórica da alfabetização brasileira. Podemos observar que nos últimos 60 anos as discussões sobre a alfabetização se intensificaram, com as contribuições de diferentes áreas da ciência, como a linguística e a psicologia; com isso o próprio conceito de alfabetização tem mudado. Há poucas décadas uma pessoa que sabia assinar o nome era considerada alfabetizada, já no século XXI, as exigências são outras, além de ser necessário saber ler e escrever, também compreender e fazer uso social dos textos. Atualmente, parte-se da perspectiva de que alfabetizar trata-se da habilidade de decifrar signos linguísticos, ou seja, corresponde à técnica de utilização de um sistema de escrita alfabético. Essa habilidade requer o domínio de conhecimentos funcionamentos no sistema de escrita alfabético (MORAIS, 2012).

Outro conceito que vem há pouco tempo fazendo parte dessa discussão sobre a alfabetização, trata-se da concepção de letramento, que se refere ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Como são diversos os usos da língua em diferentes contextos, Soares

⁵¹Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵²Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora da Prefeitura Municipal de Lavras.

(2001; 2003; 2004a; 2004b) entende que o melhor termo a ser usado seja letramentos, ou ainda, multiletramentos (ROJO, 2014), abarcando assim a sua diversidade.

De acordo com Soares (2001; 2004b), alfabetização e letramento/letramentos são indissociáveis. Assim, práticas de alfabetização serão cada vez mais efetivas, à medida que considerarem e incorporarem as práticas sociais de leitura e escrita ao processo de alfabetização. Diante disso, várias ações podem ser desenvolvidas de modo a proporcionar contextos de letramentos dentro da instituição escolar.

Considerando a leitura literária como parte das ações de letramentos, destacamos dentre os trabalhos pedagógicos realizados com diferentes gêneros textuais, os gêneros literários, de modo específico a fábula. A proposta de intervenção com o gênero fábula por entendermos sua ampla divulgação e conhecimento pela turma, visto que foi incluída entre as primeiras narrativas literárias surgidas no mundo (LIMA; MARTINS; RODRIGUES, 2016), e porque suas características textuais despertam o interesse e fascínio nas crianças durante a contação de histórias. Dessa forma, indagamos: Que ações poderiam ser realizadas para incentivar a produção textual de crianças em fase de alfabetização, que ainda não possuem o domínio de habilidades de leitura e escrita?

Diante desse questionamento, elaboramos algumas ações didáticas explorando o gênero fábula e que contemplasse a produção escrita, com o objetivo de levar as crianças a reconhecerem quais as características do gênero textual fábulas e a produzirem um texto de forma colaborativa, a partir das reflexões realizadas. Para o embasamento teórico da elaboração dessa proposta de intervenção apoiamos nos estudos de Soares (2001; 2003; 2004a; 2004b) e Morais (2012) sobre alfabetização e letramento; de Lima, Martins e Rodrigues (2016) sobre as contribuições da fábula na alfabetização e letramento, e de Baptista (2014) e Felipeto (2019) em relação à escrita colaborativa na fase de alfabetização.

11.2 Sobre as ações desenvolvidas: percepções durante o processo

O Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia possibilitou, em 2019, às estudantes residentes, um mergulho na realidade da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente com crianças na fase da alfabetização, de uma escola da rede municipal. Durante a realização do programa, foi possível vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, a partir do acompanhamento e das observações feitas nas turmas. As residentes desenvolveram, juntamente com a professora regente, propostas de intervenção para auxiliar na alfabetização e letramento das crianças. Durante o 3.º bimestre do ano letivo de 2019, a parte de Língua Portuguesa do livro didático integrado, adotado pela rede municipal de ensino, trouxe como um dos conteúdos o trabalho com o gênero textual fábulas.

Para aprofundar o tema, as residentes da turma do 2.º ano do ensino fundamental, planejaram, junto com a docente, uma sequência didática.

Inicialmente, a docente realizou as atividades do livro didático sobre as fábulas e fez uma breve discussão com a turma sobre o tema. Percebendo o interesse despertado por esse gênero literário, fomos provocadas a pensar em atividades com fábulas que pudessem favorecer o processo de aprendizagem das crianças. Para isso, buscamos nos amparar teoricamente nos estudos realizados nos encontros de formação da Residência Pedagógica para elaborar atividades significativas, que as ajudassem as crianças a avançar na leitura e na escrita.

A partir das discussões nos encontros de formação do programa, compreendemos que é possível encontrar pessoas alfabetizadas que não são letradas e outras que são analfabetas, mas que possuem algum nível de letramento. Já que mesmo sem se apropriar do sistema de escrita, o analfabeto utiliza-se da função social da escrita no seu cotidiano, por exemplo, na hora de tomar um remédio. A esse respeito, Soares (2004b, p. 14) considera que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Entendemos, a partir de Soares (2004a; 2004b), que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, precisam caminhar juntos para um efetivo aprendizado. Assim como Moraes (2012) e Soares (2003), propõe uma “reinvenção da alfabetização”, que aponta para a necessidade de os professores terem diversas propostas pedagógicas para a alfabetização, além de trabalhar o letramento no contexto da sala de aula (MORAIS, 2012). Portanto, alfabetizar letrando.

Dentre os diversos gêneros literários, temos a fábula, que retrata histórias com o intuito de transmitir valores morais e éticos. A esse respeito os autores Lima, Martins e Rodrigues, (2016, p. 38) consideram que:

A fábula, por muitos séculos e ainda hoje exerce um papel preponderante como suporte na sala de aula na transmissão de conhecimentos relacionados à moral e aos bons costumes. É um gênero textual muito interessante, divertido, agradável e convidativo para ser trabalhado na formação de leitores críticos e autônomos, tornando-se assim um excelente recurso didático para incentivar a leitura e a produção de texto.

Diante disso, podemos compreender a extrema importância do trabalho com esse gênero literário durante todo processo educacional do aluno, tornando-o crítico e capaz de refletir, argumentar e diferenciar o que se entende por certo ou errado nas relações sociais. Destacamos, também, que as fábulas se mostram gêneros que trazem elementos narrativos, em que os personagens são animais, apresentando um leque de temas que trabalham diferentes aspectos de formação do caráter, das relações interpessoais e por possibilitar a formação de hábitos de leitura com experiências lúdicas e enriquecedoras. Além disso, as fábulas são narrativas curtas, relacionadas à sabedoria popular, trazendo sempre uma moral da história (LIMA; MARTINS; RODRIGUES, 2016) e, por isso, mostram-se uma opção de textos significativos para crianças.

Como narrativas curtas, com personagens que encantam as crianças divertindo-as com os exemplos de um mundo que lhes é relativamente familiar (LIMA; MARTINS; RODRIGUES, 2016), as fábulas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de produção textual, por sua estrutura textual que facilita a compreensão das crianças. A prática de produções de textos pode ser explorada de várias formas em sala, podendo ser coletiva, em grupos, em duplas e individual.

Para a realização da atividade de produção textual aqui descrita, optamos pela escrita colaborativa, que se refere à ação realizada por duas ou mais pessoas que se envolvem na produção de um texto. Ao realizarmos a escrita colaborativa, temos a presença de mais de um sujeito dedicando-se à escrita, acarretando uma maior reflexão sobre a linguagem. A escrita fica sob os olhares do outro e demanda um diálogo acerca da melhor forma de organizar o texto. Com isso, o diálogo estabelecido na produção permite que o docente compreenda como está o processo de produção de escrita dos alunos, observando, assim, como e quais estratégias utilizam para a resolução de problemas que surgem ao decorrer da elaboração textual (FELIPETO, 2019).

A constante reformulação do texto colaborativo, na forma escrita e na oralidade, é um processo reflexivo sobre a língua e sobre tema a ser descrito. Essa reformulação se mostra carregada de dialogicidade evidencia atividades metalinguísticas dos sujeitos. Com isso, ao colaborarem para produção de um texto, os estudantes exploram seus conhecimentos e favorecem as trocas de saberes ao entrar em contraste com o colega. Nesse contexto, a escrita colaborativa permite a interação entre os alunos que, ao discutirem sobre a realização da tarefa, constroem conhecimentos. Estudos apontam que ao realizar um texto em duplas, o tempo para concluir a tarefa é maior comparado à escrita realizada individualmente, em contrapartida apresentam maior complexidade e qualidade gramatical (FELIPETO, 2019).

Ao oportunizarmos um ambiente colaborativo, favorecemos a partilha de conhecimentos entre os alunos e entre os alunos, a professora e as residentes, pois a maneira de construir conhecimentos se mostrou dinâmica e constante, por todos os participantes. Neste sentido, entendemos ser pertinente diferenciar colaboração e cooperação, pois, apesar

de serem palavras parecidas, possuem definições distintas. Na colaboração, os membros do grupo trabalham juntos para um objetivo, sem hierarquias. Já na cooperação, os sujeitos trabalham separadamente para realizar uma tarefa, podendo haver hierarquia no grupo (BAPTISTA, 2014).

A escrita atualmente apresenta uma função social importante e são diversos os estudos que a descrevem sobre a forma colaborativa, como sendo uma atividade rotineira na sociedade e no local de trabalho. A sociedade exige que trabalhem com outras pessoas, muitas vezes, em uma produção escrita. Na colaboração, é fundamental que diferentes perspectivas e conhecimentos existam para um resultado de qualidade (BAPTISTA, 2014).

11.3 Sobre as ações desenvolvidas: percepções durante o processo

Posterior ao trabalho com fábulas em atividades do livro didático integrado e breve discussão sobre esse gênero literário, realizada pela docente e nós, residentes, convidamos o grupo de teatro do projeto de extensão “Leitura Literária e Contação de Histórias nas Escolas”, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, para apresentarem a peça “A Cigarra e a Formiga”. A peça de teatro retratou uma releitura da fábula, a qual apresentou novos personagens, elementos narrativos e outros valores a serem refletidos com os espectadores, tais como: amizade, colaboração, humildade, entre outros. A peça foi uma maneira lúdica de retomar as relações sociais com as crianças, de se explorar o potencial imaginário e de promover a valorização da arte, como demonstra a Figura 11.1.



Figura 11.1: Teatro “A cigarra e a Formiga” na instituição.
Fonte: Das autoras (2021).

Na semana seguinte, uma das residentes realizou uma discussão acerca das características das fábulas, bem como apresentou outras fábulas e autores de destaque do gênero literário, como Monteiro Lobato. A discussão contou com a participação dos alunos e, posteriormente, houve uma contação de histórias por parte da residente. Os alunos se mostraram muito participativos e interessados na discussão.

Para finalizar as discussões sobre as fábulas, foi proposta uma produção de fábulas pelas crianças de forma colaborativa. Inicialmente, a residente e a docente retomaram as características do gênero textual fábulas. Em seguida, a residente pediu que os alunos se organizassem em duplas, fato que causou certa agitação e estranhamentos, pois algumas crianças não conseguiram estar na dupla desejada. Após esse momento, a residente distribuiu folhas A4 às duplas, demonstrou como dobrá-las ao meio, transformando-as em livrinhos, e solicitou às crianças que escrevessem e ilustrassem suas fábulas.

Durante a realização das atividades, houve diversos conflitos entre as crianças. O principal foi uma discordância ocorrida em relação às narrativas e às personagens das histórias, fato que acarretou separação e formação de novas duplas. Percebemos que os conflitos existem, pois exigem que as crianças dialoguem sobre o que e como pretendem realizar determinada atividade, de modo a desenvolverem a capacidade de negociação, de integração de ideias e de colaboração. Tal experiência demonstrou, assim, que as atividades colaborativas devem ser exploradas com mais frequência em atividades pedagógicas, oportunizando trabalhos em duplas e/ou em pequenos grupos para desenvolverem atitudes de cooperação (Figura 11.2).

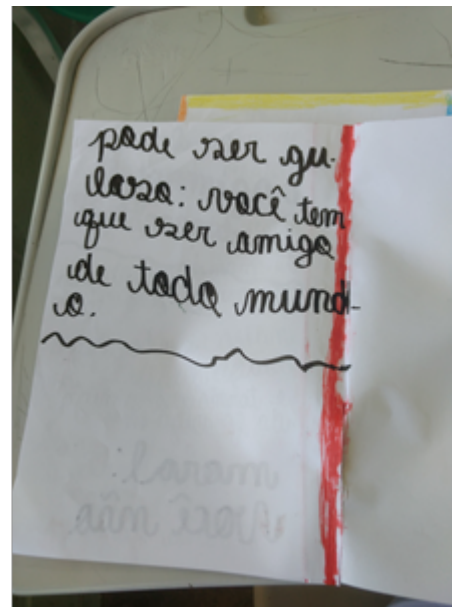
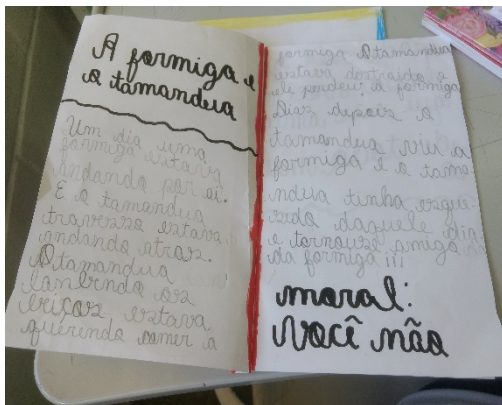


Figura 11.2: Estudantes produzindo as fábulas.
Fonte: Das autoras (2021).

Apesar dos conflitos, a atividade proporcionou a interação entre os alunos, ainda que não tivesse ocorrido da forma esperada, as crianças discutiram sobre a construção do texto, sobre a criação de personagens e sobre a ilustração, de forma que houvesse a participação de todos os integrantes, mesmo aquelas que demonstravam mais dificuldades puderam realizá-la, observando, escutando, “copiando” ou “imitando” o texto do colega.

Além desses conflitos, percebemos que alguns alunos ficaram receosos de produzirem desenhos feios e pediram ajuda à residente, evidenciando a necessidade da mediação para conduzir esse processo, incentivando a autoconfiança e a busca de estratégias para resolverem os problemas que surgissem, levando a criança a superar suas dificuldades.

À medida que terminavam a escrita, chamavam a residente e a docente para corrigirem o texto, porém ambas já tinham combinado de deixar o texto das crianças sem modificações, com a intenção de valer-se dele para observação e análise do nível de escrita, para compreensão da proposta, para observar os modos de organização da produção textual e utilizá-la como uma atividade diagnóstica, a fim de orientar o planejamento e a elaboração das próximas atividades (Figura 11.3 e 11.4).



Figuras 11.3 e 11.4: Uma das fábulas produzidas pelos alunos.

*Arquivo de imagens do relatório de residência pedagógica.

Fonte: Das autoras (2021).

Ao final da produção escrita, as crianças que se sentissem à vontade, poderiam ir até a frente da turma para realizar a leitura da fábula. Notamos que a maioria das crianças decidiu ler seus textos para os colegas, demonstrando prazer e satisfação da leitura da produção realizada.

Quanto às produções de texto, observamos que todas as crianças colocaram um título para a fábula, os personagens eram animais apresentando comportamentos e atitudes humanas e, no final, mesmo que pouco elaborada, houve a tentativa de uma reflexão sobre as atitudes, pela descrição da “moral da história”. Com disso, percebemos que aconteceu a apropriação de características básicas da estrutura do gênero textual fábula.

11.4 Considerações finais

Na alfabetização é essencial a diversificação de métodos e atividades, a fim de construir uma formação de qualidade para os alunos. Consideramos que é de extrema importância que o docente apresente práticas pedagógicas prazerosas, a fim de incentivar a leitura e a produção escrita. A fábula pode ser utilizada como um texto que pode auxiliar a alfabetização, propiciando um contexto de letramento, em que os alunos desenvolvam o imaginário, o interesse e o prazer pela leitura literária, além de aprender sobre a produção de textos.

Ao longo desse relato, pudemos observar que a escrita colaborativa apresenta diversos benefícios, entre eles o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos. Diante disso, destacamos que a socialização entre os colegas e o desenvolvimento de habilidades de interação, de expressividade, de diálogo, de empatia, de negociação e de reciprocidade são de extrema importância para o andamento das atividades no contexto escolar e em outras situações sociais. Além disso, a escrita colaborativa se torna uma proposta pedagógica em que os sujeitos trabalham em conjunto para produzir algo, assim havendo trocas de conhecimento e reflexão acerca da linguagem. A escrita colaborativa pode ser uma ferramenta significativa para o processo de aprendizagem dos alunos e dos professores, uma vez que se revela uma aliada para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades. Cabe ao docente explorá-la da melhor forma para atingir os objetivos propostos.

Em contrapartida, a colaboração pode causar estranhamentos entre os sujeitos, pois com diferentes perspectivas, as discussões podem se tornar acaloradas e, às vezes, sem consenso das partes, favorecendo situações de reflexão e de aprendizado no processo educativo. Outro aspecto a ser mediado pelo professor em atividades de colaboração em ambiente escolar, trata-se das discussões ou debates que acontecem entre as duplas ou pequenos grupos, o que pode atrapalhar os colegas caso o tom de voz seja elevado. Desse modo, a proposta exigiu uma atuação da professora regente em colaboração com a residente, para promover a interação entre as duplas, de forma que um membro não trabalhasse na elaboração do texto sem a participação do outro, assegurando que o objetivo principal da colaboração, na contribuição de todos para a produção textual, acontecesse.

Nesse sentido, destacamos que é possível realizar a escrita colaborativa com crianças em fase de alfabetização e que esta proposta pode ser um exercício praticado desde os anos iniciais do ensino fundamental, pois a apropriação da escrita trata-se de uma prática social, que precisa ser vivenciada em colaboração e em contextos de letramentos.

Referências

- BAPTISTA, A. F. Q. **A escrita colaborativa no 1.º ciclo do ensino básico**. 2014. 96 f. Relatório do projeto de investigação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) - Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2014.
- FELIPETO, S. C. S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa - Revista de Linguística**, São José Rio Preto, v. 63, n. 1, p. 133-152, mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942019000100133&lng=en&nrm=isso . Acesso em: 10 out. 2019.
- LIMA, J. M. D.; MARTINS, V. V.; RODRIGUES, M. S. F. As Fábulas no processo de Alfabetização e Letramento. **Revista Mosaico**, Vassouras, v. 7, n. 1, p. 38-43, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://editora.universidadevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/108/62> Acesso em: 20 out. 2019.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- ROJO, R. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 29, p.96-100, 2004a.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 jul. 2020.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

12 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

*Laila Resende Lara*⁵³

*Luana Cristina Aparecida Santiago*⁵⁴

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*⁵⁵

12.1 Introdução

Partimos da concepção de que a leitura literária e contação de histórias se constituem atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização. Haja vista que, segundo Cosson (2009), a literatura influencia e estimula tanto o processo de ler e escrever quanto a formação cultural. Além de colaborar com o processo de formação de leitores, por se constituírem como uma prática de letramento em que os estudantes manifestam algumas habilidades e competências, tais como: a atenção, a memorização, a simbolização e a expressividade, no recontar histórias e no declamar versos de maneiras espontâneas.

Segundo os estudos de Boimare (2011), a partir do contexto de uma história o aluno consegue ter uma visão mais crítica e questionar situações vividas, ampliar seu vocabulário e a capacidade de compreensão. O autor ainda afirma que ler “[...] histórias para meus alunos, nunca é para distraí-los ou fazê-los passar um momento agradável. Faço isso com uma intenção específica” (BOIMARE, 2011, p. 137). Dessa forma, as atividades ou os projetos de leitura, desenvolvidas em ambiente escolar, precisam ser organizados por uma intenção pedagógica, possibilitando a troca de saberes.

Para entender esse processo de letramento literário e suas contribuições com a alfabetização em contexto escolar, desenvolvemos atividades de leitura literária e de contação de histórias com a colaboração das crianças do 1.º ano do ensino fundamental de uma escola de rede municipal da cidade de Lavras.

A escolha do tema ocorreu por dois motivos: primeiro por se tratar de uma temática associada às pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E, segundo, porque esta atividade esteve relacionada ao Programa de Residência Pedagógica no período 2018-2019, no qual atuamos como bolsistas-residentes, com a elaboração e o acompanhamento de propostas de

⁵³Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵⁴Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵⁵Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

intervenção com crianças em fase de alfabetização, durante o ano letivo de 2019, na escola-campo.

O Programa de Residência Pedagógica, conforme o edital n.º 6, do dia 30 de maio de 2018, teve por objetivo “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 2). Além de contribuir para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia em relação às vivências na atuação em práticas da docência.

A participação no programa oportunizou a vivência de diversas experiências em práticas educativas, a aproximação da realidade escolar e conhecer as dificuldades dos alunos e estratégias desenvolvidas pelas professoras. No início do ano letivo de 2019, percebemos que as crianças apresentavam dificuldades em relação à leitura. Desse modo, questionamos: quais as propostas pedagógicas desenvolvidas para auxiliar os alunos na fase de alfabetização? Como eram construídas as atividades de leitura literária e contação de histórias dentro da sala de aula pela professora alfabetizadora?

Diante disso, neste relato descrevemos atividades de leitura literária e contação de histórias desenvolvidas por uma professora do 1.º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, de modo a refletir sobre as contribuições de tais atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças.

12.2 Letramento literário e formação de leitores

Neste texto compreendemos que o trabalho pedagógico com a leitura literária se constitui em uma ação determinante na fase de alfabetização das crianças. Assim, por meio da atividade com livros de literatura infantil é possível construir uma relação prazerosa entre leitor e texto, de modo a motivar o gosto pelo que se lê, a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, bem como favorecer a compreensão da linguagem escrita.

Isso porque, a leitura precisa ser entendida como uma prática cultural para além da decodificação das palavras escritas, segundo descreve Martins (1988, p. 31) precisa ser vista “[...] como um processo de compreensão de expressões simbólicas, não importando por meio de qual linguagem”, seja ação efetivada pelas atividades de leitura de um livro literário, seja por meio de propostas de contação de histórias.

O contato com a linguagem escrita, por meio da leitura de livros de literatura infantil, contribui para a compreensão de uma cultura escrita, repercute na expressividade e na criatividade da criança, que permiti a aproximação e a interpretação das diferenças culturais existentes exploradas naquele contexto narrativo. Dessa forma, ao ler, contar e recontar histórias cria-se experiências de diversas práticas de leitura e se oferece contextos de letramento literário.

Por isso, quando um professor cria um contexto de letramento literário permite uma interação entre a criança-leitora e a obra, buscando uma renovação dos sentidos do texto literário em qualquer que seja o ambiente da leitura. Nesse sentido, o letramento literário passa a ser visto como um processo constante de interação com a leitura e de formação de leitores, ou seja, trata-se de uma ação dinâmica que não se esgota (COSSON, 2009). A compreensão das ações de letramento literário inicia muito antes da inserção da criança na escola e da apropriação da leitura, pode estar presente em atividades cotidianas como as canções de ninar, a leitura de livros de histórias para as crianças pequenas ou as cenas artísticas transmitidas em filmes, animações e até mesmo interpretadas (GIRARDELLO, 2003).

Dessa forma, Cosson (2009, p.65) defende que no espaço escolar é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, uma vez que “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Cosson (2009) afirma que o letramento literário consiste em uma técnica de leitura mais elaborada, em que é necessário tomá-la para si, ou seja, o leitor se apropria do texto, tomando aquilo que se leu como sua propriedade, permitindo que algo que antes não poderia ser explicado ou compreendido passe a fazer sentido para si. O autor destaca a importância da interpretação do texto, ressalta que não basta apenas ler, mas que é preciso significar e dar sentido às palavras enquanto se realiza a leitura.

Assim, notamos que a leitura literária se baseia em características necessárias para a produção de sentido. Acerca disso, Cosson (2009) apresenta quatro etapas de um trabalho pedagógico com a leitura literária, de modo se estimule a compreensão do texto: (a) a motivação, que acontece de forma lúdica cujo conteúdo relacione com texto a ser explorado, dessa forma o objetivo principal é estimular a leitura selecionada; (b) a introdução, refere-se ao momento em que brevemente se apresenta o livro e seu escritor; (c) a leitura da obra em si, acompanhada pelo professor, de tal forma que possa esclarecer dúvidas e questões que impeçam a compreensão do texto. Este momento é de suma importância para que o aluno se mostre interessado pela leitura que lhe foi apresentada; (d) a etapa da interpretação divide-se em dois ciclos: o interior e o exterior. O interior é entendido como o “encontro do leitor com a obra” sem nenhum tipo de intermediário, logo, o exterior é visto como “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65).

Ao escrever sobre a leitura literária, Abramovich (2006) defende que o ato de ler desenvolve nas crianças uma habilidade crítica, permitindo estimular a capacidade de questionar aquilo se lê, sensibilizando-as de forma a notar que se é possível mudar de opinião durante a prática da leitura. A autora destaca a necessidade de trabalhar a leitura no

ambiente escolar, de forma que não se torne algo recorrente, pois é preciso compreender se está correspondendo às expectativas dos ouvintes, enriquecendo, portanto, sua criticidade e autonomia sobre o texto lido. Acerca disso, Abramovich (2006, p. 143-144) afirma que é necessário perceber se a criança ficou envolvida,

[...] querendo ler de novo mil vezes (apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho...) ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história tão chata, tão boba ou tão sem graça... É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos volumes... (que talvez façam o amor pelo autor redobrar, ou provoquem uma decepção... isso tudo faz parte da vida!).

Portanto, é possível que, por meio da atividade de leitura literária, o professor propicie ao leitor a indagação, a opinião e a criticidade enquanto se pratica o ato de ler. De acordo com Abramovich (2006) é, também, neste momento em que se forma grandes leitores, pois a cada percepção feita sobre quaisquer que seja o ato, a variação da linguagem, as mudanças de personagens, o gosto ou desgosto pela temática, autor, sentimentos e emoções, há possibilidade de formação de leitores críticos e reflexivos, acrescentando-lhes diferentes visões ao analisar o que foi lido, discussão sobre a escrita e contação do texto, comparação entre o começo e o fim de cada história.

Nesse sentido, Colomer (2003) destaca que a literatura precisa compor as ações pedagógicas no contexto escolar, em propostas diversas, uma leitura seguida de uma finalidade, de um planejamento, de uma intencionalidade, dado a potência da narrativa literária e o impacto que provocam nas crianças, possibilitando desenvolverem as suas próprias reflexões, sua criatividade e ampliando o domínio da linguagem.

Para planejar o ensino da literatura e, por consequência, contribuir com a formação de leitores, é necessário criar um ambiente para que os alunos consigam usufruir da leitura ou da narração de histórias; porém ao criar esses espaços não se pode deixar de ponderar os objetivos escolares, por exemplo, ensinando aos alunos os hábitos de leitura, bem como a refletirem sobre a narrativa lida.

Desse modo, é fundamental que as crianças tenham um espaço para fazerem as leituras de forma autônoma, pois é provável que grande parte não irá fazer isso fora da escola. Os educadores têm um papel muito importante nesse processo, visto que para aprender a ler de forma proficiente é necessária muita dedicação de ambas as partes.

12.3 O acompanhamento das atividades de leitura literária

Realizamos um acompanhamento das atividades de leitura literária e de contação de histórias em uma escola da rede pública municipal, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano letivo de 2019. A instituição contava com turmas nos períodos da manhã e da tarde, atendendo do 5.º ao 9.º ano e do 1.º ao 4.º ano, respectivamente, com uma média de 20 a 30 alunos em cada turma.

O acompanhamento das atividades aconteceu com duas turmas de 1.º ano, em dois dias da semana, nas terças e quintas-feiras, em um período aproximadamente de seis meses. Essa observação acontecia nas salas de aula ou na biblioteca escolar, em períodos distintos, definidos e organizados pelas próprias professoras.

A partir das observações realizadas, descrevemos a proposta de uma professora que realizou as atividades de leitura literária e de contação de história de forma diferenciada. A proposta pedagógica compôs-se de vários momentos, desenvolvidos a partir da obra “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque. A atividade literária foi planejada e executada de uma maneira lúdica, buscando uma interação e uma participação ativa das crianças, como podemos observar na Figura 12.1.



Figura 12.1: Crianças assistindo vídeo da história de “Chapeuzinho Amarelo”.
Fonte: Das autoras (2021).

Inicialmente, a professora utilizou diferentes estratégias compondo quatro momentos que integraram a atividade de leitura. Em um primeiro momento exibiu um vídeo com uma contadora apresentando a história da “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. Em outro momento, a própria professora fez a leitura da obra de maneira lúdica, utilizando roupas e acessórios.

A professora e as crianças se sentiram entusiasmadas para a realização de cada momento das atividades propostas. Neste momento, a professora pediu que a residente levasse as crianças à biblioteca e as colocasse assentadas em um tapete, em que havia uma

cadeira que a professora iria se sentar. As crianças ficaram intrigadas com o que estava por vir, pois não sabiam o que iria acontecer e ficaram na expectativa de que alguém poderia chegar e ocupar aquele lugar. Quando menos esperavam, a professora chega à biblioteca caracterizada por uma personagem, com trajes e acessórios diferenciados, atraindo a atenção das crianças, o que provocou a curiosidade e a atenção para saber o que aconteceria, como na Figura 12.2.



Figura 12.2: Contação de história pela professora.
Fonte: Das autoras (2021).

A professora usou a estratégia da leitura e da contação de história de forma da lúdica, como proposta diferenciada para a compreensão da narrativa, por entender que quanto se envolve a ludicidade, as crianças participam mais ativamente da atividade. Além disso, levar as crianças ao espaço da biblioteca escolar, um ambiente diferente da sala de aula, ao mesmo tempo, favoreceu à atividade de contação de histórias e oportunizou conhecer a funcionalidade da biblioteca.

Na biblioteca tudo era novo para as crianças, porque em nenhum outro momento haviam participado da contação de histórias nesse contexto de vídeo, mas, mesmo com toda a novidade, ainda existia uma distração, o que já era esperado. Logo ao perceber as atitudes das crianças, a professora buscou se empenhar ainda mais no próximo passo da realização da atividade.

Diferentemente da primeira atividade, as crianças estavam concentradas na contação que a professora estava realizando e, inclusive, interagindo com a narradora. Ao ver essa interação dos alunos com a história, a professora já perguntava sobre o que iria acontecer em seguida, os alunos ficavam atentos e empenhados em responder às perguntas da professora e em dizer o que aconteceria na história.

Percebemos que a professora organizou a atividade na perspectiva das etapas que Cosson (2009) descreve. Com a motivação, explorou ações lúdicas, de maneira que o contexto e o conteúdo se relacionassem com texto a ser lido; na introdução, apresentou o livro e seu escritor e, na realização da leitura da obra, questionou sobre a narrativa, incentivando a

compreensão do texto. E, em um terceiro momento, a professora propôs às crianças uma atividade de reconto da história, conforme Figura 12.3.



Figura 12.3: Foto das crianças contando histórias criadas por elas.
Fonte: Das autoras (2021).

Cada criança teve a oportunidade de recontar para os colegas a história lida. É importante ressaltarmos que as histórias fazem com que as crianças conheçam diferentes mundos por meio da imaginação e da criatividade, permitindo que vivenciem situações diferentes e mudem sua forma de pensamento. Além disso, a contação de histórias se mostrou um momento em que o professor e as crianças puderam trocar experiências sobre a compreensão do texto, como demonstra a Figura 12.4.



Figura 12.4: Foto de uma das atividades que a professora propôs.
Fonte: Das autoras (2021).

Durante a realização dessa proposta foi possível observar o entendimento da criança sobre o contexto da narrativa, bem como a criatividade sobre como apresentaram e reconstruíram a história com inserção de gestos e de expressões próprias de cada criança-narradora.

Por fim, em um quarto momento, as crianças foram convidadas a realizar uma atividade de produção de texto e de ilustração sobre a história contada. A professora desenvolveu outras propostas, como: as atividades de completar palavras sobre a história, de colorir desenhos, de colagem, nas quais, no decorrer de cada proposta, as crianças iam se lembrando do contexto da narrativa e comentavam sobre alguma parte da história com os colegas.

Tais momentos se mostraram de suma importância para que as crianças se interessassem pela leitura da narrativa que lhes foi apresentada, o que permitiu atingir a etapa da interpretação, que segundo Cosson (2009), divide-se em dois ciclos: o interior, quando ocorre o “encontro do leitor com a obra”, que se trata de um momento mais individual entre o leitor e o texto, e o exterior, com ações de intervenção realizadas de modo que consolide a interpretação, quando possibilitamos diferentes atividades com a mesma história para que ocorra a construção de sentidos.

12.4 Considerações finais

Por meio das observações realizadas da proposta desenvolvida pela professora, pudemos perceber que as atividades de contação de histórias e de leitura literária precisam ainda serem discutidas como recurso pedagógico, para que, por meio dessas ações, seja possível incentivar o prazer pela leitura, possibilitando aos alunos desenvolverem o senso crítico, tendo em vista que partindo de leitura prazerosa, obtém-se maior interesse da criança, estimula-se a expressividade, a imaginação, a criticidade e a compreensão do contexto narrativo.

Desse modo, entendemos que as atividades de leitura literária e de contação de histórias podem ser realizadas de diferentes formas, pois cada professor tem a liberdade de usar sua criatividade. Entendemos que a compreensão acerca do trabalho pedagógico com a leitura e/ou a contação de histórias varia, pois tais propostas podem ser vistas “[...] como alimento para o espírito; os que veem nas histórias uma forma de distração; aqueles que narram cantando e aqueles que narram dançando; velhos e moços; letrados e iletrados. Os contos estão aí, à espera de uma voz para torná-los matéria viva, significante, transformadora” (BUSATTO, 2005, p. 100).

Portanto, ao oferecer situações de letramento literário em ambiente escolares, especificamente na alfabetização, é notável que ocorram transformações tanto das crianças quanto dos professores, seja na função de contadores de histórias, seja de mediadores da leitura, ocorre a integração entre o docente e as crianças por meio da narrativa. Ao criar

eventos de letramento literário estimula-se as habilidades de leitura e de interpretação, além de incentivar a imaginação, a cooperação entre os alunos.

Assim, o compartilhar desse relato permitiu-nos refletir sobre como trabalhar a leitura literária e a contação de histórias com as crianças, de modo a criar situações que despertem o interesse pela leitura, incentivando-as a conhecerem e a buscarem outras novas histórias. Além disso, é na fase de alfabetização que se torna necessário o incentivo à leitura, à capacidade de interpretar e refletir sobre as histórias de maneira crítica e criativa.

Nessa direção, acreditamos que esta experiência pode contribuir para a formação de professores, uma vez que apresentou ações bem-sucedidas que incentivaram o interesse pela leitura, o enriquecendo do vocabulário, da criatividade e da produção escrita, ampliando a sensibilidade, a compreensão e o prazer em relação à leitura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006. 173 p.

BOIMARE, S. Por que contar histórias às crianças? Como se processa a mudança? *In*: BOIMARE, S. **Crianças impedidas de pensar**. Tradução Marcelo Dias Alameda. São Paulo: Paulinas, 2011. cap. 7, p. 135-151.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BUSATTO, C. **Narrando histórias no século XXI**. Traição e Ciberespaço. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102929/221665.pdf?sequence=&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2018.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-11.

MARTINS, H. M. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

13 ENTRE A ESCOLA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Elysa Bastos de Castro⁵⁶

13.1 Introdução

O presente relato de experiência surgiu a partir de observações que foram proporcionadas pela participação como bolsista no Programa de Residência Pedagógica, realizada em uma escola da rede pública estadual, no qual atuei no período vespertino, com uma turma do 1.º ano do ensino fundamental composta por 18 alunos. Esse processo envolveu professores, alunos e toda a comunidade escolar, sendo que o período de vivências ocorreu durante todo o ano letivo de 2019.

No entanto, na escrita deste relato houve também a necessidade de se refletir sobre o espaço escolar em que estivemos inseridos, buscando acolher todo e qualquer sujeito, acreditando que cada um torna-se transformador da sociedade em que se faz parte. Além do mais, compactua com reflexões que trazem à tona aquilo que acredito ser um processo educativo de excelência e faz com que sejam levantadas questões sobre a visão pedagógica sedimentada em um ensino tradicional.

Minhas expectativas e anseios em relação a educação básica podem ser vistas como inalcançáveis, no entanto, parto da premissa de que há sempre algo a aprender, sendo assim, é necessário a promoção de uma educação no sentido amplo, perpassando todos os aspectos deficitários do aprendiz. Portanto, vejo os espaços escolares como um ambiente de partilha, de troca de saberes entre mim, o outro e o meio social em que estamos inseridos.

O Programa de Residência Pedagógica se configurou como um norteador no que se refere às experiências que se adquire atuando em sala de aula. Portanto, além de proporcionar um melhor entendimento da prática, propiciou relacioná-la às teorias estudadas, de modo que caminhassem juntas, o que levou ao aperfeiçoamento da formação. Sendo assim, todo o conhecimento teórico pode ser relacionado ou refletido, a partir das vivências obtidas durante o período em que se vigorou a residência, por meio dessa imersão na escola-campo e da relação com o conhecimento adquirido.

Dessa forma, para melhor embasar o seguinte relato de experiência foram utilizados os estudos e as discussões dos seguintes autores: Aquino (1996) sobre alternativas para a indisciplina; Freire (1987) sobre a Pedagogia do Oprimido; Oliveira (2007) com a ideia de

⁵⁶Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras.

tessitura do conhecimento; Zabala (1996) e Campos e Quadros (2013) sobre indisciplina no âmbito escolar.

13.2 O objetivo da Residência Pedagógica

Compreende-se que a educação básica é uma etapa necessária que se configura na formação do “eu” enquanto ser social, que carece de aprendizagens e estímulos a serem desenvolvidos. No entanto, muito mais do que auxiliar na mediação do processo de alfabetização das crianças, a intenção de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental veio do intuito de acreditar nas mudanças ocorrem de acordo com a maneira com que eu guio o meu trabalho. Para isso, desde o princípio pautei na ideia de que a motivação é um grande contribuinte para a formação de indivíduos capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos produtores do saber.

Tenho esse pensamento por acreditar que a metodologia ativa deve se sobrepor as metodologias tradicionais. Sendo assim, o professor deve se colocar como o mediador entre o objeto de estudo e as alunos, sendo este último, responsável por atuar de forma a ser produtor do conhecimento e responsável por ressignificar os conteúdos abordados para utilizá-los em sua vida.

O Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Lavras, no período de 2018 a 2020, teve como objetivo desenvolver atividades práticas voltadas para a alfabetização de crianças de escolas públicas, por meio da articulação entre a teoria apresentada no curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2020). O programa contou com a parceria entre as escolas das redes públicas de educação básica, tendo todo um acompanhamento por parte dos dirigentes ou dos docentes já atuantes, com base nas expectativas e necessidades das escolas que receberam o programa. Além disso, teve o intuito de aproximar metodologias, didáticas e todo o apoio técnico profissional dos professores e dirigentes do programa, no desenvolvimento do projeto na instituição contribuindo para a formação docente, de modo que as vivências e experimentações de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, fomentassem reflexões sobre a articulação entre teoria e prática.

Para a construção do presente relato, tomei como base teórica alguns estudos como Aquino (1996) sobre alternativas para a indisciplina; Freire (1987) sobre a Pedagogia do Oprimido; Oliveira (2007) sobre tessitura do conhecimento; Zabala (1996) e Campos e Quadros (2013) sobre indisciplina no âmbito escolar. Dessa forma, através de toda a formação que o programa proporcionou, foi possível refletir sobre as situações vivenciadas, de modo a pensar diferentes formas de melhorias que foram direcionadas a instituição de ensino em que eu atuei.

13.3 A escola-campo e seus contextos

A escola-campo foi uma instituição da rede estadual de ensino, localizada em um bairro da periferia da cidade, de classe socioeconômica baixa a média baixa da cidade, atendendo crianças dos bairros próximos e até mesmo para estudantes da zona rural, que moram em zonas rurais próximas. A escola possui uma estrutura física comprometida, localiza-se, com salas que não estão bem conservadas, apresentando carteiras em mal uso e janelas com ausência de vidros, o que ocasiona chuva na sala quando vem acompanhada de ventanias. Também é visível rachaduras e desgastes provenientes de vândalos e o cuidado não adequado. Apesar de tudo isso, essas questões não interferem na não utilização do espaço para a realização de aulas. Possui um pátio com amplo espaço, uma quadra externa e uma quadra coberta, uma pequena biblioteca e uma sala de computadores que era utilizada poucas vezes.

Durante o início do programa, a escola recebeu os residentes de forma respeitosa e acolhedora e éramos incluídos em todas as atividades realizadas, atuando no período vespertino, atendendo as turmas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental.

O convívio entre funcionários, diretores e professoras era amigável, no entanto essa relação mudava quando se incluía certos alunos. Uma vez que a escola possuía um número expressivo de alunos indisciplinados, durante a resolução de problemas causados por estes, ocorria uma transferência de responsabilidades, o que gerava intrigas, pois, eram crianças tidas como “sem solução”. Dessa forma, o que mais se ouvia era: “Já conversei com ele, com os pais, não tem jeito, esse aí está perdido, larga para lá”. Dessa forma, se aqueles que passam maior parte do tempo com as crianças já estavam desistindo, qual seria o futuro dessas crianças? Seria possível olhar para essas crianças de forma diferenciada? O que se poderia fazer por elas?

Outra situação, assim como toda e qualquer escola, referiu-se às crianças que possuíam defasagem de aprendizagem por não terem frequentado a pré-escola, o que dificultava o acompanhamento das atividades propostas, bem como do conteúdo a ser ensinado. Porém para que não ficassem prejudicados e conseguissem acompanhar os demais colegas, era realizado um auxílio por meio de atividades que elaboradas de acordo com a necessidade de cada criança. Tal ação desempenhada além de auxiliar no aprendizado, proporcionava uma melhoria da autoestima dos alunos que se sentiam indiferentes por não conseguirem participar ativamente das aulas.

Assim, a reflexão proposta parte de situações experienciadas no contexto escolar, que se referem a forma como a indisciplina do aluno altera toda a relação de ensino aprendizagem, bem como a ausência de afetividade na relação professor e aluno, durante as aulas.

13.4 Refletindo sobre a prática pedagógica em uma sala de aula

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre algumas situações vivenciadas em uma das aulas em que eu, como bolsista-residente, pude acompanhar as atividades desenvolvidas pela professora regente da turma. A escola em que atuava no contexto da Residência Pedagógica recebia crianças da zona rural, por esse motivo uma das reflexões que trago refere-se às questões pedagógicas e às relações interpessoais construídas no contexto escolar, as quais direcionam-se à presença de uma criança moradora da zona rural na turma.

Esta criança tinha como característica ser extrovertida e adora contar suas experiências sobre o lugar onde vivia. Uma vez que a criança tinha vivências que se diferenciam das demais que moram no meio urbano, sempre gostava de interromper as aulas da professora para contar a todos sobre os acontecimentos do sítio onde morava, o que causava desinteresse da professora e agitação dos colegas, que queriam saber da sua realidade. No entanto, a professora não oportunizava a esta criança a partilha de saberes ou das vivências diferenciadas, como forma de proporcionar melhor relacionamento com os colegas e como motivação para seus estudos.

Certo dia, na aula de geografia, a professora começou a ensinar as crianças sobre as diferentes paisagens presentes no meio urbano e rural. Ao entregar uma folha de atividades e iniciar a explicação, fez uma pergunta em relação à paisagem que faz parte do espaço onde vivem e pediu para que os alunos marcassem a que se referia ao meio urbano. A criança, inquieta com a questão, logo questionou, dizendo que aquela ilustração não era o lugar onde morava e disse que deveria marcar a imagem que estava ao lado. Nesse momento a professora se exaltou e pediu para que a criança não interrompesse a aula.

Como pudemos ver, o episódio foi marcado por uma negação em relação à identidade e vivência da criança, que o tempo todo, apenas quis partilhar o que presenciava, no entanto fora silenciada. Tal atitude demonstrou a falta de interação e de diálogo, em que se sobressaia a perspectiva de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987), pois caracterizou-se por uma relação entre educador e educando por meio de “depósitos” de conhecimentos, no qual o educando apenas recebeu e não dialogou com o que lhe fora ensinado. Paulo Freire (1987), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, discute que é necessário tomar cuidado para que não nos tornemos opressores ao assumirmos uma posição de liderança.

Possivelmente, a professora partiu do princípio de que grande parte das crianças eram moradoras do espaço urbano e que outra posição, ou resposta à questão apresentada, fugiria à situação pedagógica previamente planejada e programada, ouvir e acolher a resposta diferente das demais crianças poderia gerar um debate sobre os diferentes espaços e criar outra situação de aprendizagem não planejada. Esse episódio demonstrou-se marcado por

uma perspectiva de “Educação Bancária”, conforme apregoa Freire (1987), pauta-se em uma formação de indivíduos passivos e apenas receptivos, que acabam por não questionar a estrutura de poder vigente, ou a fala e explicação já orientada da atividade e que, possivelmente, acolher a posição da criança iria contrapô-la ou desautorizá-la. Entretanto, acolher e aceitar a resposta seria assumir uma condição de que, nem sempre, nós professores sabemos tudo e que podemos ter equívocos, até mesmo cometer erros nas orientações, o que instituiria uma relação na verticalidade, segundo discute Freire (1987).

Sendo assim, considero relevante a problematização de tal questão, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem necessita ser ativo e não passivo. Problematizar situações de práticas educativas nos permite reconhecer a realidade e agir melhor sobre ela, acolhendo o contexto social dos sujeitos e suas histórias, instituindo a liberdade, a emancipação e a condição de que ocorra a transformação dos sujeitos envolvidos.

É possível relacionar esse acontecimento com a ideia de tessitura do conhecimento, que se refere à forma como são compreendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem em que são adquiridas estas vivências (OLIVEIRA, 2007). Sendo assim, tem-se a sucessão de saberes que se pautam dos mais simples aos mais complexos, por meio da ação externa, como guia de informações a qual o sujeito já foi submetido. Isso significa que o conhecimento ganha sentido quando se relaciona com redes de saberes anteriormente apropriados, segundo argumenta Oliveira (2007).

Do contrário, o posicionamento da professora em não aceitar a realidade do aluno, como outra opção de resposta à questão da atividade proposta, não proporcionou uma situação de aprendizagem, pois aquilo que foi dito não se relaciona com o enunciado da questão, nem com as vivências da criança. A partir disso, pude observar que a criança foi capaz de fazer a atribuição de significado ao enunciado da questão, como parte daquilo que foi explicado por meio das informações, daquilo que fora lido em interação com os aprendizados relacionados às vivências pessoais.

No caso da criança, a rede de saberes que utilizou foi de acordo com as suas próprias experiências. Uma vez que cada sujeito é singular e tem suas vivências e particularidades, não se deve planejar um trajeto único para os sujeitos durante o processo de aprendizagem. Cada um atribui sentido às informações recebidas de uma forma, bem como tem seus conhecimentos que proporcionarão novas conexões. Portanto, para formular propostas curriculares, deve-se pensar na realidade escolar como um todo, de modo a traçar caminhos que sejam possíveis de relacionar com a realidade dos grupos sociais e de toda a comunidade.

Com o intuito de resolver a situação, no final daquela aula conversei com a professora, comentando que de acordo com o ambiente em que vive, a criança adquire suas experiências, que se diferencia do nosso e, por isso, teria contribuições para nos dar, principalmente, no que se referia às variações proporcionadas entre esses dois espaços: o urbano e o rural.

Reagi dessa maneira por compreender que a participação daquela criança poderia propiciar aprendizados e reflexões, especificamente, quando se trata de um episódio em que a própria criança se posiciona frente a uma situação emblemática, o que provoca aprendizados e reflexões a todos os presentes. Após a minha conversa com a professora, percebi que ocorreu uma melhora significativa na relação entre professora e alunos, uma vez que esta começou a oportunizar participações em atividades, acolher opiniões, permitia falas sobre suas vivências, contribuindo para a valorização da identidade dos estudantes.

Ao adentrar no espaço educativo, não se sabe qual a realidade a ser enfrentada, mas é necessário que o professor busque ações de modo a atender às necessidades de cada aluno, tornando o ambiente de aprendizagem igualitário. No entanto, nem sempre ocorre dessa forma. Por exemplo, nesta mesma sala de aula, havia um aluno conhecido como o mais bagunceiro e a professora demonstrava insatisfação em atender esta criança quando a chamava e, além disso, vivia dizendo que não tinha capacidade de aprender como os colegas, já que sempre se mostrou muito rebelde e desinteressado.

Pode-se supor que o que motivou a professora a pensar e agir dessa forma, foi o comportamento indisciplinado da criança, que se comportava de maneira rebelde e alheio a tudo que acontecia. Dessa forma, acreditamos que a criança ficava desmotivada e isso a levava a tal comportamento, possivelmente, deveria sofrer uma comparação com os demais alunos, levando-a a ser indisciplinada, como forma de obter destaque e ser vista de alguma forma pelos professores.

O conceito de indisciplina pode variar de forma com que cada um compreende por comportamento indisciplinado ou não, o que depende de circunstâncias. No entanto, de forma geral, em relação ao ambiente escolar, caracteriza-se como o que se contrapõe em relação a visão ideal de um espaço organizado, em que todos realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo e a prontidão para que seja exercida a prática pedagógica quando solicitada. Em consonância, Garcia (1999 *apud* CAMPOS, QUADROS, 2013, p. 4) relata que:

O conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. Um entendimento suficientemente amplo do conceito de indisciplina escolar precisa integrar diversos aspectos. É preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental.

Dessa forma, a indisciplina pode ocorrer por diversas causas, sejam elas por fatores psicológicos, motivacionais diante do conteúdo abordado ou, até mesmo, social e familiar. Partindo do pressuposto que a aula do professor não esteja tão interessante ao ponto de instigar a atenção, bem como a participação. Zabala (1996) nos explica que a motivação por meio de conteúdos significativos e compreensíveis se constitui fator dominante na concentração e atenção dos alunos. Sendo assim, o envolvimento com as tarefas proporcionará chances menores de indisciplina, bem como de distração.

Acredito que naquela situação, a professora poderia ter revisto a forma como ministrava suas aulas, de modo a analisar a participação dos alunos para averiguar até que ponto poderiam surgir melhorias por sua parte. Além disso, deveria se dar um voto de confiança ao aluno na tentativa de proporcionar uma boa convivência, para a melhoria de seu comportamento e que fosse tratado da mesma forma que os demais. Talvez, a própria professora poderia auxiliá-lo, melhorando sua motivação e participação nas aulas, cuidando para que esta criança não fosse exposta de forma negativa perante a turma. A atitude da professora se mostrou de suma importância no que se refere ao como se deveria tratar e dirigir-se ao aluno na sala de aula de forma igualitária, para que se sentisse acolhido como os demais alunos, uma vez já tinha uma fama negativa.

Diante disso, acreditamos que a professora ou a coordenação da escola poderiam convidar o aluno para um diálogo e procurar saber qual a razão de seu mal comportamento, sobre o que poderia estar acontecendo, saber quais seriam suas dificuldades e o que estaria deixando-o frustrado, de modo a mapear os potenciais problematizadores que estariam impedindo-o de avançar no processo de aprendizagem e de socialização. Somado a isso, propor ajudá-lo se quisesse dar o seu melhor nas aulas, demonstrando vontade em aprender e fazer algo diferente.

13.5 Considerações finais

A experiência da realidade escolar adquirida por meio do Programa de Residência Pedagógica ampliou minha formação acadêmica para a docência. As situações vividas permitiram um tempo de adaptação para me apropriar e relacionar os conhecimentos teóricos com a prática educativa vivenciada, o que favoreceu compreender o que é ser membro ativo da comunidade escolar. Em certos momentos, tive dificuldade em lidar com as situações relacionadas ao papel ativo do professor e com o desempenho dos alunos em sala de aula. No entanto, o manejo das atividades pedagógicas e das relações interpessoais em sala de aula me fez experienciar a prática docente, acompanhando a evolução dos alunos no que diz respeito à alfabetização. Consegui ver de perto as dificuldades de cada criança, bem como suas limitações e perceber que as situações de mediação (ou sua ausência) influenciaram no desempenho dessas crianças nas práticas educativas.

Dessa forma, participar da Residência Pedagógica foi uma oportunidade expressiva para minha formação, pois entendo que a prática docente é um processo dinâmico e contínuo, que visa o aperfeiçoamento e constante aprimoramento dos conhecimentos. Afinal, os relatos descritos serviram para que eu aprendesse na prática a consequência de cada ato, podendo dessa forma me posicionar frente a situações didáticas e nas relações interpessoais, de modo a colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças e, também, mediar situações conflituosas, com o objetivo de saná-las.

Considerando o processo de aprendizagem da criança, foi possível perceber o quanto a motivação do professor, o diálogo, a escuta e o planejamento se mostram ações importantes que possibilitam as relações interpessoais. Esses fatores colaboram para o processo de ensino, bem como, para o uso de diversos artefatos e materiais pedagógicos, que contribuem com o processo de aprendizagem, colaborando na compreensão do conteúdo trabalhado. Diante disso, faz-se necessário que o educador se perceba como mediador do processo educativo, que intervenha encorajando, incentivando a criança a pensar e agir de forma autônoma. Só assim será possível compreender e atender as mais diversas necessidades, verificadas no contexto da sala de aula, em prol de uma aprendizagem pautada no respeito, na empatia, na autonomia, na integração e convívio dos sujeitos integrantes da comunidade escolar.

Referências

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica: o que é o programa de residência pedagógica (RP)?** 2020. Disponível em: <http://ww2.uft.edu.br/index.php/residenciapedagogica#:~:text=0%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica%20%C3%A9%20uma%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20que,segunda%20metade%20de%20seu%20curso> . Acesso em: 22 abr. 2021.

CAMPOS, M. A.; QUADROS, M. B. A indisciplina no âmbito escolar: reflexões teóricas e metodológicas para organização do trabalho pedagógico. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR, 2013. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosped/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_marli_ambrosio_de_campos.pdf . Acesso em: 22 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Desktop/Dialnet-IndisciplinaNaEscola-4813435.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf> Acesso em: 13 out. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Dados das Organizadoras

Giovanna Rodrigues Cabral



Graduada Bacharel em Direito pelo Instituto Vianna Junior e em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista na área de Direito Educacional. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3631271908449320>

Ilsa do Carmo Vieira Goulart



Graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí. Especialista em Psicopedagogia pela UCB. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Estágio Pós-Doutoral na Universidad Autónoma de Barcelona, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Mária Margallo, GRETEL (Grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>

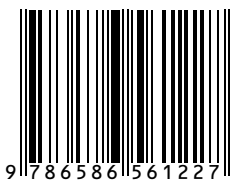
Joselma Silva



Professora da rede de ensino público do município de Lavras-MG. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Lavras. Especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Linguagens, Leitura e Escrita-NELLE/UFLA. Integrante do Programa Residência Pedagógica pela Universidade Federal de Lavras.

E-mail: joselma.jc@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3656324519345396>



A obra "FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA: práticas alfabetizadoras no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica" socializa as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes-bolsistas nas escolas, em forma de relatos de experiências, que contribuíram para o processo de formação como futuros professores.

Os relatos apontam os programas RP e PIBID como políticas públicas facilitadoras e promotoras da melhoria desses processos, que contribuem para a excelência da educação pública no país. As estratégias utilizadas possibilitaram uma nova compreensão e configuração da prática docente, além da aproximação entre teoria e prática, entre escola de educação básica e universidade. Tais experiências permitiram ao futuro professor refletir, construir, aprender, ensinar, dialogar e inserir-se efetivamente no processo de aprendizagem da docência.

Assim, a obra aponta que as ações educativas se caracterizam pela pluralidade e pela dinamicidade do fazer e refazer de práticas pedagógicas, em busca da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, especificamente, no contexto de alfabetização e letramento. Por isso, esperamos que os relatos que compõem esta obra possam inspirar outros fazeres, outras ações e vivências formativas que aproximem a universidade e a educação básica.