



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

ARTIGOS COMPLETOS e
RELATOS DE EXPERIÊNCIA

v. 1

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

151 p. (v. 1)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT1

CULTURAS ESCOLARES E
LINGUAGENS

Coordenadores/as:
Bárbara Cortella;
Cleo Ferreira Gomes;
Evando Carlos Moreira;
Leonardo Borne



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

TÊNIS DE MESA NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PSICOMOTRICIDADE EM ALUNOS 11

Rozemeire Pinheiro da Silva
Vanessa Suligo Araújo Lima
Alison Luís Martins

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE MATERIAL
PEDAGÓGICO INTEGRADO PARA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM24

Eunice Cardoso Lauriano Ferreira
Ana Rodrigues de Souza
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RECORTE BIBLIOGRÁFICO37

Graciela Orsolin da Silveira
Tatiane Lebre Dias

PRÁTICAS DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA EM
UMA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM48

Keila Aparecia Gonçalves
Flaviane Jacqueline da Silva Souza
Mônica Regina dos Santos

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS VIVENCIADAS, A PARTIR DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA, ADVINDAS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA57

Stheffane Heloise dos Santos Andrade
Carla Melissa Klock Scalzitti

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA:
O PAPEL DO MINICONTO NA REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER .70

Leônia Souza de Paula
Fabiane Alves da Silva
Epaminondas de Matos Magalhães
Lívia Ribeiro Bertges

LIVRO DE IMAGEM: AS CONCEPÇÕES DO CRIADOR E DO LEITOR76

Caroline Cardoso Soares da Silva
Amanda Cristina Monteiro Alves

LEITURA E ESCRITA DISCURSIVA: VIVÊNCIAS COM O CONTO ZEZINHO E O PÉ DE JACA NUMA ESCOLA DO CAMPO BAIANA	82
Andresa Cardozo Correia Abraão Augusto da Silva Santos Bárbara Cortella Pereira Crívia Santos Lima	
O POEMA VISUAL ENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICA	90
Fabiane Alves da Silva Leônia Souza de Paula Epaminondas de Matos Magalhães Lívia Ribeiro Bertges	
ELEMENTOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NO PROJETO MUSICALIDADES ..	95
Saraline Cambui Schmidt Maria Ivanete Ferreira da Cruz Raquel Pinheiro de Arruda Galdino Rosângela Lima Guedes	
AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS TRANS(FORMADORAS): DAS CRIANÇAS ASAS DOS 1º ANOS NO PIBID/PEDAGOGIA/UFMT	105
Raphaela Fernanda de Oliveira Ramos Iorranna Ricelle de Oliveira Lima Alina Yukari Yamada da Fonseca Virginio	
CONSTRUINDO VOOS NAS ASAS DA LITERATURA INFANTIL	115
Andréia da Silva Santos Eliane Pereira da Silva Santos Alina Yukari Yamada da Fonseca Virginio	
A BRINCADEIRA DA CRIANÇA E SEU LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	123
Leilane dos Santos Rohleder Cléo Ferreira Gomes Camile de araujo Aguiar	
DESPERTANDO ESCRITORES-TRABALHO EM PARCERIA DO PIBID COM UMA ESCOLA MUNICIPAL	129
Sarah Oliveira Hiller Keila Aparecida Gonçalves Flaviane Jaqueline da Silva Souza Rubia Napolini Yatsugafu	

A CRIANÇA, O BRINCAR E OS RITUAIS ESCOLARES ENTRE O SAGRADO E
O PROFANO138

Camile de Araujo Aguiar
Cléo Ferreira Gomes
Leilane dos Santos Rohleder

INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOBRE A PUBERDADE E SEUS
DESDOBRAMENTOS COM ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA143

Beatriz Welter Rocha
Anderson da Silva de Souza
Déborah Phriscilla Matos Garcia da Silva
Bruna Hinnah Borges Martins de Freitas



semiEDU
2023

GT1

**CULTURAS ESCOLARES E
LINGUAGENS**

ARTIGOS COMPLETOS





TÊNIS DE MESA NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE EM ALUNOS

Rozemeire Pinheiro da Silva

(E.E Alfredo José da Silva) - meire.bbu@gmail.com

Vanessa Suligo Araújo Lima

(E.E Alfredo José da Silva) - vanessa.lima@unemat.br

Alison Luís Martins

(E.E Alfredo José da Silva) - alison.bbunt@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

A psicomotricidade, entendida como a complexa interação entre os processos cognitivos, emocionais e motores, desempenha um papel essencial no desenvolvimento harmonioso das capacidades humanas. Nesse contexto, a transição entre a prática do esporte e a estimulação psicomotora, faz com que o tênis de mesa ocupe lugar de destaque, pois é um esporte que exige alta coordenação motora, agilidade, concentração e controle emocional. Diante deste cenário, o presente artigo teve como objetivo, analisar a relação entre a prática do tênis de mesa e o desenvolvimento da psicomotricidade em alunos no ambiente escolar. A metodologia utilizou a abordagem qualitativa com método no estudo de caso e, como instrumento de pesquisa um questionário. Os sujeitos investigados foram 21 alunos que passaram a praticar Tênis de Mesa no âmbito escolar. Como resultado, os alunos relatam que estavam sedentários antes dessa prática e, após as aulas aumentaram seu nível de interesse em atividades físicas. Destacaram também que houve melhora em sua coordenação motora, capacidade de raciocínio e aumento no rendimento escolar. Ressaltaram ainda que passaram de introspectivos para sociáveis. Desta forma, compreendemos que os benefícios do esporte vão além do desenvolvimento motor, impactando positivamente diversos aspectos formação do aluno, concluindo que ao integrar o esporte ao contexto educacional, foi possível potencializar os benefícios tanto do ensino quanto da prática esportiva, proporcionando aos alunos uma formação mais completa e enriquecedora.

Palavras-chave: Educação Física, Psicomotricidade, Tênis de Mesa, Escola.

1. INTRODUÇÃO

A prática de atividade física e desportiva desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos indivíduos, especialmente durante os anos de formação de crianças e adolescentes. Dentre diversos esportes, o tênis de mesa surge como uma

atividade promissora para promover a psicomotricidade em alunos do ambiente escola (VAZ, 2015; FERMINO; REIS, 2013).

A psicomotricidade, entendida como a complexa interação entre os processos cognitivos, emocionais e motores, desempenha um papel essencial no desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas e emocionais. Nesse contexto, a transição entre a prática do esporte e a estimulação psicomotora, faz com que o tênis de mesa ocupe lugar de destaque (SEQUENZIA *et al.*, 2019; RENNEN, 2014).

Neste contexto, o tênis de mesa, é um esporte que exige alta coordenação motora, agilidade, concentração e controle emocional. Sua prática regular pode ajudar a melhorar a consciência corporal, a capacidade de planejamento de movimento e a agilidade motora cognitiva em jovens. Além disso, o caráter estratégico do jogo, que exige tomada de decisão rápida e adaptação constante a situações mutáveis, pode desenvolver habilidades cognitivas como raciocínio lógico, previsão e análise (CARVALHO *et al.*, 2021; FLOR *et al.*, 2017). Diante deste cenário, o presente artigo de revisão tem como objetivo geral, analisar a relação entre a prática do tênis de mesa e o desenvolvimento da psicomotricidade em jovens no ambiente escolar.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, serão abordados tópicos referentes ao tema proposto, conteúdo que circunda para busca da consistência e embasamento teórico. Dividiu-se para compreensão e aprofundamento do tema os seguintes tópicos: História dos Esportes e Sua Correlação Com a Educação; Tênis de Mesa Como Esporte Coletivo e Individual; a psicomotricidade na Pré-adolescência e Adolescência, e, por fim, o Desenvolvimento da Psicomotricidade Através do Tênis de Mesa.

2.1 História dos esportes e sua correlação com a educação

De acordo com Nascimento (2014), como uma necessidade vital, o movimento está presente na vida do homem, tanto em crianças e adolescentes como adultos ou idosos. Desta forma, qualquer movimento do corpo provoca gastos de energia, como levantar, sentar-se, andar e carregar coisas, assim caracterizado com atividade física.

Segundo Lessa e Codeço (2011), um dos maiores legados derivados da sociedade Helênica à civilização moderna, relaciona-se a prática permanente de atividades esportivas. Durante os primórdios da Grécia antiga, estas atividades eram destinadas para militarização, com a chegada do século VII, percebe-se a influência dos jogos esportivos no desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

Neste período, os esportes serviam como indicadores e definidores das habilidades e virtudes do homem e objetivavam complementar o conhecimento intelectual, sendo considerado como elemento essencial na educação (AMARAL, 2014; CERETO, 2003). Castro (2017), ressalta que há estudos que comprovam que a prática de esporte apresenta inúmeros benefícios para forma física e mental, principalmente quando estes atos viram hábitos ainda na infância.

Nascimento (2014), indaga que para ser esporte, afunila-se o tipo de atividade física, passando a ser considerado apenas as que possuem como principais características a competição, o esforço físico e habilidades motoras específicas, além da padronização de espaços e regras. Segundo Volpato (2017), o esporte pode ser classificado em quatro modalidades levando em consideração a interação entre oponentes, assim como mostra a tabela 01 abaixo:

Tabela 1 - Classificação das atividades esportivas de acordo com a interação com seu oponente

CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS		
Esporte	Com interação com o adversário	Sem interação com o adversário
Coletivos:	Futebol; Futsal; Handebol; Basquetebol; Tênis Voleibol.	Ginastica rítmica; Desportiva; Nado sincronizado.
Individuais:	Badminton; Judô; Peteca, Tênis.	Atletismo; Ginastica Olímpica; Natação.

Fonte: Autor (2023)

Segundo Caetano, Arruda e Bellinati (2018), quanto ao ensino e o esporte, há uma relação interdependente e complementar que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos. A prática esportiva, quando integrada ao ambiente educacional, traz uma série de benefícios para os alunos, tanto no aspecto físico quanto no emocional, cognitivo e social (LOPES; OLIVEIRA; ALENCAR, 2021).

De modo geral o esporte pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para abordar temas transversais, como saúde, cidadania, diversidade, sustentabilidade e inclusão social. Os valores e habilidades adquiridos por meio do esporte podem ser transferidos para outras áreas da vida dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Nunes, Toigo e Florentino (2019), ressaltam que o ensino e o esporte devem ser complementares, buscando promover uma formação integral dos estudantes, não deve ser apenas visto como uma atividade física isolada, mas sim como parte integrante de um processo educacional mais amplo, que valoriza o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos.

Do ponto de vista cognitivo, Nascimento *et al.*, (2023), aborda que essa prática pode melhorar a concentração, memória, raciocínio lógico e a capacidade de tomar decisões rápidas. Os alunos aprendem a analisar situações, a encontrar soluções e a pensar estrategicamente durante a prática esportiva. Além disso, estimula o interesse pela aprendizagem, pois muitas vezes envolve o estudo de regras, técnicas e táticas.

Jardim *et al.*, (2022), salienta que no aspecto emocional, o esporte torna-se ferramenta para o desenvolvimento da autoconfiança, autoestima e superação de desafios, pois, os alunos aprendem a lidar com vitórias e derrotas, com a pressão e a trabalhar em equipe. O esporte também estimula valores como respeito, disciplina, ética, fair play e solidariedade, proporcionando um ambiente propício para o crescimento emocional e social dos estudantes.

De acordo com Silva *et al.*, (2021), em termos físicos, o esporte contribui para o desenvolvimento motor das crianças e adolescentes, promovendo a coordenação motora, o equilíbrio, a resistência, a força e a flexibilidade. Além disso, a prática regular de atividades esportivas ajuda a combater o sedentarismo, reduzindo os riscos de doenças relacionadas ao estilo de vida sedentário, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares (PEREIRA; ANDRADE, 2018).

Portanto, ao integrar o esporte ao contexto educacional, é possível potencializar os benefícios tanto do ensino quanto da prática esportiva, proporcionando aos alunos uma formação mais completa e enriquecedora. Torna-se de suma importância encorajar os jovens a experimentar diferentes modalidades esportivas para encontrar aquelas que mais lhes interessam e motivam (ANTUNES; CAVASINI; FRANKEN, 2022).

Os benefícios do esporte vão além do desenvolvimento psicomotor, impactando positivamente diversos aspectos da vida dos jovens, como autoconfiança, disciplina,

Realização

trabalho em equipe e saúde geral. Desta forma, o tênis de mesa pode ser dado como agente promotor destes benefícios.

2.2 Tênis de Mesa como Esporte Coletivo e Individual

De acordo com Almeida; Yokota (2023), o tênis de mesa surgiu na Inglaterra no final do século XIX como uma forma de entretenimento de salão. Desde então, se tornou um esporte popular e praticado globalmente, com uma história rica e uma comunidade dedicada de jogadores. Para Fonseca; Silva (2015), essa modalidade esportiva pode ser praticado tanto como de forma individual quanto como um esporte coletivo, dependendo do contexto e das modalidades de jogo envolvidas.

Conforme Vaz (2015), nesse cenário, o jogador tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades técnicas, táticas e físicas individualmente. Ele assume toda a responsabilidade pelo seu desempenho, toma suas próprias decisões estratégicas e se concentra em melhorar seu próprio jogo. Desta forma, torna-se um excelente meio de desenvolver a autodisciplina, a superação pessoal, a concentração e a capacidade de lidar com a pressão.

Além do formato supracitado, o tênis de mesa pode ser jogado em duplas ou equipes. Nessa modalidade, os jogadores se dividem em pares ou grupos e competem contra outros pares ou equipes. Cada membro da equipe desempenha um papel específico durante o jogo, e a estratégia e a cooperação entre os jogadores são essenciais para obter bons resultados (FLOR *et al.*, 2017).

Conforme, Fonseca; Silva (2015), O tênis de mesa como esporte coletivo incentiva a comunicação, a coordenação e a colaboração entre os jogadores. A interação entre os membros da equipe é fundamental para o sucesso, pois eles precisam se comunicar, planejar jogadas conjuntas e trabalhar em harmonia para superar seus oponentes. A prática promove o senso de pertencimento, o trabalho em grupo e a capacidade de confiar e depender dos outros.

É importante ressaltar que, independentemente de ser praticado individualmente ou em equipe, o esporte oferece benefícios físicos, cognitivos e sociais para os praticantes. Além do desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas, ele promove a saúde física, o pensamento estratégico, a concentração, a tomada de decisões rápidas e a interação

social, destacando-se assim a psicomotricidade (CARVALHO *et al.*, 2021; FLOR *et al.*, 2017)

2.3 A Psicomotricidade na Pré-adolescência e Adolescência

O desenvolvimento da psicomotricidade refere-se à evolução das habilidades motoras, perceptivas e cognitivas de uma pessoa. Envolve a integração entre o corpo e a mente, influenciando a capacidade de movimento, a coordenação motora, a percepção espacial, a organização temporal, a lateralidade e outras habilidades relacionadas (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Embora não seja explicitamente mencionada como um componente específico da ABNCC (Base Nacional Comum Curricular), ela é uma parte importante do desenvolvimento integral dos alunos. O desenvolvimento da psicomotricidade entre jovens é dada como uma fase crucial em que ocorrem mudanças físicas, cognitivas e emocionais significativas (SANTOS; BARBOSA; DE ARAOZ, 2021).

A psicomotricidade refere-se à relação entre os aspectos motores, cognitivos e emocionais, influenciando o desenvolvimento global dos indivíduos. Durante a fase da adolescência e pré-adolescência, é importante proporcionar atividades que estimulem e promovam o desenvolvimento psicomotor saudável (PINTO; ANASTÁCIO; MARTINS, 2023).

Durante esta fase, os púberes estão descobrindo sua identidade e expressando suas emoções, desta forma, a prática de atividades que envolvem a expressão corporal, pode ajudar no desenvolvimento da consciência corporal, expressão emocional e autoconfiança. Aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano (ALVES, *et al.*, 2022).

De modo geral, a adolescência pode ser um período de intensas emoções e mudanças hormonais. A prática de atividades que promovam o gerenciamento das emoções, o controle da ansiedade e que faça estes jovens a entreterem em contato com suas emoções reais, é imprescindível, tais quais a prática de esportes.

Diante disto, observa-se que é importante que haja um ambiente seguro e estimulante, que ofereça oportunidades para o jovem explorar, experimentar e praticar suas habilidades motoras e cognitivas. Segundo Rolim (2004), é fundamental reconhecer a importância do desenvolvimento da psicomotricidade para o crescimento saudável e

integral, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento global, a autonomia, a criatividade, a aprendizagem e o bem-estar físico e emocional ao longo da vida.

2.4 Desenvolvimento da Psicomotricidade Através do Tênis de Mesa

De acordo com Vaz (2015), a utilização do tênis de mesa, também conhecido como pingue-pongue, é uma excelente atividade para o desenvolvimento da psicomotricidade em crianças, adolescentes e até mesmo em adultos. O esporte envolve uma série de movimentos rápidos, precisos e coordenados, o que estimula o aprimoramento das habilidades motoras, perceptivas e cognitivas.

A prática do tênis de mesa requer concentração, agilidade, coordenação olho-mão, raciocínio rápido e controle motor fino resultados (FLOR *et al.*, 2017). Conforme, Fonseca; Silva (2015), essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da psicomotricidade. Vejamos como o tênis de mesa pode contribuir para o desenvolvimento de cada aspecto como aponta o quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Habilidades e sua correlação com o tênis de mesa

Habilidades motoras	Envolve movimentos que exigem um bom controle motor, como a coordenação dos membros superiores (braços, mãos), a movimentação rápida e precisa em diferentes direções e a capacidade de ajustar a força e o toque da bola. Esses movimentos ajudam no aprimoramento da coordenação motora grossa e fina, na noção de espaço e tempo, além de desenvolver a lateralidade e o equilíbrio corporal.
Habilidades perceptivas	Durante uma partida de tênis de mesa, os jogadores precisam acompanhar a trajetória da bola, estimando sua velocidade, direção e altura. Essa percepção visual aguçada contribui para o desenvolvimento da percepção espacial e da capacidade de antecipar e reagir aos estímulos visuais de forma rápida e precisa
Habilidades cognitivas	O tênis de mesa requer um alto nível de concentração, atenção e tomada de decisões rápidas. Os jogadores precisam analisar a situação, antecipar os movimentos do oponente, planejar estratégias e ajustar suas ações de acordo com a dinâmica do jogo. Isso estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, da tomada de decisões sob pressão e da capacidade de adaptação.

Fonte: Autores (2023)

Além dos aspectos físicos e cognitivos, o tênis de mesa também promove benefícios sociais e emocionais. A prática do esporte em grupo ou em competições

proporciona a oportunidade de interação social, trabalho em equipe, respeito às regras e ao adversário. Também ajuda a lidar com a pressão, a lidar com a frustração diante das derrotas e a desenvolver a perseverança e a superação (FERMINO; REIS, 2013).

Em resumo, o tênis de mesa é uma atividade esportiva que contribui significativamente para o desenvolvimento da psicomotricidade. Por meio dos movimentos rápidos, precisos e coordenados exigidos pelo esporte, os praticantes podem aprimorar suas habilidades motoras, perceptivas e cognitivas.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada adotou a abordagem qualitativa, ao qual exige um estudo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence; e teve como método o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que possibilita mergulhar no conhecimento acerca do tema. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários, observações e estudos bibliográficos.

Para os procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, recolheu-se informações para dar base analítica relacionada com o arcabouço teórico. De acordo com Pereira (2018), a pesquisa bibliográfica constitui-se de materiais já publicados, tais como artigos de periódicos e livros, enquanto a documental possui fontes diversas.

Este trabalho tem como fim prover ao leitor um plano de informações gerais referentes ao que está sendo pesquisado contemporaneamente sobre o tema proposto, todavia, não se busca a generalização dos resultados, para tal, foram filtradas as pesquisas realizadas nos últimos 20 anos. Para o embasamento das informações presentes nesse trabalho, diversas fontes de pesquisa foram utilizadas, sendo elas: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos CAPES, além de artigos e publicações em revistas acadêmicas. As palavras-chave foram “adolescentes”, “escola”, “Tênis de Mesa”, “Psicomotricidade”.

No que diz respeito a coleta de dados, caracterizou-se como pesquisa de campo em conjunto ao estudo de caso, pois houve perguntas diretas de pessoas cujo comportamento desejou-se conhecer, enquanto envolveu estudo aprofundado sobre os fenômenos descobertos (PEREIRA, 2018).

Para complementar o levantamento bibliográfico, foi utilizado a técnica de pesquisa do tipo questionário semiestruturado. A escolha do questionário semiestruturado se deu pela possibilidade de gerar maior flexibilidade e informações mais precisas, os quais, segundo Costa (2013), permite que os dados sejam calculados e submetidos a análise estatísticas, entre outras vantagens.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção discorre e analisa os dados obtidos. A caracterização dos alunos foi feita a partir das informações coletadas por meio de questionário. Após a identificação, procurou-se avançar através de uma análise dos fatores que o permeiam.

Neste contexto, aplicou-se o questionário com 21 alunos que passaram a praticar Tênis de Mesa no âmbito escolar. Como resultado, de princípio, 47,6% dos alunos se autodiagnosticavam como sedentários antes dessa prática esportiva. 90,5% afirmaram que a prática de tênis de mesa aumentou seu nível de interesse em atividades físicas.

De acordo com Pereira; Andrade (2018), a prática regular de atividades esportivas ajuda a combater o sedentarismo, reduzindo os riscos de doenças relacionadas ao estilo de vida sedentário, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares (PEREIRA; ANDRADE, 2018).

Destacou-se que 95,2% afirmaram que houve melhora em sua coordenação motora e 90,5% afirmaram que passaram a apresentar capacidade de raciocínio mais rápido além de afirmaram que houve aumento no rendimento escolar (66,7%). Do ponto de vista cognitivo, Nascimento *et al.*, (2023), aborda que essa prática pode melhorar a concentração, memória, raciocínio lógico e a capacidade de tomar decisões rápidas. Os alunos aprendem a analisar situações, a encontrar soluções e a pensar estrategicamente durante a prática esportiva. Além disso, estimula o interesse pela aprendizagem, pois muitas vezes envolve o estudo de regras, técnicas e táticas (ALVES *et al.*, 2021).

A prática do tênis de mesa requer concentração, agilidade, coordenação olho-mão, raciocínio rápido e controle motor fino resultados (FLOR *et al.*, 2017). Conforme, Fonseca; Silva (2015), essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da psicomotricidade.

Valido ressaltar que 42,9% dos alunos afirmaram que passaram de introspectivos para sociáveis. Conforme, Fonseca; Silva (2015), O tênis de mesa como esporte coletivo incentiva a comunicação, a coordenação e a colaboração entre os jogadores. A interação

Realização

entre os membros da equipe é fundamental para o sucesso, pois eles precisam se comunicar, planejar jogadas conjuntas e trabalhar em harmonia para superar seus oponentes. A prática promove o senso de pertencimento, o trabalho em grupo e a capacidade de confiar e depender dos outros.

Além dos aspectos físicos e cognitivos, o tênis de mesa também promove benefícios sociais e emocionais. A prática do esporte em grupo ou em competições proporciona a oportunidade de interação social, trabalho em equipe, respeito às regras e ao adversário. Também ajuda a lidar com a pressão, a lidar com a frustração diante das derrotas e a desenvolver a perseverança e a superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no decorrer da revisão, torna-se de suma importância encorajar os jovens a experimentar diferentes modalidades esportivas para encontrar aquelas que mais lhes interessam e motivam. Os benefícios do esporte vão além do desenvolvimento motor, impactando positivamente diversos aspectos da vida, como autoconfiança, disciplina, trabalho em equipe e saúde geral. Desta forma, o tênis de mesa pode ser dado como agente promotor destes benefícios.

Diante disto, pode-se concluir que ao integrar o esporte ao contexto educacional, é possível potencializar os benefícios tanto do ensino quanto da prática esportiva, proporcionando aos alunos uma formação mais completa e enriquecedora. Destaca-se dentro deste cenário que o acompanhamento de um instrutor qualificado pode ajudar na orientação técnica, no ensino das técnicas corretas e na elaboração de atividades que estimulem o desenvolvimento psicomotor.

Por fim, atingiu-se objetivo do presente estudo em demonstrar a correlação do Tênis de Mesa na escola como prática para o desenvolvimento da psicomotricidade de jovens, para além dos diversos benefícios supracitados ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Bettine; YOKOTA, Gustavo Kenzo. **A Chegada Do Tênis De Mesa Ao Brasil: Origem E Significados Do Ping-Pong Enquanto Prática Civilizada (1902-1909)**. Revista Brasileira de Estudos do Lazer, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2023.

AMARAL, Gustavo Garcia do. **O estádio contemporâneo: arquitetura regeneradora de seu tecido urbano**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ANTUNES, Alisson Soares; CAVASINI, Rodrigo; FRANKEN, Marcos. **Contribuição dos esportes de aventura nas habilidades motoras em escolares: uma revisão narrativa**. Arquivos de Ciências do Esporte, v. 10, p. 1-10, 2022.

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F.. **Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 205-221, 2017.

CAETANO, Joel; DE ARRUDA, Marina Patricio; DA CUNHA BELLINATI, Natalia Veronez. **Contribuições da prática da capoeira no comportamento de alunos no ambiente escolar**. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, n. julio, 2018.

CASTRO, Stella Pires de. **Centro Poliesportivo e Educacional Fernando Pires: arquitetura e revitalização resgatando a memória dos sonhos**. 2017.

CERETO, Marcos Paulo. **Arquitetura de massas: o caso dos estádios brasileiros**. 2004.

D'ANGELO, Pedro. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: qual a diferença? Opinion Box. Disponível em: <<https://blog.opinionbox.com/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa-qual-a-diferenca/>>. Acessado 01 de Out de 2023.

DA SILVA, Andressa Melina Becker; DA SILVA, Mariana Luiza Becker; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Relações entre o hormônio cortisol e comportamentos de adolescentes: Uma revisão sistemática. **Psicologia Revista**, v. 26, n. 2, p. 337-362, 2017.

FLOR, Francielly Ketully et al. A importância da neurociência para o esporte coletivo: uma revisão narrativa. **Revista de educação física/Journal of physical education**, v. 86, n. 3, 2017.

FONSECA, Jorge André; SILVA, Ana Paula Salles. Tênis de mesa adaptado em Goiânia= Tennis table adapted in Goiânia= Tenis de mesa adaptado en Goiânia. **Materiales para la Historia del Deporte**, n. 13, p. 23-36, 2015.

JARDIM, Carlos Eduardo Dunshee et al. A prática esportiva como alternativa para uma educação integral através dos valores olímpicos. **Olimpianos-Journal of Olympic Studies**, v. 6, p. 1-14, 2022.

LESSA, Fábio de Souza; CODEÇO, V. F. de Sá. O Ginásio Como Espaço de Formação de Cidadãos: As Práticas Esportivas na Grécia Antiga.

LOPES, Celina; DE OLIVEIRA, Rafael Fernando Pereira; DE ALENCAR, Gildiney Penaves. Como a Prática Esportiva Inclusiva na Escola Pode Contribuir na Vida Social do Aluno?. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 102-108, 2021.

NASCIMENTO, Carolina Freitas. *Complexo esportivo*. 2014.

NUNES, Túlio Valêncio; TOIGO, Adriana Marques; FLORENTINO, José Augusto Ayres. Exergames como ferramenta pedagógica na Educação Física escolar: uma revisão integrativa. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 7, n. 2, p. 107-116, 2019.

OLIVEIRA, Érica Monteiro et al. O impacto da psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 34, p. e1369-e1369, 2019.

PEREIRA, Adriana Soares et al. *Metodologia da pesquisa científica*. 2018.

PEREIRA, Gustavo Armando Aparecido da Silva; ANDRADE, Vitor Luiz. O perfil do desenvolvimento motor de crianças praticantes e não praticantes do futsal. **Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 6, n. 1, 2018.

PINTO, Rosa Maria; ANASTÁCIO, Zélia Caçador; MARTINS, Paula Cristina. Programas de desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas para crianças do 1º ceb: uma revisão narrativa. **Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology.**, v. 1, n. 1, p. 351-368, 2023.

SANTOS, Kethllyn Oliveira; BARBOSA, Ana Carolina; DE ARAOZ, Susana Maria Mana. Habilidades Sociais, Educação e Psicomotricidade: Revisão integrativa da literatura. **NATIVA-Revista de Ciências, Tecnologia e Inovação**, v. 1, n. 1, p. 53-58, 2021.

SEQUENZIA, Vitor Ângelo et al. Prevalência De Desvios Posturais Em Escolares E Suas Influências No Processo De Desenvolvimento Psicomotor: uma revisão sistemática. **Revista Saúde Dos Vales-Rsv**, v. 1, n. 1, p. 66-71, 2019.

SILVA, Danielle de Campos et al. *Aspectos motores do desenvolvimento motor e a*

SILVA, Danielle de Campos. **Associação entre o desenvolvimento motor e a participação esportiva em crianças dos 6 aos 10 anos de idade**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

SILVA, Paula Maria da. **A prática esportiva escolar como instrumento socializador após isolamento: revisão bibliográfica**. 2022. 29 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) — UNB, Brasília, 2022.

VAZ, Yuri de Cândio. **O tênis de mesa: uma revisão de literatura do esporte e uma análise entre autores da psicologia sobre sua preparação psicológica**. 2015. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/131796>>.

VIANA, Valderi Nascimento et al. Educação Física e a Biodiversidade: uma breve revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e47111335037-e47111335037, 2022.

VOLPATO, Susan Tramontin. **Complexo Esportivo-Braço do Norte, SC**. Arquitetura e Urbanismo-Tubarão, 2017.



ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE MATERIAL PEDAGÓGICO INTEGRADO PARA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Eunice Cardoso Lauriano Ferreira
Ana Rodrigues de Souza
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

A presente pesquisa consiste em analisar um kit da coleção Projeto Tema, da Editora Aprender, cujo nome é "Tempo de Mais aprender: Letramento e Alfabetização Linguística", a fim de verificar se ele atende a proposta de alfabetizar letrando. O material foi adotado pelo estado de Mato Grosso como um dos recursos da política de recomposição da aprendizagem, intitulado de material pedagógico integrado. É trabalhado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com defasagem na alfabetização e matriculados no laboratório de aprendizagem. O fato deste material estar sendo utilizado com turmas adversas para as quais foi produzido, leva ao questionamento se os textos e atividades atendem, minimamente, as demandas linguísticas desses estudantes, contribuindo com sua aprendizagem. Essa investigação se caracteriza como documental e se ancora na abordagem qualitativa. As discussões estão respaldadas em Soares (2020 e 2022); Freire (2018); Mortatti (2004); Marcuschi (2008). O estudo mostrou que pensar a alfabetização é prioritariamente pensar as funções sociais da escrita, uma vez que a leitura e a escrita só têm sentido se desenvolvidas em contextos de letramento, e com materiais pedagógicos específicos para sua demanda, que despertem o interesse do estudante, pois precisam ter significado para ser aprendido.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Política de Recomposição da Aprendizagem. Projeto Tema.

1 Introdução

A pesquisa pretende analisar um kit da coleção "Tempo de mais aprender: Letramento e Alfabetização Linguística" utilizado no Laboratório de Aprendizagem da Rede de Ensino de Mato Grosso, a fim de verificar se ele atende a proposta de alfabetizarletrando.

A pesquisa tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, cuja pesquisa é documental. Teoricamente as investigações se ancoram nos estudos de Soares (2020 e 2022); Freire (2018); Mortatti (2004) e Marcuschi (2008).

Com o retorno das aulas presenciais após o cenário enfrentado pela pandemia de Covid-19, muitos foram os desafios encontrados no âmbito educacional em todas as esferas públicas: a preocupação com a biossegurança, o compromisso com a promoção de espaços de integração, participação, humanização e principalmente de aprendizagem.



Através do acompanhamento dos processos de avaliação e monitoramento, com os resultados que são divulgados em escalas de proficiência, observou-se que a aprendizagem estava aquém do esperado, onde muitos estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental não alfabetizados e/ou nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com as mesmas dificuldades de alfabetização.

O governo do estado de Mato Grosso com o discurso da superação de um dos desafios deixados pela pandemia na educação, lançou o “Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem”, sendo o “Laboratório de Aprendizagem” uma das ferramentas pedagógicas desse plano.

2 Aprendizagem de leitura e de escrita em contextos de letramento

No que se refere à formação de sujeitos capazes de decifrar linguisticamente os signos, como fazer usos desses signos na sua vida social, é indiscutível pensar a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de letramento, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. A aprendizagem dos conhecimentos puramente linguísticos não dá conta de atender a demanda social. Para tal demanda, há uma necessidade da criança ou mesmo do adulto se apropriar das habilidades da leitura e da escrita em contextos de letramento.

Para Soares (2022) é um equívoco pensar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de maneira linear, primeiro aprende-se as letras, as sílabas e as frases e só depois desse caminho percorrido é que os inserem em situações reais de leitura e de escrita de texto. As pessoas se comunicam e interagem socialmente por meio de texto, quando falam, lêem ou escrevem.

Segundo Mortatti (2004) a leitura e a escrita fazem parte do conjunto de bens culturais das sociedades letradas através das quais os sujeitos passam a ter acesso e participação efetiva na cultura escrita. Nas palavras da autora:

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. No entanto, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade. (Mortatti, 2004, p. 100).

Tanto a leitura quanto a escrita são processos complexos e distintos: ler não é apenas decodificar grafemas e fonemas, bem como, escrever não é meramente grafar pensamentos. Mas é uma atividade complexa que envolve elementos linguísticos e psicológicos e diferentes habilidades e conhecimentos.

Assim, quando se trata de alfabetizar letrando, entende-se que se refere a dois processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização está relacionada ao conhecimento do sistema de escrita, enquanto o letramento ao uso social dessa tecnologia. Entretanto, um não pode ser pré-requisito para a aquisição do outro, são conhecimentos que se complementam de forma mútua e devem ser desenvolvidos simultaneamente, sem desvincular de contexto comunicativo e interativo.

Para Marcuschi (2008) os signos da língua não podem ser abordados de maneira isolada, sendo necessário estabelecer uma ponte de união ou processamento integrado dos níveis de conhecimento tanto da estrutura da língua, como de seu uso e funções.

[...] não podemos ignorar o funcionamento do sistema linguístico como sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântico; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada tem a ver com a forma diretamente. [...] quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas (MARCUSCHI, 2008. p. 62).

Como se pode notar, os aspectos estruturais do sistema linguístico não devem assumir a centralidade do ensino - aprendizagem da língua, mas também não pode ser ignorado, o que se propõe é a sua integração com outros fenômenos que nada tem a ver com sistema, pois a finalidade da língua não reside nos códigos, mas na comunicação, na interação e na significação.

Desse modo, vale indagar como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita podem ocorrer em contexto de letramento sem que estes conhecimentos se distanciem de situações de comunicação e interação?

A respeito desse questionamento, Soares (2022) salienta que a interação entre as pessoas acontece através da língua e esta se concretiza por meio de texto, quando falam, leem e escrevem. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) evidencia que o texto como um lugar de encontro das relações, o qual criam conexões entre vários elementos, tais como os sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações entre outros elementos. Nesse sentido, é indiscutível a centralidade do texto, sendo este o

eixo integrador das atividades de alfabetização e de letramento, vinculadas em situações reais de comunicação e interação.

Assim, se tratando no uso social da leitura e escrita, o texto não pode ser pretexto e, principalmente, quando se refere uma educação que preza pela prática inclusiva, Freire (2018) nos chama a atenção ao respeito pelo “estudante” como sujeito de sua história, da sua cultura, que a educação seja um espaço do diálogo, um exercício para a autonomia, isso é a essência do ser humano e do conhecimento. Vejamos:

A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (Freire, 2018, p. 25).

Reconhecer o estudante como sujeito da sua história é também o reconhecer como centro do processo educativo no espaço escolar, e isso significa respeitar o conhecimento vivido individualmente por cada estudante, essa experiência precisa ser reconhecida e tomada como início, ou seja, como estar com um grupo de adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental com dificuldades na alfabetização utilizando um material pedagógico planejado para o público de segundo ano?

O campo de interesse de cada um desses grupos é diferente, o material, produzido para o público infantil, está contextualizado no mundo da imaginação e fantasia da criança, já para o público adolescente do nono ano, precisaríamos, inicialmente, compreender qual o interesse de cada estudante, poderia ser um jogo, um personagem, um super-herói, um vilão, um game, para iniciar a partir daí a contextualização do processo de alfabetização.

Assim, há uma necessidade do estudante se envolver no processo de alfabetização para que ela aconteça, caso contrário, ocorre apenas uma memorização mecânica, e isso leva o aluno a perder o interesse. A fim de evitá-lo, as atividades devem ser planejadas para si, levando em consideração suas vivências e níveis de maturidade e linguístico, como salienta Soares (2022).

Partindo da afirmativa de que o processo educativo precisa ser intencional e de socialização para que o estudante se interesse e aprenda, vale indagar como conteúdo

que não partem de seu contexto social serão aplicados em situações reais de comunicação e interação?

3 Projeto tema e a Política de Recomposição das Aprendizagens da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso

Na Política de Recomposição das Aprendizagens da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) apresenta algumas ações pedagógicas como propostas de desenvolvimento, tais como aulas de recomposição, laboratório de aprendizagem, materiais pedagógicos integrados ao currículo, apoio socioemocional e busca ativa.

Para o desenvolvimento das ações, a escola como um todo, deve atuar em conjunto, os professores da sala regular, especialmente os de língua portuguesa e matemática e os articuladores, os quais atuam no laboratório de aprendizagem, devem trabalhar de forma articulada, para tanto, foram disponibilizados materiais denominados de material pedagógico integrado, tais como o projeto PercepSom, Coleção do Projeto Tema, AprovaBrasil e redação.

Os dois primeiros materiais são direcionados para uso no laboratório de aprendizagem pelo professor articulador, enquanto os dois últimos pelo professor de língua portuguesa e matemática da sala regular, que deverão disponibilizar uma aula semanal para desenvolvê-los. Além desses materiais, há outros complementares que também compõem o plano de recomposição de aprendizagem, tais como: o projeto socioemocional, História Afro-brasileira e Indígena, Trânsito Legal, todos são trabalhados paralelamente ao material estruturado.

Conforme o Plano de Recomposição das Aprendizagens, os materiais contemplam as competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alguns deles baseiam-se nos descritores propostos pela Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, tendo como objetivo promover a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sabe-se que com o Redimensionamento na Educação, a rede estadual passou a ofertar somente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. No entanto, vamos nos ater à análise de um kit do Projeto Tema, em específico o livro 2.

Logo, todos esses materiais foram destinados a esse público, agora atendido pela

rede estadual. O que nos leva ao questionamento dessa ação justificada pelos governos como medida de transformação, em regime de colaboração entre os entes federados em prol da educação e seus agentes.

O material foi produzido e adquirido para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o Redimensionamento na Educação e seguindo o regime de colaboração entre os entes federados, esse mesmo material não deveria ter seguido com as turmas independente de qual ente elas agora se encontram ao invés de ser usada por um público que claramente não é desse campo de interesse? Sem contar que, em se tratando de recursos públicos, esse estudante é da rede pública de ensino, e tem direito a esse material adquirido para ele, com recursos públicos, e que é apropriado para si e se estivesse sendo usado, provavelmente, estaria surtindo o efeito esperado.

A coleção intitulada “Tempo de Mais Aprender: Letramento e Alfabetização Linguística” foi elaborada pela editora Aprender. É organizado pelos níveis 1, 2 e 3 de conhecimentos, cada um destes é formado por kits do aluno e do professor, contendo 4 livros cada um, sendo 2 para uso em sala e 2 com atividades para serem realizadas em casa.

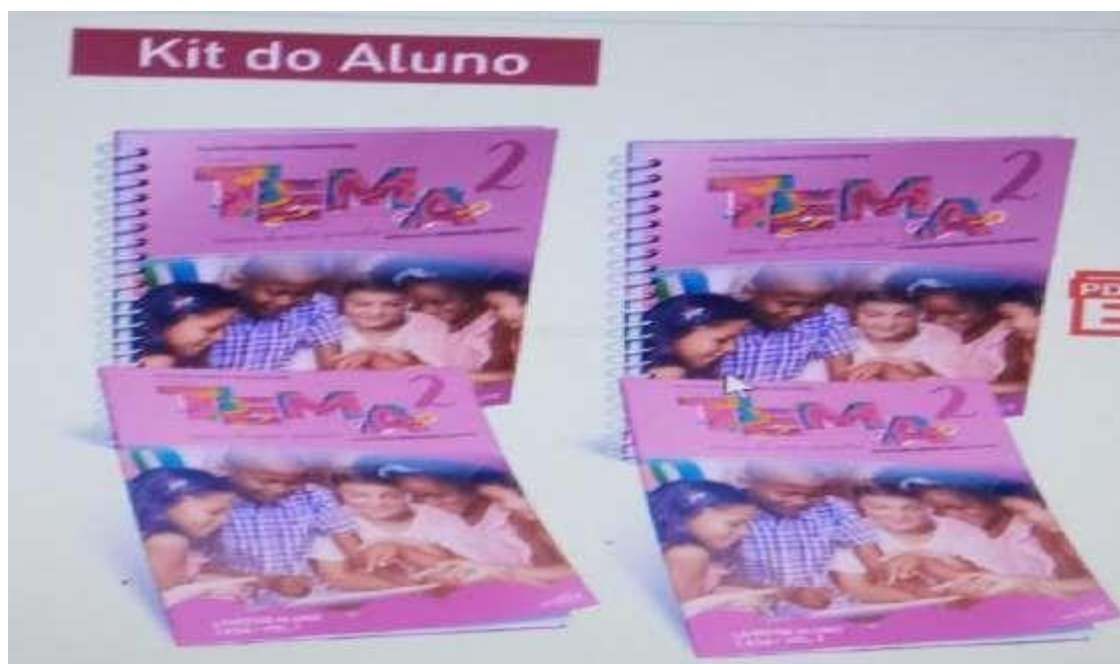
Cada kit, dos livros do aluno, é organizado por volumes, 1 e 2, e devem ser trabalhados de maneira sequencial, os quais serão apresentados abaixo, lembrando que somente o livro 2, volume 1 e 2 do aluno destinado ao uso em sala será analisado, já que o material com atividades para casa é o espelho deste.

Imagem 1: kit de nível 1



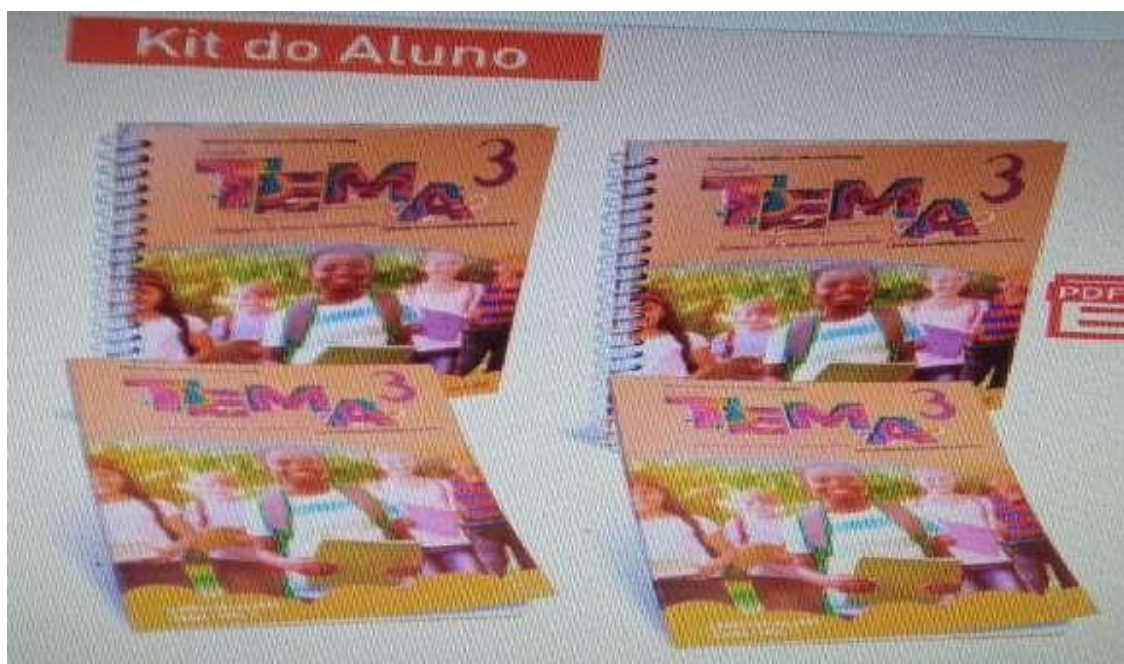
Fonte: Editora Aprender. Disponível: <https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema>

Imagem 2: Kit de nível 2



Fonte: Editora Aprender. Disponível: <https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema>

Imagem 3: Kit de nível 3



Fonte: Editora Aprender. Disponível: <https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema>

Observa-se que os materiais dos níveis 1, 2 e 3 apresentam a mesma estrutura organizacional. Todos são organizados por atividades. Os cadernos de sala são compostos por 60 atividades e o de casa com 30. Segundo a editora, as atividades foram intencionalmente elaboradas para trabalhar habilidades voltadas para processo de

Realização

alfabetização em contextos de letramento.

Um aspecto que chama a atenção é que esses materiais, segundo a editora, foram pensados e elaborados para estudantes de 3º, 4º e 5º que ainda não estão alfabetizados, tendo como objetivo concluir o processo alfabetizatório de alunos que não aprenderam a ler e escrever no 1º e 2º anos.

Partindo dessa informação e do público ao qual esses materiais foram destinados, dá-se indícios de que há uma inadequação quando se pensa no nível de maturidade e linguístico dos estudantes. Tanto Soares (2022) quanto Freire (2018) salientam que a escolha das atividades perpassa pelo despertar de interesse e o nível linguístico da criança, sendo necessário que sejam atrativas e significativas para o estudante.

Em todos os livros, utilizou-se de diversos gêneros textuais como eixo integrador das atividades. No livro de nível 2, volume 1, empregou-se como base de sustentação os gêneros: *crônica, cardápio, receita, história em quadrinhos, artigo de divulgação científica*. Já no volume 2 usou-se os gêneros textuais *música, biografia, carta ao leitor, e-mail, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica*. Nota-se que um único texto foi utilizado como base em pelo menos 6 atividades, entretanto, o que mais predomina são exercícios voltados para apropriação do sistema de escrita. Esta lógica decorre também nos demais livros, o de nível 1 e 3. Como aparece nas amostras abaixo:

Imagem 4, 5, 6, 7: Livro 2 - Repetição de texto



Fonte: Projeto tema 2, volume 1 - Tempo de mais aprender: Letramento e alfabetização linguística.

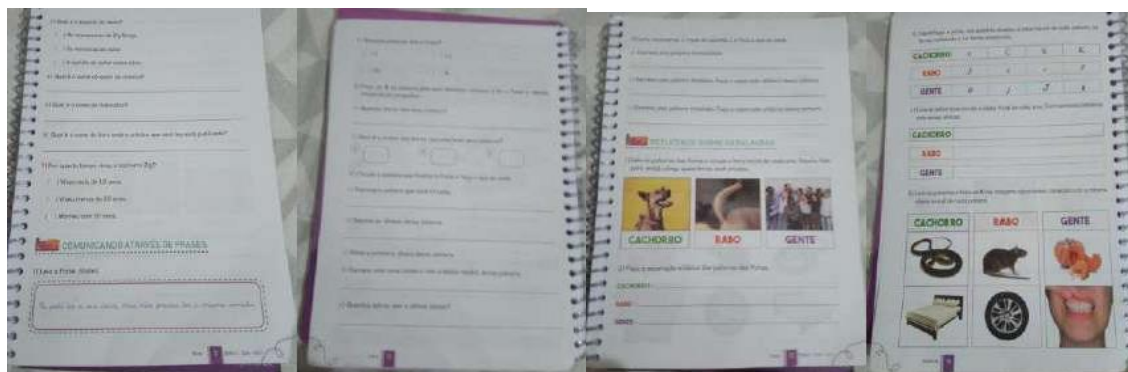


Fonte: Projeto tema 2, volume 2 - Tempo de mais aprender: Letramento e alfabetização linguística.

No volume 1, o texto apresentado foi utilizado como suporte para as tarefas até a sexta unidade, ele aparece na atividade 1 e se repete na atividade 4, sendo as outras unidades voltadas para o sistema de escrita, já no volume 2, a imagem demonstra que o texto aparece como eixo de integração em 3 momentos, nas páginas 102, 114 e 117, o qual se tornou a base dos exercícios desde a atividade 19 até a 24.

No geral, a primeira vez que o texto é empregado é voltado para as atividades de interpretação e funções sociais da escrita, as demais vezes, ele é utilizado para trabalhar o sistema de escrita alfabética. Observa-se uma maior predominância de atividades voltadas para alfabetização como são demonstrados nas imagens abaixo:

Imagem 8, 9, 10 e 11: Livro 2- atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética

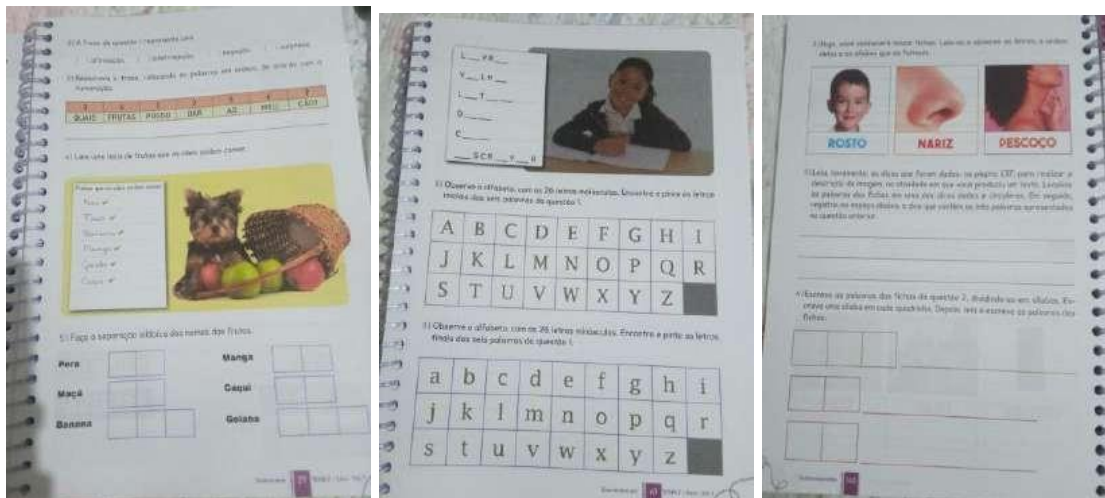


Fonte: Projeto tema 2, volume 1 - Tempo de mais aprender: Letramento e alfabetização linguística.

Na página seguinte, após o texto, há atividades de interpretação e letramento; já as três próximas páginas são exercícios voltados para a apropriação do sistema de escrita, para os quais foram retirados elementos do texto para elaborá-los. Nos enunciados utilizou-se de letras minúsculas que geralmente é o professor que faz a leitura, já as palavras que a criança é quem vai ler, usou-se a letra bastão. Nesse sentido, entende-se que, mesmo os estudantes estando com defasagem em alfabetização, o

material utilizado para esse público necessita atender à sua especificidade, partindo das suas vivências e interesses. O que se vê, ao contrário, é a infantilização de textos, imagens e atividades como se pode observar nas fotos abaixo:

Imagem 12, 13, 14: Livro 2- Infantilização de imagens e atividades



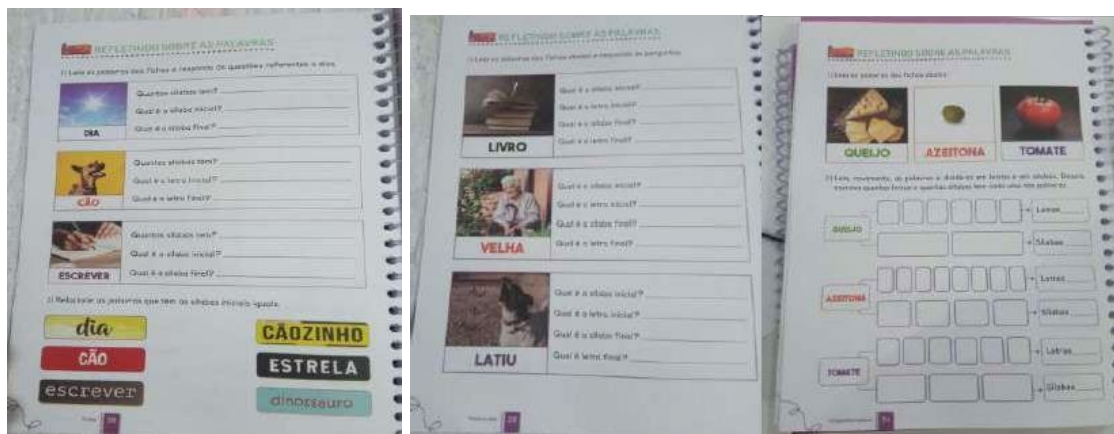
Fonte: Projeto tema 2, volume 1 e 2 - Tempo de mais aprender: Letramento e alfabetização linguística

Assim, se tratando de estudantes para o qual o material foi destinado estarem na fase de adolescência e que ainda se encontram em processo de alfabetização, mesmo havendo a necessidade de trabalhar a escrita inicial, os temas, as formas de abordagens e os estímulos precisam ser diferenciados.

Nesse sentido, não se trata de uma mera significação desse material, mas como bem nos ensina Freire (2018), partir do interesse do estudante, de suas vivências, de sua história, do seu conhecimento reverberado, respeitando-o como ser social e, para isso, precisa estar interligado à realidade do estudante. Assim, as imagens, os textos e as atividades devem ser compatíveis com seu nível de maturidade, linguístico e que fazem parte de suas vivências. O fato deles estarem com defasagem em aprendizagem e matriculados no laboratório de aprendizagem já é um gatilho para se sentirem desmotivados, e infantilizar as atividades é uma forma de ampliar ainda mais o desinteresse desses estudantes.

Em se tratando da apropriação do sistema de escrita, um outro aspecto que também se pode observar é a incompatibilidade dos conhecimentos abordados com o público o qual o material foi endereçado, neles, o foco que se prevalece são de identificação e de reconhecimento de letras e sílabas, como mostram nas imagens:

Imagem 15, 16: Livro 2- Identificação e reconhecimento de letras e



sílabas

Fonte: Projeto tema 2, volume 1 - Tempo de mais aprender: Letramento e alfabetização linguística.

Atividades como essas aparecem no decorrer de todo no material diversas vezes, nas quais focalizam na identificação de fonemas e grafemas. Assim, pensando nos níveis de conhecimentos dos estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a maioria já são conhecedores desses saberes, tais como as letras e sílabas. A dificuldade da maioria deles reside na identificação e junção dos sons, especialmente os irregulares e as contextuais para formar palavras.

Para adequar as atividades há uma certa dificuldade, por se tratar de materiais impressos. O que é possível é realizar somente as atividades referentes às habilidades que os estudantes ainda não tenham consolidados e propor atividades extras que contemplem as lacunas deixadas pelo livro didático.

No material, há também reiteradas repetições de atividades, isso leva a identificar que a proposta apresenta um viés de treinamento, ao invés de priorizar o processo de compreensão. Em muitas situações o estudante é conduzido a memorizar. Para Soares a criança aprende a ler e escrever compreendendo o sistema de escrita alfabética e não decorando sons e sílabas.

Em relação à proposta de alfabetizar letrando o material atende parcialmente, uma vez que no decorrer de todo o livro há atividades voltadas para o reconhecimento dos usos sociais da escrita, de interpretação e do sistema de escrita de forma articulada, tendo o texto como eixo de integração dos conhecimentos. Entretanto, não há equilíbrio, o que mais predomina são exercícios referentes ao sistema de escrita alfabética.

8 Considerações finais

Após análise do kit do material “Tempo de mais aprender: Letramento e

Realização

Alfabetização Linguística” utilizado no Laboratório de Aprendizagem da Rede de Ensino de Mato Grosso, compreendemos que em se tratando de estrutura, o material é composto por livro do professor e do aluno, tendo um para ser trabalhado em sala com a mediação do professor e outro em casa, com atividades espelhadas, do tipo “treinamento” do que foi feito na sala.

No teor do material analisado, percebe que as atividades tanto de letramento, interpretação e sistema de escrita, usou-se texto de diversos gêneros como eixo integração, porém há uma quantidade com maior expressividade de atividades que privilegiam as estruturas da escrita, além de textos e atividades repetidas diversas vezes no decorrer dos dois livros.

Outro aspecto que é perceptível na análise desse material é uma proposta de treinamento voltada para um viés de preparação para avaliação e/ou índices de aprendizagem (IDEB), pois são muitas atividades repetitivas, não só no livro do aluno que vai para casa que é um espelho do que foi feito em sala, mas nas próprias atividades que se repetem sem muito se diferenciar.

Ademais, refletimos nessa análise, o quão importante é a contextualização dos conteúdos para o processo de alfabetização, assim com salienta Freire (2013), essa contextualização, nessa apropriação do público atendido, irá significar a leitura e a escrita e não a tornar uma mera codificação e decodificação de signos linguísticos. Sendo tão importante ter clareza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra é que nós professores, precisamos estar atentos às vivências dos estudantes e seus reais interesses para, partindo daí, buscar situações de aprendizagens, caso contrário, um material como esse fica apenas infantilizado nas mãos de um público para o qual não foi planejado.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem**. Secretaria de Estado de Educação. Equipe organizadora - Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. Cuiabá: 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PROJETO TEMA -**Tempo de Mais Aprender**: Letramento e Alfabetização Linguística. Ed. Aprender. Disponível em: <https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema>. Acesso em: 01 out. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.



ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RECORTE BIBLIOGRÁFICO

Graciela Orsolin da Silveira

UFMT - graci.orsolin@gmail.com

Tatiane Lebre Dias

UFMT - tatiane.dias@ufmt.br

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

A Educação Inclusiva é pauta recente no Brasil e redireciona um aporte de desafios e possibilidades. Neste contexto percebe-se uma inquietação por parte dos educadores por não se sentirem preparados para atuarem em sala de aula com alunos com deficiência, especialmente, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente na faixa etária da alfabetização. Com base nessas considerações buscou-se a leitura de diferentes referências bibliográficas a cerca desta temática com o objetivo de apontar estratégias de ensino aprendizagem para crianças com TEA na fase da alfabetização. O estudo de revisão de literatura foi realizado no período de 2016 a 2020, nas bases de dados científicas da Plataforma Capes, Scientific Electronic Libray Online (SCIELO) e Periódicos Eletrônicos em Aprendizagem e Educação, usando os descritores “Alfabetização” e “Autismo” ou “Aprendizagem Mediada” (Literacy AND autismo OR Mediated Learning). Artigos e dissertações que abordassem alfabetização a aprendizagem mediada partindo dos pressupostos teóricos dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e mediação de L. S. Vygotsky e R. Feuerstein. No total foram encontrados 5 trabalhos sobre a temática do estudo. Desse modo, observa-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas na área de modo a refletir os desafios da inclusão e alfabetização de alunos com TEA.

Palavras-chave: Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Mediação da Aprendizagem.

1 Introdução

A Educação Inclusiva é pauta recente no Brasil, é uma política de equidade social que visa alcançar os alunos com necessidades especiais e sua inserção no ambiente escolar em classes comuns que permitam a convivência com a diversidade e o respeito às diferenças. De acordo com Kassar (2011), ela se solidifica através de acordos internacionais e movimentos da sociedade civil, impulsionada por mudanças sociais, econômicas e políticas.

No Brasil o marco foi estabelecido na Constituição Federal de 1998. Posteriormente, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) reitera este compromisso quando estabelece a matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino e o estabelecimento do atendimento educacional especializado. Em meados de 2004 ocorre a difusão dos princípios de inclusão e a implantação de planos de desenvolvimento de educação e inclusão social.

O Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008) tratou do atendimento educacional especializado e modificou as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de modo a “garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado” (KASSAR, 2011, p. 72). Inicia-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncional (SRM) para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço desenvolvido para potencializar a aprendizagem do aluno portador de deficiência, com recursos pedagógicos que permitam um trabalho individualizado que atenda às necessidades apresentadas ao aluno complementando ou suplementando a formação do aluno.

A efetivação dessa proposta foi realizada no ano de 2009, a Resolução n.º 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo as formas possíveis desse atendimento (BRASIL, 2009). Também fortaleceram essa nova perspectiva o Programa Nacional de Formação de Continuada de Professores na Educação Especial (BRASIL, 2023) e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse contexto percebe-se uma inquietação por parte dos educadores por não se sentirem preparados para atuarem em sala de aula com alunos com deficiência, especialmente, alunos com TEA, principalmente na faixa etária da alfabetização. Com base nessas considerações buscou-se a leitura de diferentes referências bibliográficas acerca desta temática com o objetivo de apontar estratégias de ensino aprendizagem para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na fase da alfabetização.

As políticas educacionais de inclusão nos fazem refletir sobre a prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, pode-se observar que muitas escolas ainda estão arraigadas a pedagogia tradicional sendo conteudistas e priorizando o conhecimento por

si só. Na diversidade das relações em que estamos inseridos, as aprendizagens que guiam o educando para a vida, fortalecem suas vivências e escolhas e permitem a compreensão da heterogeneidade e o respeito às diferenças. Há de se considerar possíveis dificuldades na formação dos educadores em que muitos não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade, mas há o desejo intrínseco de cada um em buscar a mesma e encontrar caminhos para a efetivação da educação inclusiva em sala de aula.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática de estratégias de aprendizagem mediada na alfabetização de alunos com TEA contemplando as peculiaridades desse Espectro e proporcionando aos professores novas possibilidades em suas práticas pedagógicas.

2. MÉTODO

O estudo de revisão de literatura foi realizado no período de 2016 a 2020, nas bases de dados científicas da Plataforma Capes, Scientific Electronic Libray Online (SCIELO) e Periódicos Eletrônicos em Aprendizagem e Educação, usando os descritores “Alfabetização” e “Autismo” ou “Aprendizagem Mediada” (Literacy AND autismo OR Mediated Learning).

Como critério de inclusão, foram considerados artigos que estivessem disponíveis na íntegra, em plataformas de acesso aberto e gratuito e publicados entre os anos de 2016 e 2020 e que abordassem a temática alfabetização de alunos com TEA e aprendizagem mediada partindo dos pressupostos teóricos dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e mediação de L. S. Vygotsky e R. Feuerstein. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os artigos que não estivessem disponíveis na íntegra, pesquisas que não tratassem de autismo no contexto escolar.

Foram encontradas dissertações de mestrado abordando a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista e artigos científicos com a abordagem de alunos com TEA e aprendizagem mediada. Não foram encontrados títulos que abordassem estas duas temáticas simultaneamente, mas no corpo do texto esses assuntos foram abordados.

3. RESULTADOS

Na plataforma Capes forma encontradas cinco dissertações referentes ao tema, aplicando o critério de exclusão, totalizaram 5 trabalhos para a análise. A Tabela 1 apresenta as principais informações dos trabalhos.

Tabela 1 – Principais informações dos trabalhos encontrados no período de 2016 a 2020

Autor(es)	Ano	Fonte	Instituição/Periódico
Almeida, I. C. A.	2019	Dissertação	UEFS
Lima, A. X.	2020	Dissertação	Unicamp
Macedo, C. R. S.; Nunes, D. R. P.	2016	Artigo	Revista Educação em Questão
Soares, F. M. G. C.; Nunes, L. R. O. P. N.	2020	Dossiê	Unicamp
Barbosa, G. F. C.; França, G. T.	2020	Artigo	Caderno Intersaberes

Fonte: Dados do autor (2023)

Em relação ao trabalho de Almeida (2019), o objetivo principal foi investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. A partir de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho. Participaram do estudo dez professores da rede pública municipal de Feira de Santana, sendo, quatro de sala regular, cinco professores auxiliares (estagiários) e uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), todos atuando com alunos com TEA.

Os resultados da pesquisa delinearão para a importância do reconhecimento do papel da escola na aprendizagem dos alunos com TEA. Verificou-se que os professores alfabetizadores da sala regular, da escola pesquisada, não esboçaram em nenhum dos métodos de pesquisa aplicados concepções claras e seguras sobre alfabetização e demonstraram maior fragilidade em relação à alfabetização de crianças com TEA. Em contrapartida, a professora da sala de recursos multifuncionais (SRM) apresentou concepções bem embasadas sobre alfabetização dessas crianças. Também observou-se a

necessidade de formação e atuação das professoras auxiliares que são as chamadas mediadoras dos alunos com TEA. Esta profissional, deve estar em sala com a criança com o objetivo de prestar apoio nas atividades do professor regular, encorajar, incentivar e facilitar a compreensão das atividades, conteúdos e regras sociais, buscando desenvolver a autonomia. Sendo que, a maioria das profissionais eram estudantes de Pedagogia. Constatou-se a necessidade dos profissionais que trabalham com a criança com TEA, conhecer as peculiaridades do próprio transtorno e, especialmente as singularidades da criança com a qual está trabalhando. Concluiu-se que para concepções bem definidas é fundamental a formação docente inicial e continuada. Através de declarações e coletas de dados observou-se várias lacunas nestas formações, especialmente no que se refere ao atendimento à diversidade, principalmente quanto à alfabetização de alunos com TEA, bem como a necessidade de um trabalho articulado entre todos os envolvidos no processo de alfabetização de alunos com TEA (ALMEIDA, 2019).

Já a pesquisa de Lima (2020) teve como objetivo proporcionar análise e reflexão acerca dos processos de alfabetização, como forma de inclusão de alunos com TEA nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esses objetivos, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, de observação participante. Foram envolvidos 14 integrantes direta e indiretamente na asserção do TEA, sendo: 5 alunos (2 meninas e 3 meninos) com laudo comprobatório de autismo em graus distintos, 4 professores do Ensino Fundamental I (sendo uma delas do AEE), 1 diretora de ensino, 1 coordenadora pedagógica. Por meio da pesquisa a autora elencou a limitação de desenvolvimento das potencialidades do educando com TEA por educadores e o quadro sintomático apresentado pelas crianças com TEA como o principal impedimento nas mediações, na escola em que os envolvidos priorizam as ações de incapacidade, sobretudo no que se refere aos déficits cognitivos, moldando, conseqüentemente, a alfabetização por esse viés.

Nessa perspectiva, outro elemento destacado é a padronização do rendimento escolar, que normatiza o trabalho do professor e o impede muitas vezes em trabalhar a educação numa perspectiva inclusiva. Os professores não possuem conhecimento em relação ao transtorno e ocorre uma ausência de coletividade da equipe pedagógica em colaborar para que os processos de alfabetização se efetivem, em uma abordagem inclusiva. Analisou-se que o sistema educacional carrega uma cultura do processo de ensino aprendizagem de forma quantitativa na busca de resultados que prejudica a perspectiva inclusiva visto que as formações docentes estabelecem um distanciamento do

fazer pedagógico e a educação inclusiva. Neste processo a responsabilidade é todos os envolvidos e não apenas do educador. É necessário o comprometimento da gestão escolar em oferecer capacitações que abordem esta temática. Observou-se que as práticas pedagógicas são desenvolvidas através de adaptações curriculares e outras vezes através de um plano individualizado com um currículo paralelo visando atender as barreiras de ordem biológica do aluno. Algumas atividades apresentadas a estes alunos foram de repetição, traçados de letras, pontilhados, cópia de palavras descontextualizadas. Outras, as que obtiveram mais êxito foram de trabalho com imagens, leitura compartilhada e intervenções demonstrando maior envolvimento do aluno, bem como atividades de alfabetização ligadas a um tema de interesse do aluno autista gerando participação e conhecimento (LIMA, 2020).

Na pesquisa destacou-se o sistema educacional e o seu enraizamento no letramento e na produção de escrita. Ele promove a inclusão quando olha para o sujeito antes de enxergar o autismo. O processo de alfabetização dos alunos com TEA consiste em fatores que eximem o modelo biológico como principal impedimento para o desenvolvimento desses alunos e compreende um conjunto de fatores externos, movidos pela ausência de políticas públicas, que contribuem para o não avanço social e cognitivo das crianças com o transtorno. Percebeu-se a evolução na alfabetização quando os alunos são comparados em sua individualidade e cujo possuem pertencimento em um espaço de coletividade. Constatou-se dos agentes educacionais a falta de compreensão em relação à necessidade de uma estrutura coletiva acerca do conhecimento do espectro autista para criar diálogos e caminhos para a inclusão sendo que, atividades formativas como o estudo contribuíram para a ampliação de concepções do TEA e alfabetização (LIMA, 2020).

O estudo de Macedo e Nunes (2016) objetivou analisar os efeitos de uma proposta de intervenção, baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), no comportamento mediador de uma professora e o desempenho acadêmico e social de uma criança com TEA. Para alcançar esses objetivos, a autoras realizaram uma pesquisa qualitativa, participante com proposta de intervenção. O estudo de caso único foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental, com a participação de um professor, um aluno com espectro autista e a mãe do mesmo. Os registros de campo e entrevistas indicaram que a professora não conhecia as características do espectro autista e falhava no planejamento das atividades para o aluno não condizentes com o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Por meio da pesquisa quase experimental percebeu-se que professora apresentava poucos comportamentos mediadores durante as atividades. Com um programa de capacitação para a docente, tendo como temáticas o autismo, a adaptação curricular, a comunicação alternativa e os critérios de EAM com intervenção de cunho colaborativo foi possível observar um aumento no nível de exigência das tarefas para a criança e mais participação em atividades de grupo. O nível de mediação da professora durante as atividades acadêmicas aumentou, após a implementação do programa, conforme avaliado pela escala EAM para professores. Assim, o aluno demonstrou evolução no processo de alfabetização e a participar de atividades de grupo, favorecendo a sua interação com seus pares. Dados das entrevistas conduzidas com a professora e com a mãe do educando indicaram que ambas estavam satisfeitas com os resultados da intervenção (MACEDO; NUNES, 2016).

A análise e reflexão acerca dos processos de alfabetização, como forma de inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi o objetivo da pesquisa de Soares e Nunes (2020). A pesquisa com caráter quali-quantitativo de delineamento quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base/intervenção), utilizando-se como instrumento para análise dos dados a Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). O universo da pesquisa foi delimitado por profissionais da rede pública municipal de ensino e sua atuação no acompanhamento pedagógico de criança com autismo nos primeiros anos escolares em sala comum. Duas professoras: uma pedagoga com Especialização em alfabetização e que participava de uma formação continuada, a saber: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Quinze anos de experiência e segundo aluno autista. E a outra participante, graduada no curso de Pedagogia, aluna do terceiro período, contratada da rede municipal de ensino como auxiliar de sala para atender especificamente a criança com autismo de seis anos.

O estudo foi realizado numa sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino em uma cidade de médio porte do Rio Grande do Norte. As pesquisadoras procuraram avaliar os níveis de mediação pedagógica das professoras que atuam com crianças com autismo com o objetivo de alfabetização e letramento. Levando em conta a necessidade de pensar na subjetividade do aluno como sujeito social e de direitos e apropriação de conhecimentos para promover o desenvolvimento curricular do aluno. Através da percepção dos comportamentos mediadores expressos na EAM e

Realização

filmagens observou-se o ensino de conteúdos elencados no PEI (Plano Educacional Individualizado) para a alfabetização em que foram trazidas as falas da professora e da graduanda auxiliar, expressas em sessões de autoscopia, no decorrer da formação continuada em serviço, que realizaram no processo de construção do estudo. Observaram que há uma boa produção, com estudos de casos, levantamentos bibliográficos e análise de conteúdos referentes à alfabetização expondo as concepções de professores e percepções de familiares. Entretanto, os serviços educacionais de ensino são pouco qualificados e em muitas situações a matrícula é aceita por ética profissional e imposição legal. Notou-se a carência de estudos empíricos com recursos específicos para a aprendizagem de crianças com autismo visto que a maioria dos profissionais da educação não optou em trabalhar com este enfoque sendo que o conhecimento acerca da inclusão escolar de pessoas que estão no TEA ainda é restrito. Com o manuseio da EAM foi possível contribuir no contexto da prática pedagógica inclusiva na sala de aula regular. O comportamento mediador influencia a aprendizagem de todos os envolvidos, altera consideravelmente as interações entre aluno/professor e aluno/aluno. É importante destacar modificações ocorridas para além da sala de aula, pois a família da criança também foi afetada e passou a fazer uso de recursos propostos na pesquisa que passaram a ser comuns aos dois contextos, inclusive mudando positivamente a comunicação com a escola (SOARES; NUNES, 2020)

O estudo de Barbosa e França (2020) realizou um estudo abrangente sobre o desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA em relação a efetiva alfabetização, compreender as principais características do TEA e apresentar métodos para este processo de alfabetização. Para alcançar esses objetivos, as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica. Por meio da pesquisa foi realizado um recorte histórico sobre o autismo, suas principais características e a inserção de alunos com espectro autista no ambiente escolar. Chegou-se à conclusão de que desde a década de 1930, o autismo vem sendo estudado, entretanto, os avanços referentes a este transtorno foram poucos, pois verificou-se que grande parte da sociedade ainda não reconhece as principais características do TEA. Também se verificou que os diferentes métodos contribuem para potencializar a aprendizagem dentre eles o TEACH e ABA - métodos que utilizam ilustrações e desenhos. Em relação às dificuldades, um dos aspectos apontados foi a falta de professores de atendimento especializado, apesar da Lei nº12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos do Transtorno do Espectro do Autismo. Neste

tópico conclusivo os autores não mencionaram a fonte de pesquisa utilizada para tal conclusão seja ela documental ou experimental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações e artigos em destaque nos fazem refletir acerca dos desafios e possibilidades no ensino e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Pode-se evidenciar a falta de formação dos educadores para trabalhar com o aluno com transtorno do Espectro Autista, bem como, o pouco conhecimento de conceitos e abordagens a acerca da alfabetização e das estratégias de aprendizagem mediada.

A concepção de ensino e aprendizagem é ainda arraigada a homogeneização e padronização dos conhecimentos trazendo pouco espaço a diversidade e a individualidade de cada educando. Essas abordagens são fundamentais para as crianças com o autismo, visto que cada uma é única e possui estímulos e interesses relativos.

Percebeu-se também que poucos alunos com TEA possuem acesso ao professor de apoio e ao PEI (Plano de Ensino Individualizado) ocasionando a inclusão apenas do espaço físico, sem o acesso as aulas adaptadas e aos recursos pedagógicos.

Observou-se que os professores que colocaram os conhecimentos adquiridos nas oficinas de Aprendizagem Mediada e que se valeram de recursos de imagem e material concreto obtiveram resultados significativos com seus alunos e avançaram nos níveis de alfabetização.

Percebe-se a importância em investigar esta temática e ampliar as pesquisas referentes a este estudo. Os índices apontam para o crescimento no diagnóstico de crianças com autismo e com isso a necessidade de professores estarem preparados para este novo público em sala de aula. Não estamos falando em garantir o acesso e permanência do mesmo, mas em oferecer estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem seu desenvolvimento cognitivo e social.

A neurociência, as diferentes abordagens de intervenção e a utilização dos critérios de mediação dos conceitos de L. S. Vygotsky e R. Feuerstein podem contribuir para potencializar a aprendizagem das crianças com TEA e abrir espaços para novas formas de aprender e ensinar que vem de encontro a todos os alunos potencializando todos

os saberes e fortalecendo as relações humanas através de práticas colaborativas que reconhecem a diversidade humana e priorizam a acessibilidade curricular.

Assim, quanto mais pesquisas comprobatórias referentes a estratégias de aprendizagem mediada na alfabetização de alunos com TEA, forem realizadas mais materiais científicos serão produzidos garantindo maior conhecimento no assunto e maiores possibilidades de implementação no cotidiano escolar rompendo com as falas excludentes de que os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com deficiência em sala de aula, mas sim, que estão abertos a procurar caminhos e possibilidades de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores** – 2019. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/892> Acesso em: 29.mar/2019.

BARBOSA G. F. C.; FRANÇA, G. T. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo. **Caderno Intersaberes**. v. 9 n. 18, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1295> Acesso em: 09.julh/2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>

LIMA, A. X. **Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Dissertação de Mestrado. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543>. Acesso em 26.fev/2020

MACÊDO, C. R. S.; NUNES, D. R. de P. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**. 54(42), 135–160, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10956>

SOARES, F. M. G. C.; NUNES, L. R. d'O. P. N. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da escala de aprendizagem mediada. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.22 n.1 p.86-105 jan./mar.2020.

Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543>

Acesso em: 3.ago.2023.



PRÁTICAS DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA EM UMA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Keila Aparecia Gonçalves

IE/UFMT – keilagoncalves101@gmail.com

Flaviane Jacqueline da Silva Souza

IE/UFMT – flajacqueline1209@gmail.com

Mônica Regina dos Santos

IE/UFMT - monicasantosmestrado@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

Este artigo objetiva tecer considerações sobre as práticas de leitura e escrita a partir de uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva em uma sala de aula denominada Sala de Apoio à Aprendizagem. A análise ora empreendida fundamentou-se na perspectiva discursiva da leitura e escrita a partir dos estudos de Smolka (2012, 2019), Goulart (2019) e Lucio; Oliveira (2019), bem como nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Baseou-se nas práticas discursivas realizadas pela professora da referida sala no contexto das relações de ensino e das relações dialógicas. Foi possível constatar que as crianças se desenvolvem tanto nas relações com as/os professoras/es como com os colegas de sala, ou seja, as interações e as relações de ensino impactam no ensino aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Alfabetização Discursiva. Leitura e Escrita. Relações de Ensino. Interações.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos em que a tecnologia digital (TD) tem demandado estudos, tempos de nova era, o que nos leva a pesquisar, conhecer, analisar as novas condições que vamos encontrando pelos caminhos.

As mudanças que o tempo vem produzindo nos mostra a necessidade de compreender as novas práticas, refletindo sobre elas. Para o campo da alfabetização nos deparamos com as mesmas necessidades e as pesquisas frente a esse processo se faz pertinente. As crianças que estão na escola vivem uma nova geração e os meios com que os modos de ensinar são postos precisam também mudar, tornando os modos de aprender mais significativos.



Pensar em alfabetização apenas como ensino das letras do alfabeto, e seu funcionamento é pensar erroneamente sobre esse processo. Alfabetizar é um processo complexo e multidisciplinar. Smolka (2012) em seu livro *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo já nos revelava sobre as relações da criança com a linguagem, evidenciando a fundamental participação do adulto/professor na mediação com a criança. Ela destaca três pontos principais: os modos de participação das crianças; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino.

O sistema alfabético é mais que escrita e gramática. Cabe ao professor compreender os objetos de estudo e de ensino para que assim possam produzir sentido nas situações com seus alunos aumentando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A criança se desenvolve mediante a linguagem na relação com o Outro, num movimento dialético de troca, ou seja, as crianças se desenvolvem nas relações com os professores também em desenvolvimento, participando colaborativamente, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever. (SMOLKA, 2019. p.12)

Aqui defendemos a alfabetização como processo discursivo, pois pensamos a discursividade como algo que procede do raciocínio, que está relativo ao discurso, ou seja, ligado a fala, ao diálogo. O processo discursivo é democrático e humano, deixando que a criança ocupe seu verdadeiro lugar na aprendizagem. A perspectiva discursiva da alfabetização a partir dos estudos de Smolka, tem revelado a sua importância:

“[...] por ser uma proposta político-pedagógica que potencializa a função transformadora da linguagem, porque nos constitui enquanto humanos, mediante processos de interação com o Outro e sobre o mundo por meio do discurso – lugar de enunciação, produção de sentidos e significação, onde sujeitos autores e leitores tornam-se interlocutores de um gesto de ensinar/aprender na/para a infância que extrapola os muros escolares.”

(LÚCIO; OLIVEIRA, 2019, p.9)

Este artigo vem destacar o trabalho de alfabetização e letramento em uma Sala de Apoio à aprendizagem de uma escola municipal da cidade de Cuiabá. O trabalho realizado pela professora da sala de apoio propiciou condições favoráveis e significativas às crianças com dificuldade de *ensinagem* (ensino + aprendizagem) e interação com seus pares.

A Sala de Apoio à Aprendizagem do município de Cuiabá prioriza o atendimento de crianças com dificuldade que segundo a política desse município devem avaliados a partir da Psicogênese da língua escrita, com base nas hipóteses pontuadas por Ferreiro e Teberosky (1985). A partir dessa avaliação a professora organiza o atendimento das crianças. Nesse atendimento, a professora foca em atividades no ensino da leitura e escrita com sentido, bem como nos conhecimentos matemáticos, objetivando consolidar o processo de alfabetização linguística e matemática.

O atendimento na Sala de Apoio à Aprendizagem acontece no contraturno ao que estuda, duas vezes na semana. As atividades na Sala de Apoio devem acontecer permitindo as crianças momentos de estudo diferente ao que se dá em sala de aula, conforme também orienta o documento curricular da rede municipal de Cuiabá:

O trabalho desenvolvido na Sala de Apoio à Aprendizagem deve considerar a perspectiva do letramento, pautado em recursos didáticos diferenciados, nos quais se explorem a ludicidade e a imaginação, proporcionando, ainda, o acesso a computadores, jogos didáticos e livros de literatura, como meio para ampliar as possibilidades de aprendizagem por parte dos estudantes. (Escola Cuiabana, 2019, p.139)

Para além do documento curricular proposto pela rede, vale ressaltar os estudos por parte da professora no que diz respeito a organização e implementação das atividades, visto que ela não se pauta apenas neste documento, mas vai muito além quando esta propõe atividades que partam do interesse e das situações concretas de vida da criança, num movimento de escuta e potencialização do protagonismo.

Como já dito, as crianças aprendem na relação com o outro e o conhecimento do mundo passa pelo outro, argumentava Vigotski (1984; 1995), portanto, essa consolidação não se deu de maneira abstrata, funcional, tradicional e sim, uma consolidação onde os sentidos se fizeram presente, numa relação dialógica. Os gestos de ensinar possibilitaram significação.

Nesse sentido, as indagações já descritas por Smolka (2019) em seu artigo Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever também nos orientaram diante do trabalho desenvolvido pela professora na Sala de Apoio: Que sentidos as crianças vão encontrando – e produzindo – nas relações com a escrita e leitura? Que sentidos nós vamos fazendo dos sentidos que as crianças fazem? Que sentidos vão se produzindo nas relações de ensino?

2 Ler e escrever: um olhar para a significação nos gestos de aprender e ensinar

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

Em uma sala de aula, atualmente, nos deparamos com as várias etapas do desenvolvimento infantil e as múltiplas relações das crianças com a escrita o que leva o professor cada vez mais demandar pesquisas, estudos e reflexões. Os modos de conceber a escrita vem se modificando e as crianças, hoje, querem aprender de formas diferenciadas. É preciso levar em conta as particularidades, experiências e diferentes ritmos de desenvolvimento dessas crianças. Nem todas as crianças se apropriam dos mesmos conhecimentos ao mesmo tempo, nem no mesmo ritmo – é o sentido dos temas trabalhados que garante a coesão do processo coletivo de aprendizagem. (GOULART, 2019)

A relação da criança com o saber precisa acontecer de maneira significativa, deixar que a criança fale, participe, protagonize e faça parte dessa produção de saber é de grande relevância, constrói momentos prazerosos de conhecimento. Ensinar vai para além do conteúdo escolar, para além da transmissão de conhecimento, para além do ensino de letras e sílabas, olhar para o processo de alfabetização como um momento de mediação com atividades significativas faz diferença no gesto de ensinar. A escrita vai se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, coletivamente compartilhado, e, ao mesmo tempo, singularmente diferenciado. (SMOLKA, 2019).

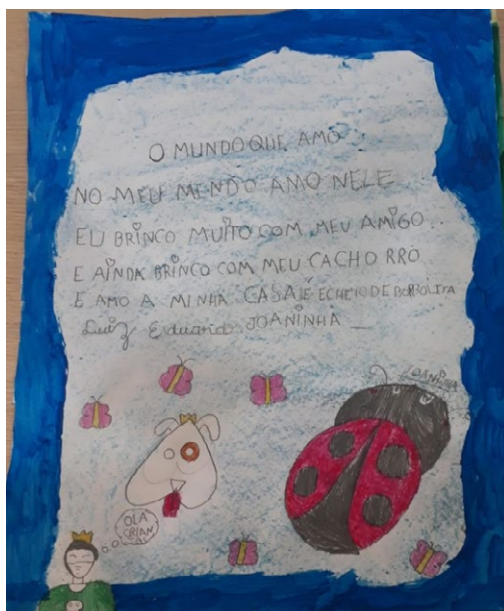
Os gestos de ensinar fazem a diferença quando o professor leva em consideração a complexidade do tempo histórico, a complexidade da língua, a complexidade do desenvolvimento humano, as desigualdades das condições de vida e as complexas relações de ensino, respeitando e considerando o desenvolvimento de cada criança no processo de aprendizagem de maneira dialógica.

Para além dessas considerações, a fim de compreender os processos de alfabetização, importante faz-se estar a par dos materiais escritos, participar de diálogos com professores e pesquisadores, ler e se apropriar do assunto, produzir e conduzir estrategicamente modos de construções dialéticas.

Pensando em práticas de alfabetização significativas, fecundas e com sentido é que se ancorou o trabalho da professora da sala de apoio quando ela propõe a seus alunos a escrita de um texto a partir do poema Mundo Pequeno de Manoel de Barros. No poema o autor retrata sobre a sua infância no lugar onde morava, o que ele via e como ele via. A partir dos estudos do poema junto com as crianças, a professora lançou a proposta às crianças. “Vamos fazer um texto falando do nosso mundo?” “Como você vê o seu mundo?” “O que tem nele? Como ele é?”

Dessa forma a professora trabalha com as crianças uma produção de escrita a partir das vivências que elas têm e de como elas significam essas vivências, como no texto abaixo:

Figura 1



Fonte: Arquivos da Professora

No processo de escrita em si, muitas questões e perguntas foram levantadas: palavras desconhecidas, que letra usar, pontuação, letra maiúscula, organização do texto, qual palavra usar, um movimento que já acontece em outras atividades. Essas questões, que acontece na interação e no diálogo, possibilitam as crianças pensar a língua escrita e suas particularidades além de promover a oralidade no desenvolvimento dos seus conhecimentos pessoais, experiências de vivências permitindo trocas que propiciam a apropriação de novos conhecimentos, reforçando o enunciado de Vigotski que afirmava que as crianças aprendem na relação com o outro.

Essa atividade revelou que as crianças se identificam e sentem mais prazer quando a escrita parte daquilo que eles conhecem ou já sabem, produzindo sentido para essa escrita. Foi possível observar que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, demonstrando que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever.

As vivências na Sala de Apoio a partir dos contextos de uma perspectiva discursiva e dialógica objetiva levar as crianças a perceberem que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o que pensa e que registrar esse pensar é complexo, pois envolve emoção, memória, imaginação, significação, que serão mediados pela professora a partir das relações de ensino, significando o trabalho de alfabetizar considerando também o processo de como será transmitida aprendizagem pelas crianças realizada necessariamente também através do viés da oralidade.

O contato frequente com materiais escritos, a leitura desses materiais com as crianças e o momento da leitura, o diálogo e questionamentos se fazem presente, acontecendo a mediação e a interação entre professora e colegas, estabelecendo relações que ajudam a entender as formas entre o oral e o escrito. Nesse sentido, compactuamos da fala de Goulart quando ela registra sobre a função do professor:

O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender. (GOULART, 2019, p. 66)

3 As (trans)formações de aprendizagem: leitura e escritura como prática discursiva em uma sala de apoio a aprendizagem.

A Sala de Apoio a Aprendizagem surge a partir do objetivo de propiciar as crianças com condições educativas variadas de aquisição da língua escrita, construção das capacidades de leitura e de conhecimentos matemáticos, consolidando o processo de alfabetização linguística e matemática, na perspectiva do letramento, tendo como demanda a ser atendida estudantes com dificuldades de aprendizagem (Escola Cuiabana,2019)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 já estabelecia em seu Art. 12 que: [...] “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: promover meios para a recuperação de estudantes de menor rendimento”, assim a Sala de Apoio a Aprendizagem surge como um dispositivo que possibilita o atendimento específico para os estudantes com dificuldades de aprendizagem na construção do conhecimento.

Entendendo esta sala como um espaço de apropriação de saber por parte daqueles com maior dificuldade de ensinagem (ensino + aprendizagem), aspiramos que seja um espaço onde as crianças possam participar efetivamente, significando o processo de *ensinoaprendizagem*. Aqui defendemos a intencionalidade do fazer pedagógico que se constitui nas interações, nas trocas e relações de ensino. Professor não é o único transmissor de conhecimento, uma vez que ele também aprende com seus alunos, nessa relação de ensino.

As atividades para esta sala foram desenvolvidas e pensadas a partir de um processo discursivo, fruto de estudo e pesquisa da professora. Fruto de uma professora que pensa para e com seus alunos, compartilhando da mesma premissa que Goulart:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares. (GOULART, 2019, p. 71)

Quando a professora propõe a leitura de um cartaz e a partir dessa leitura são criados outros textos, esses textos são lidos, explorados e trabalhados seja identificando palavras, título e autores, a professora está levando em consideração aquilo que a criança também sabe ou conhece. A partir desse texto, escolhe-se algumas palavras para sistematizá-las quanto ao número de letras, número de sílabas, sílaba inicial e sílaba final. Essas palavras são trabalhadas com alfabeto móvel, novas palavras são escritas,

constroem-se frases, essas frases serão colocadas em cartaz e expostas em sala para leitura e posteriores trabalhos, assim, trabalhando as funções da escrita e suas possibilidades.

Todo esse processo realizado com e por textos, faz com que as crianças entendam e compreendam sobre a organização da escrita. São vivenciadas situações sociais de uso de escrita e de sua análise, que favorecem a ampliação do entendimento dos sujeitos, além de dar sentido a escrita que produzem.

É necessário o educador entender o seu papel no ato de educar, conhecendo o processo de alfabetização para que o ensino não se torne meramente mecânico, descontextualizado e desmotivador para o aluno, dessa forma faz se necessário estudar práticas de ensino onde aconteça uma aprendizagem significativa. Esse estudo traz fundamentos teóricos e práticas de ensino que possam fazer com que o professor encontre meios de ensinar o aluno de forma que ele se sinta parte desse processo e possa interagir com o professor utilizando a dialogia que a discursividade permite.

É evidente que as crianças trazem consigo alguns conhecimentos, alguns desejos e experiência com o mundo da escrita. Toda criança pode e tem a capacidade de aprender. Cabe ao professor estimular, escutar, deixar que participe, abrir espaço para elaboração de cada um.

4 Considerações finais

A prática discursiva de alfabetização está para aqueles que pensam e querem desenvolver em seus alunos um ensino-aprendizagem com sentido. Mediar esse processo, a partir das interações, propiciando relações de ensino significativas é o que propõe tal prática.

Usar a escrita não para meramente escrever, mas para registrar, marcar, interagindo com a criança. Desse modo, funcionamento, estrutura e função são trabalhadas simultaneamente.

A criança elabora a sua escrita a partir dos seus conhecimentos, ao professor cabe esclarecer, informar adequadamente a criança, pois ela é capaz de aprender a ler e a escrever, trabalhando a relação de ensino, ou seja, a criança aprende a escrever, escrevendo. O professor aprende com a criança, aprende sobre os modos de aprender da criança e assim ressignifica os seus modos de ensinar.

Terminamos tentando responder humildemente ao esquema elaborado por Orlandi (1993), posto em Smolka (2012):

Quem Ensina? O que? Para quem? Onde?

O processo de ensino-aprendizagem pode acontecer de várias formas, em vários lugares, por várias pessoas. Se aprende na interação, com o outro. Aprendemos tanto e tantas coisas, cada um já traz consigo a sua bagagem de conhecimento, conhecimento esse que é acrescido de outros conhecimentos quando nas relações de ensino eu troco, converso, escuto e entendo os modos de aprender do outro. Nessa relação o conhecimento se constrói. Nessa relação o conhecimento se transforma.

5 Referencias

CUIABÁ. SME. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão.** Cuiabá, 2ª Ed. Cuiabá-MT; Editora Gráfica Print, 2020. CUIABÁ. SME.

GOULART, Cecília M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo ensino-aprendizagem da escrita.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. V,1. N 9, p. 60-78, Jan-Jun 2019. Belo Horizonte, MG. Acesso em 20/08/2023.

LÚCIO, Elizabeth Orofino. OLIVEIRA, Barbara Cortella de. **Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para infância.”** Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. V,1. N 9, Jan-Jun 2019. Belo Horizonte, MG. Acesso em 16/08/2023

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. V,1. N 9, p. 12-28, Jan-Jun 2019. Belo Horizonte, MG. Acesso em 18/08/2023.

GOULART, Cecília M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo ensino-aprendizagem da escrita.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. V,1. N 9, p. 60-78, Jan-Jun2019. Belo Horizonte, MG. Acesso em 20/08/2023.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino.** Campinas – SP. Editora Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem:** tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo – SP. Editora WMF, Martins Fontes. 2009.

Realização



PRÁTICAS ALFABETIZADORAS VIVENCIADAS, A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, ADVINDAS DA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Stheffane Heloise dos Santos Andrade

Carla Melissa Klock Scalzitti

GT 01: Cultura Escolares e Linguagens

Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo observar, experienciar e relatar como os professores de Alfabetização de uma escola pública percebem a Psicogênese da Língua Escrita para organizar o trabalho pedagógico. A pesquisa lança mão da abordagem qualitativa com uso da pesquisa de estudo de caso. O arcabouço teórico ancora-se nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) para estudar a psicogênese da língua escrita, Mortatti (2006) para discutirmos a questão dos métodos e ainda Smolka (2003), para referenciar a alfabetização como processo discursivo, com o objetivo de apresentar outra perspectiva teórica sobre a alfabetização. Também o fazemos para explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é a única abordagem para o sucesso do ensino de alfabetização, e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer que a alfabetização pode ser desenvolvida como processo discursivo. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para enfatizar a importância da psicogênese da língua escrita no Ciclo de Alfabetização sem desconsiderar seu processo discursivo.

Palavras-chave: Psicogênese da língua escrita. Ciclo de Alfabetização. Professor Alfabetizador. Aquisição da Escrita.

1. Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica "Professora Salvelina Ferreira da Silva", no Município de Várzea Grande/MT, tem como foco analisar as práticas alfabetizadoras advindas da teoria da psicogênese da língua escrita, considerada uma das ferramentas pedagógicas mais importantes da atualidade. Com base na teoria de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999, 2001) – além de outros autores – serão analisados os processos de formação das crianças do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e as formas como os professores alfabetizadores aplicam, manipulam e analisam os resultados do diagnóstico psicogenético na EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva.

Esta pesquisa foi viabilizada pelo apoio do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa apoiar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por instituições

Realização



de ensino superior com o objetivo de melhorar a formação inicial dos professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Pretende assim, contribuir para o acompanhamento contínuo da dinâmica evolutiva dos professores.

A concepção que norteia esta pesquisa é a de que o processo de construção da escrita é um sistema de representação notacional, cujo aprendizado é protagonizado pela criança por estar inserida em uma sociedade grafocêntrica e é a partir das atividades cotidianas que devem surgir momentos reflexivos sobre a escrita por, entendermos que, estão conectadas ao mundo da leitura e da escrita antes de frequentarem a escola. Portanto, esse tipo de aprendizagem é fortalecido quando elas ingressam na escola, que é o espaço culturalmente eleito para o ensino sistematizado da escrita.

O estudo da psicogênese da língua escrita, Ferreiro (1999, 2001) colabora para compreendermos os processos cognitivos que ocorrem nas crianças antes de serem alfabetizadas.

Diante dessas questões, surge o seguinte problema de pesquisa: as práticas alfabetizadoras com base no diagnóstico psicogenético, observadas na Residência Pedagógica, corroboram para a formação inicial das alunas do curso de pedagogia?

Para respondermos à pergunta levantada o nosso objetivo geral constituiu-se em compreender como se desenvolve as práticas alfabetizadoras de uma sala do 1º ano, na escola EMEB Prof.^a Salvelina Ferreira da Silva, ancorada no diagnóstico psicogenético.

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: Analisar as percepções dos professores sobre a psicogênese da língua escrita, em especial, com relação a aplicação do diagnóstico psicogenético dos alunos; Identificar e descrever algumas das práticas da professora preleitora que contribuíram para a formação inicial do curso de pedagogia;

A abordagem metodológica é constituída pelo estudo de caso, que de acordo com Gil (2008, p. 28), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

2. Precisamos de método para alfabetizar?

As constantes mudanças da sociedade contemporânea interpelam a escola a agregar novos métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Para a alfabetização isso é particularmente importante, pois é um processo que exige abordagem didática e estratégias metodológicas que colaborem para que a criança construa sua compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Para conhecer os principais métodos de alfabetização, evidentemente precisamos conhecer o período histórico em que os métodos foram aplicados. Por esse motivo, é importante compreender as transformações educacionais e sociais que ocorreram esses processos, para entendermos as especificidades de cada método. Dentre os métodos que foram utilizados ao longo dos anos para alfabetizar as crianças.

São várias as formas de alfabetizar e cada uma delas destaca um aspecto no aprendizado. Dentre elas podemos destacar os métodos sintéticos que se desdobram em processos alfabético, fônico e silábico. Eles se baseiam na compreensão do sistema de escrita, que analisa a relação entre a fala e sua representação escrita.

Os métodos analíticos se desdobram em processo de palavração, sentencição e método global. Caracterizam-se por priorizar como unidade a palavra, frases ou texto e pressupõem que a aprendizagem da linguagem oral e escrita seja desenvolvida por meio da identificação visual da palavra (FRADE, 2005, p. 21).

Outro método que pode ser utilizado é o global, que se baseia na compreensão global da palavra. De acordo com o referido método, a criança aprende a ler e escrever a partir da associação de imagens e sons. Esse método é mais intuitivo e lúdico, pois a criança consegue associar as palavras a imagens e sons, o que facilita o processo de aprendizagem.

De acordo com Mortatti (2006), por volta da década de 1920, iniciaram-se os embates contrários aos métodos analíticos. Buscava-se um ensino que contemplasse o aprendizado da leitura e da escrita ao mesmo tempo. Surge então o método misto, que varia entre o analítico e o sintético e destaca-se tanto pelo ensino do todo quanto pelo ensino das partes, de forma conjunta. Mortatti (2006) ainda destaca que o método misto se tornou especialmente relevante a partir de 1934, quando foram criadas as bases psicológicas de alfabetização contidas no livro “Testes ABC”, escrito por M. B. Lourenço Filho. A partir dessa proposta, o ensino volta a ser visto como tradicional.

Em todos os métodos apresentados (sintéticos, analíticos e mistos) predominava a utilização das cartilhas, cuja proposta principal era apresentar às crianças letras, sílabas soltas, palavras, frases e textos com pouca relevância e significado no contexto em que os alfabetizandos estavam inseridos. Da mesma forma, o objetivo das cartilhas era abordar apenas a codificação (escrita) e a decodificação (decifração). Por essa razão, agregava pouco conhecimentos aos envolvidos.

O processo de ensino e aprendizagem passou a ser debatido e pensado sob um novo olhar: como a criança aprende. Iniciaram-se as discussões acerca do construtivismo como forma de desmetodizar a alfabetização.

Em meados de 1980 surgem os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, 2001) acerca da psicogênese da língua escrita. Esses estudos reforçam que a escrita alfabética não é um código que se aprende a partir de métodos e atividades de memorização. Pelo contrário: a criança elabora diferentes hipóteses sobre a escrita.

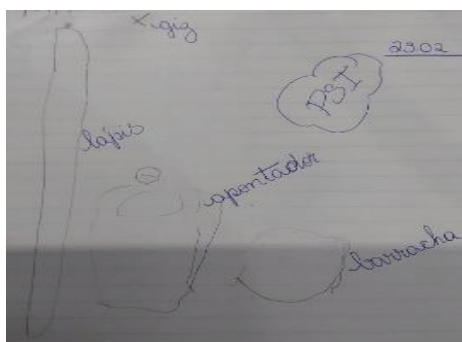
Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 29; 2001, 35) destacam: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar [...] A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. Diante disso, é importante que a escola pense em intervenções que ajudem a criança a aprender de forma conjunta, tornando-a um sujeito capaz de formular hipóteses, discutir e ser “intelectualmente ativo”.

3. Psicogênese da língua escrita: fases silábicas, o que significa cada uma delas

De acordo Ferreiro e Teberosky (1999, 2001), as crianças evoluem gradualmente, durante a sua exposição e manipulação do sistema de escrita alfabética. Essa evolução é descrita em quatro níveis principais: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001). Vale ressaltar que o silábico é dividido em dois estágios: silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

Diante disso, apresentaremos a descrição de cada hipótese citada pelas referidas pesquisadoras, juntamente com a imagem da escrita das crianças participantes da pesquisa.

Figura 1 - Nível Pré-Silábico, Garatuja



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A hipótese de escrita acima exemplifica o nível pré-silábico, quando são apresentadas as letras e as crianças produzem garatuja e rabiscos, seguindo uma linha de

raciocínio em que uma palavra precisa de uma letra. Então, partem da consciência de que letras formam palavras, mas ainda não existe a consciência da relação entre som e letra.

Azenha (2006, p. 58) afirma ainda que para a criança: “O desenho é uma clara estratégia da remissão ao conteúdo registrado.”

Figura 2 - Escrita sem valor sonoro

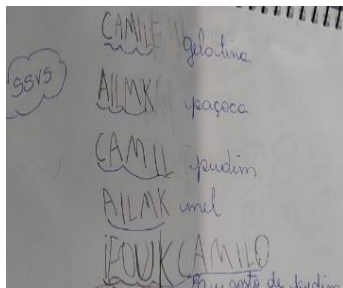
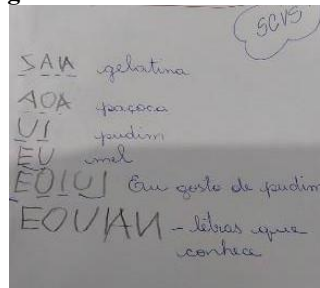


Figura 3 - Escrita com valor sonoro



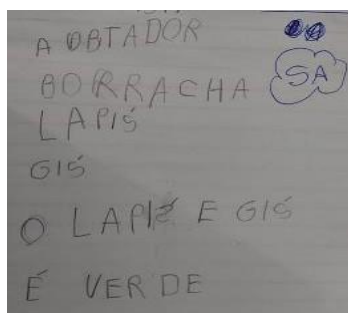
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme supracitado, o nível silábico se divide em duas etapas: silábica sem valor sonoro e com valor sonoro, representada nas Figuras 2 e 3, respectivamente. No nível silábico a criança passa por uma grande evolução, pois deixa de ver a escrita de forma global e passa a identificá-la com sistematização silábica. Azenha (2006, p. 72) assevera que na etapa silábica sem valor sonoro “a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.”

Já na etapa silábica com valor sonoro, a criança procura atribuir valor sonoro a cada uma das letras que faz parte da escrita. De acordo com Azenha (2006), é quando a criança cria a estratégia de atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. O salto qualitativo representado por essa estratégia leva a criança à superação global entre a forma escrita e a expressão oral. Pela primeira vez, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193; 2001, p. 201), “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”.

No nível silábico – com ou sem valor sonoro – a criança começa a ter consciência entre fala e escrita. Ela entende que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Assim, busca atribuir valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras. Para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra. Ou, escreve uma letra para cada palavra dita numa frase, como demonstrado na Figura 3, acima.

Figura 4 – Escrita de criança silábica alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

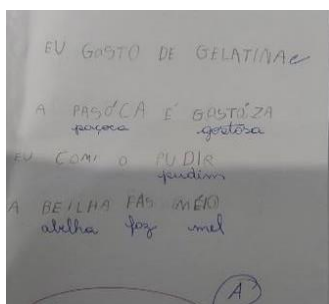
A escrita de criança que apresenta a hipótese silábica alfabética demonstra em sua escrita que possui dois conceitos: um relacionado à hipótese silábica e outro relacionado à obrigatoriedade da quantidade mínima de letras. Dessa forma, a criança pode ter conceitos básicos para a construção da escrita e da leitura. Azenha (2006, p. 82) a descreve como “um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética)”.

No que se refere ao método hipotético-dedutivo, vale ressaltar a especificidade e a validade no momento de formação da palavra, pois a criança estabelece a relação entre o som e o grafema. De acordo com Azenha (2006, p. 82), “a criança agora agrega mais letras a escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra”.

Segundo Azenha (2006), a interpretação da escrita infantil numa perspectiva evolutiva dota o alfabetizador de um aparato teórico que lhe permite olhar de forma natural a existência dessas produções. Ao invés de enxergar uma criança que “come letras”, o conhecimento dos processos de aprendizagem conduz a uma observação literalmente oposta.

No nível de escrita silábico-alfabética a criança compreende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade, mas que ela pode ser dividida em componentes. Atualmente, os vários componentes do sistema de escrita devem ser organizados. Trata-se de entender o valor sonoro padrão. Primeiro, não é possível estabelecer regularidade duplicando o número de letras por sílaba. Isso ocorre porque existem sílabas com 1, 2, 3 ou mais letras.

Figura 5 - Escrita de criança alfabética



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última hipótese da evolução da escrita é a do nível alfabético. Nesse nível a criança já compreende que para cada valor sonoro existe uma escrita correspondente, que a habilita a realizar uma sistematização das hipóteses silábicas como a demonstrada no registro acima. Essa característica faz com que a criança seja capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas, antes mesmo de escrever uma palavra. Entretanto, cabe ressaltar que:

o que a criança terá alcançado aqui não significa a superação de todos os problemas. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia (Azenha, 2006, p. 85).

Mesmo para os alunos que atingiram o nível alfabético, o processo de desenvolvimento da escrita continua. Para Ferreiro (1999, p. 26; 2001, p. 32), “entende-se como alfabetizada a criança que dominou a base alfabética do sistema de escrita, que lê com compreensão e escreve textos com sentido, possíveis de serem lidos, mesmo que apresentem erros de ortografia”.

A aprendizagem da escrita pela criança é uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, que simboliza uma das maneiras pelas quais o ser humano transforma a realidade para se comunicar com os outros. Vale enfatizar que cada ser humano vivencia essa apropriação a seu modo e em seu tempo. Daí resulta a heterogeneidade de registros da referida turma do Ciclo de Alfabetização apresentada no presente estudo.

4. A psicogênese e a alfabetização discursiva

Esta pesquisa traz como ponto principal a psicogênese da escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) com base piagetiana. Por se tratar da minha formação inicial analisamos e entendemos que apresentar uma escrita, mesmo resumida, sobre a alfabetização discursiva se faz necessário, por acreditarmos que, uma pesquisa não enfraquece a outra, que um conhecimento não enfraquece outro, afinal, as reflexões

sobre como o aprendizado de ler e escrever se circunscreve no tempo, na história e na memória.

Diante disso, trazemos os estudos de Smolka publicado o livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” (2003).

De acordo com Smolka (2003), o objetivo da proposta de alfabetização como processo discursivo era chamar atenção para a linguagem como produção humana, histórica e cultural, além de evidenciar a escrita como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. Portanto, o foco foi ressaltar “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (SMOLKA, 2003, p. 31).

Smolka ancorada em Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cultural da criança, chamou atenção para a história, sempre ligando a elaborações teóricas (história da atividade humana, história das funções psicológicas, história do desenvolvimento, história da linguagem, história dos signos, história da escrita, história da consciência). O referido autor também ressaltou “o princípio da significação – a produção de signos e sentidos – como chave para se compreender a conversão das relações sociais em funções mentais” (Smolka, 2003, p. 39). Para a pesquisadora, a relevância da produção intelectual de Vygotsky consiste em considerar

os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural (SMOLKA, 2003, p. 56).

Portanto, com base nos estudos de Smolka (2003) podemos afirmar que a natureza do próprio desenvolvimento humano transcende a dimensão biológica da vida humana: abrange também a sócio-histórica.

Vale enfatizar que ao adotarmos essa concepção de alfabetização como processo discursivo, consideramos importante explicitar que: a) não defendemos métodos de alfabetização ou os “treinamentos” para a prontidão na educação infantil; b) a psicogênese da língua escrita não é uma panaceia para o sucesso do ensino de alfabetização, porque vários aspectos conceituais do sistema alfabético não se limitam a essa teoria; e c) não existe nenhum conflito entre adotar uma visão psicogenética do aprendizado da escrita alfabética e reconhecer a alfabetização como processo discursivo, tendo o texto como princípio para se alfabetizar e letrar/ letrar e se alfabetizar.

Afinal, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, 2001) denominaram “as hipóteses silábicas da escrita” para que a criança apresente sua construção com relação à

hipótese alfabética e com o crescente domínio das convencionais relações entre grafemas e fonemas na escrita, fonetização da escrita, da língua falada na comunidade do aprendiz.

Esses conhecimentos pedagógicos-epistemológicos sobre psicogênese e processo discursivo são fundamentais para os professores por terem implicações pedagógicas importantes. Se o alfabetizador compreende a língua como seu objeto de ensino, conhecer as concepções sobre ela é igualmente relevante. Isso porque elas demarcam diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Por essa razão podemos afirmar que tais prescrições teóricas do que devemos desenvolver em sala devem ser estudadas e analisadas para que “os educadores tenham consciência, precisamente, do trabalho de elaboração, de produção do conhecimento nas interações” (SMOLKA, 2003, p. 61).

5. A experiência da residência pedagógica para a formação inicial

A participação na Residência Pedagógica e as observações colaboraram para perceber o quão importante é compreender como as crianças aprendem e entendem o sistema de escrita alfabética para a sua autonomia. Desse processo resulta a compreensão de que a alfabetização e o letramento são práticas sociais fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Diante disso, o nosso olhar se voltava para a ação docente na busca pelo apoio teórico e metodológico que essa experiência nos proporcionou.

Os professores de alfabetização – em especial a professora regente da sala em que estava inserida – afirmam a todo momento a necessidade de uma compreensão do processo de aprendizado da leitura e da escrita, e da maneira como as crianças aprendem. Diante desse entendimento, percebo a importância de estruturar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem com elementos essenciais da organização para o trabalho pedagógico, incluindo o uso social da escrita. Para tal, o processo de ensino deve ser desenvolvido a partir de contextos sociais significativos, que tenham sentido e significado para os envolvidos (SOARES, 2004).

É fundamental que o professor compreenda que cada criança tem seu próprio ritmo e tempo de aprendizado. Então, analisará e interpretará as produções dos alunos com o objetivo de pensar em boas proposições didáticas. Diante disso, o estímulo fornecido será mais adequado ao contexto, atendendo às necessidades reais do grupo e criando um processo de leitura e escrita mais significativo para o aluno e para si mesmo.

Para ajudar no desenvolvimento de crianças capazes de ler e escrever com mais autonomia, competência e criticidade, o professor deve fazer uso dos vários tipos de material escrito que estão presentes na sociedade com seus alunos.

Vale reafirmar que o conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita é aplicado, estudado e reconhecido para o entendimento da criança como um sujeito que constrói ativamente seus conhecimentos sobre a escrita. Nesse sentido, Behrens (2011, pp. 55-56) afirma que a psicogênese tem o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem das crianças e para que essa avaliação seja efetiva, “deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento”.

Ao observar a prática da professora percebi que suas intervenções ajudam os alunos a refletirem sobre a escrita. Também ajudam a compreender fonema e grafema e a desenvolver consciência fonológica e fonêmica. Além disso, pude verificar que a professora realiza mensalmente um diagnóstico psicogenético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 2001) com os alunos de forma individualizada. Assim, ela pode observar os níveis da escrita e da leitura dos alunos, o que possibilita fazer o planejamento contemplando todas as hipóteses da turma.

A esse respeito Ferreiro (1999; 2001) afirma que:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é imensurável para avaliar os progressos das crianças, e mais importante ainda: para “ver” sinais da alfabetização ainda não observados (FERREIRO, 1999, p. 32, 2001, p. 45).

No que pude observar das atividades propostas pela professora identifiquei muitas atividades lúdicas. Destaco a proposta didática do uso de letras soltas na qual o aluno colocava as letras que faltavam na palavra. Por exemplo: eram colocadas as letras B e L, e a criança tinha que descobrir quais as letras que faltavam para formar a palavra BOLA. Quando a atividade terminava, a professora misturava de novo as letras e solicitava para o aluno formar a palavra novamente, mas sem sua ajuda e com outras letras faltando.

Para Piaget o jogo se dá nas fases iniciais do desenvolvimento, quando “quase todos os comportamentos (...) são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repitam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional” (PIAGET *apud* FRIEDMANN, 1996, p. 27).

Pudemos, ainda, observar que a professora lê para turma no início da aula uma literatura diferente como a leitura deleite. Após a leitura e a apresentação sobre o autor, a

professora busca saber sobre o que mais chamou a atenção dos alunos sobre o livro, e o que eles entenderam sobre a história lida.

Segundo FREIRE (1989) uma vez que a leitura é apresentada a criança, ela deve ser minuciosamente decifrada e trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto, é necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido à ela, pois dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras – isto é, da leitura e da escrita – se intensifica. Logo, a leitura ganha vida e a criança adquire o hábito de praticá-la.

Outra experiência enriquecedora foi o desenvolvimento da leitura de textos rimados. A entonação da rima corroborou para que as crianças percebessem os sons finais das palavras. Percebemos que no português brasileiro, a predominância de sílabas CV

É uma das características que aproxima a sua ortografia da transparência, pois a segmentação aliteração e rima é equivalente, em grande número de palavras, à segmentação fonêmica (por exemplo, na palavra boneca, em cada sílaba a aliteração corresponde a um fonema consonantal, e a rima corresponde a um fonema vocálico) (SOARES, 2020, p. 312).

Uma das principais descobertas dessa pesquisa foi a maneira como os professores organizam seu trabalho pedagógico ancorando na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999; 2001), demonstrando planejar suas aulas e as habilidades de leitura e escrita serem o foco das propostas didáticas.

Diante disso, afirmamos que o processo de alfabetização envolve a utilização da linguagem para comunicar, transmitir conhecimento, situar-se em um contexto social, entender o modo como a linguagem influencia como lemos, administramos nossos conhecimentos, desenvolvemos nossas habilidades de raciocínio e adquirimos outras.

6. Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi contribuir para uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores do Ciclo de Alfabetização em relação à Psicogênese da Língua Escrita.

Compreendemos como as crianças percebem o sistema da escrita, o que, como pensam e se apropriam do SEA. Pudemos ainda vivenciar situações de aprendizagem geradas que garantiram aos alunos pensar sobre o uso social e a função social da escrita.

Diante do exposto, considero válido evidenciar a importância do diagnóstico psicogenético da escrita, pois é a partir dessa pesquisa que os professores podem planejar suas aulas para engajar os alunos a aprender e compreender o SEA. Igualmente

importante afirmar que o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar as pesquisas a respeito, pois a temática é ampla e complexa.

Assim, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir com a formação dos alfabetizadores, assim como, aconteceu com a formação inicial da pesquisadora.

7. Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial.1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Aprender a ler e escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.



semiEDU
2023

GT1

**CULTURAS ESCOLARES E
LINGUAGENS**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: O PAPEL DO MINICONTO NA REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Leônia Souza de Paula

(PPGEn-IFMT) – leoniadepaula@hotmail.com

Fabiane Alves da Silva

(PPGEn-IFMT) – fabiamor10@hotmail.com

Epaminondas de Matos Magalhães

(PPGEn-IFMT/ PPGEL-UNEMAT) – epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

Lívia Ribeiro Bertges

(PPGEn-IFMT/ PPGEL-UNEMAT) – livia.bertges@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O ensino e a aquisição das habilidades de leitura e escrita estão profundamente entrelaçados e são complexos em sua essência. Portanto, cabe à escola, que desempenha um papel crucial na formação de leitores, tomar a responsabilidade de introduzir estratégias que facilitem a realização de práticas relacionadas ao letramento literário. Ante o exposto, esta intervenção objetivou discutir práticas de leitura literária na escola, tendo como objeto o miniconto, coadunando com o processo de escrita criativa e discussões acerca da violência contra a mulher. Por meio de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, realizou-se uma Sequência Básica (SB) com estudantes do Ensino Médio, de uma escola estadual do município de Campo Verde-MT. Em síntese, os participantes refletiram sobre o assunto discutido, tiveram a oportunidade de avaliar suas perspectivas e funções na sociedade. Isso, por sua vez, permitiu-lhes que se envolvessem ativamente na recepção e análise literária da obra “Contos de amor rasgados”, de Marina Colasanti.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Leitura. Letramento.

1 Introdução

Ler vai além da simples decodificação; requer que o leitor seja capaz de conferir significado ao texto e estabelecer conexões com outros e “[...] entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (Lajolo, 1982, p. 59). Nesse viés, o autor do texto não possui controle sobre o processo de leitura do leitor, uma vez que o leitor o reinterpreta com base em seu conhecimento prévio, atribuindo-lhe significado após essa etapa (Geraldi, 2011).

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são processos intrinsecamente interligados e de natureza complexa. Portanto, é responsabilidade da escola, enquanto

ambiente fundamental para a construção de leitores, implementar iniciativas que permitam a efetivação de atividades de letramento literário, com o objetivo de promover plenamente a humanização e a cidadania.

É importante ressaltar que o envolvimento com a literatura desempenha um papel significativo na promoção do hábito de leitura, uma vez que a literatura oferece um espaço de total liberdade que se desdobra diante do leitor, algo que não é encontrado em outros tipos de textos. É precisamente dessa liberdade que emerge o prazer inerente à leitura, pois ela envolve a mente do leitor de maneira profunda e completa, sem impor a necessidade de permanecer limitado pelas restrições da vida cotidiana (Bordini; Aguiar, 1993).

Nesse contexto, o texto literário exibe características distintas e, quando se considera os diferentes gêneros, proporciona uma variedade de abordagens pedagógicas que capacitam o leitor a encarar a literatura através da lente de suas próprias vivências. Esse processo inclui a reinterpretação da maneira pela qual o leitor recebe o texto e o integra em suas experiências e objetivos pessoais (Zilberman, 2015).

Como exemplo de texto literário, tem-se o miniconto. Segundo Köche, Köche e Marinello (2014), o miniconto se apresenta como:

[...] um gênero textual narrativo literário conciso, com um só conflito, poucas personagens e número reduzido de ações, que ocorrem num tempo e espaço limitados. Esse gênero é escrito em prosa, apresenta narrador e o tempo é indicado especialmente por formas verbais e adverbiais. Constitui uma narrativa bem mais condensada do que o conto, mas é completa e não um simples fragmento de texto (Köche; Köche; 2014, p. 2).

Ante o exposto, observa-se que o miniconto consiste em uma obra literária completa e independente por si só. Apesar da rapidez com que é escrito e, geralmente, lido, o texto contém uma variedade de significados profundos (Lagmanovich, 2009).

Nesse sentido, o ato de ler o miniconto requer dos leitores uma atitude de busca minuciosa diante dos objetos mais simples e cheios de significado, explorando meticulosamente cada um de seus detalhes ocultos, resultando, quando uma leitura bem-sucedida é realizada, em uma satisfação ao fazer uma descoberta (Rodrigues; Souza; Souza, 2013). Desse modo, o envolvimento do leitor desempenha um papel crucial na formação do significado desse tipo de texto, e as decisões do escritor devem ser precisas para ajudar o leitor nesse empreendimento.

Para tanto, esta intervenção levantou questões sobre a importância do desenvolvimento das habilidades literárias, por meio do gênero literário conhecido como

miniconto, um instrumento relevante para a educação de indivíduos capazes de ler e escrever proficientemente. Isso, por sua vez, auxilia na criação de significados e na promoção do pensamento crítico e criativo em relação à realidade.

Objetivou-se, pois, discutir práticas de leitura literária na escola, tendo como objeto o miniconto, coadunando com o processo de escrita criativa e discussões acerca da violência contra a mulher, mediante uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual possibilita uma interação direta e abrangente entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (Ludke; André, 1986).

2 Desenvolvimento

Esta intervenção pedagógica realizada no mês de abril de 2022, com 30 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma Escola Estadual do município de Campo Verde-MT fundamentou-se no Método Recepcional de leitura das autoras Bordini e Aguiar (1988), inspirado na Estética da Recepção de Jauss (1994), por meio da aplicação de uma Sequência Básica (SB), que abrangeu um total de 12 horas aulas.

Na oportunidade, foi apresentada a proposta da situação comunicativa para o desenvolvimento de práticas literárias do gênero miniconto. Reportando-se a esse contexto, houve o momento de motivação da obra, despertando a curiosidade dos estudantes para o tema com a exposição de um podcast sobre o assunto. Logo após, fez-se uma retomada participativa acerca do conceito para explanação oral da composição e do conteúdo temático do gênero, bem como a disponibilização do material para leitura e apreciação de diferentes minicontos, por meio do celular ou do Chromebooks.

Em seguida, passou-se para a etapa da introdução, momento em que ocorreu uma contextualização do gênero, do autor e da obra. Posteriormente, exibiu-se o vídeo “Marina Colasanti, 80 anos” e abriu-se para um debate sobre a atuação literária da autora e a defesa do papel feminino na sociedade, por meio de sua escrita criativa e representativa, a fim de que a temática da violência de gênero seja repensada tal como os estereótipos atribuídos às mulheres em relação ao corpo, à sexualidade e à condição feminina, constantemente, subjugada pela sociedade.

A seguir, o professor realizou a leitura literária em voz alta dos minicontos “Uma questão de educação” e “Para que ninguém a quisesse”, com o intuito de conferir um melhor sentido ao texto e instigar o imaginário dos alunos para possíveis inferências com a obra literária. Depois, foram feitos questionamentos com o objetivo de que os estudantes

Realização

pudessem participar de forma mais ativa da discussão tanto em relação aos aspectos estéticos quanto ao tema.

Ato contínuo, ocorreu a fase da interpretação a partir de uma compreensão coletiva acerca da problemática da violência contra a mulher, histórica e socialmente constituída. Dentro de um retrato literário, principalmente, aos olhos de Colasanti, este assunto ocupa um lugar humanístico, convocando o leitor à reflexão sobre seu entorno social e as relações humanas que se estabelecem em sociedade (Candido, 2006).

No momento final, os estudantes aproveitaram para produzir alguns minicontos que exteriorizassem os sentimentos despertados sobre essa temática social ora em análise, considerando as suas próprias experiências. Desse modo, o texto escrito deveria ser inspirado em uma manchete de jornal sobre a violência contra a mulher com apenas 50 palavras, mantendo o sentido lógico sem perder a essência do texto. Para dar suporte às discussões, recorreu-se às contribuições de autores que trazem uma abordagem teórica na perspectiva do letramento literário, uma possibilidade de atribuir sentido ao mundo por meio de palavras, inserindo a obra num diálogo leitor e escritor (Cosson, 2006).

Com a análise dos minicontos produzidos pelos estudantes, comprovou a eficácia do gênero no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o qual mostrou-se capaz de inspirar os participantes a atingirem níveis mais elevados de conhecimento, cultivando o prazer de ler e refletir sobre o que foi lido. Nota-se que a leitura de miniconto pode ser feita rapidamente, mas não necessariamente compreendida de forma veloz; ao contrário, é um processo mais complexo do que se pode perceber com uma análise superficial. Logo, ela requer do leitor percepção, envolvimento e imaginação.

Em suma, após a realização da SB, foi perceptível que tanto a leitura quanto a criação de um miniconto representam um desafio que demanda do leitor habilidades criativas, capacidade de síntese e reflexão sobre o que foi expresso ou apenas sugerido, ao mesmo tempo que oferece uma atividade lúdica (embora não simples) que abre várias oportunidades para cada leitor enriquecer a mininarrativa com suas próprias experiências e conhecimentos prévios.

3 Considerações finais

O gênero literário miniconto se apresenta como um elemento fundamental no processo de cultivar leitores que sejam pensadores críticos, ao mesmo tempo em que

estimula o desenvolvimento da capacidade de se expressar de forma criativa e crítica, especialmente, quando se trata da representação artística da violência contra a mulher, diante dos valores patriarcais profundamente enraizados na sociedade.

Os resultados indicam que a atividade realizada ofereceu aos participantes uma experiência estética e crítica ao se envolverem com o texto literário. Tal fato incentivou o crescimento da capacidade de leitura independente e da capacidade de expressão pessoal durante o processo de escrita. Os estudantes desempenharam um papel ativo na reinterpretação e na atualização da obra literária, além de estabelecerem conexões com suas próprias leituras e questões relacionadas à representação da violência contra a mulher, a partir de análise dos minicontos de Marina Colasanti.

Nesse sentido, as produções mediadas pela escrita criativa, a partir do gênero mencionado proporcionou a reflexividade sobre a temática abordada, permitiu aos participantes rever posições e papéis sociais e, conseqüentemente, participar ativamente do processo de recepção e análise literária da obra “Contos de amor rasgados”.

Por fim, ressalta que por meio da apresentação de representações estéticas no contexto do ensino de literatura, esta abre caminho para identificar resultados tangíveis que podem inspirar a formulação de abordagens inovadoras para melhorar a compreensão da leitura e o desenvolvimento da habilidade autoral na sala de aula.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura e formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Anglo, 2011.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAGMANOVICH, David. El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. **Iberoamericana:**

América Latina – España - Portugal, Berlín; Hamburgo; Frankfurt am Main/Madrid, v. 9, n. 36,

p.85-96,

2009.

Disponível

em:

<http://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/735/418>. Acesso em: 15 set. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

KÖCHE, José Carlos; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual miniconto no ensino de leitura e escrita. **Revista Intersecções**, UniAnchieta, v. 7, nº 14, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1207>. Acesso em: 15 set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, Elizete; SOUZA, Vanderlei de; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. O poder atômico do miniconto: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos literários na Internet. **Letras Raras**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p.73-92, 2013. Disponível em: <http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/144/131>. Acesso em: 15 set. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.



LIVRO DE IMAGEM: AS CONCEPÇÕES DO CRIADOR E DO LEITOR

Caroline Cardoso Soares da Silva
(IE/UFMT) - cardoso.ca120@gmail.com

Amanda Cristina Monteiro Alves
(IE/UFMT) – amandacma.0413@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens
Relato de Experiência

Resumo:

O referido trabalho é um relato de experiência sobre a criação e contação de um livro-imagem como proposta do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem IV do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso. O livro-imagem criado pelo grupo foi intitulado “As três capivaras do Parque das Águas”, inspirado no conto “Os três porquinhos” que, além de trazer um livro-imagem que compactua com a proposta inicial, também tem o intuito de aproximar o leitor e o receptor da cultura local. Dessa forma, a atividade tem como objetivo formar leitores de livros de imagem, proporcionando reflexões, criatividade e autonomia, e contribuindo conjuntamente para um crescimento de repertório artístico-literário aos futuros pedagogos, já que o respectivo gênero literário é pouco visível em nossa sociedade. Sendo assim, este trabalho permite a saída das histórias convencionais e a partida para um novo desafio.

Palavras-Chave: livro-imagem, literatura infantil, leitura, cultura, formação de leitores.

Introdução:

O curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela disciplina de Fundamentos de Metodologia de Ensino da Linguagem IV, tem como a vivência teórico-prática a elaboração e contação de histórias de livros-imagem. No entanto, durante a elaboração da história por parte do grupo, houve grande estranhamento devido ao fato de não terem lido e muito menos criado uma história em que as imagens falassem por si mesmas. Partindo dessa experiência, demonstra-se tratar-se de um gênero pouco explorado nas salas de aula, dado que não o vimos em nossa formação escolar e nem em estágios não-obrigatórios feitos pelos integrantes. Há então a

instauração de uma problemática, já que os livros deveriam estar circulando no meio escolar. A citação a seguir retrata a importância do livro-imagem para a alfabetização.

“as professoras do 1º ano, constataram a importância do livro de imagens para o processo de alfabetização, uma vez que produz o desejo das crianças a produzirem textos orais e escritos; exercita a criatividade, a imaginação das crianças; possibilita a leitura de imagens; a criação de diferentes versões de uma mesma sequência narrativa, o reconto aprendendo a fazer entonações através de pausas, ênfases e ritmos; o desejo de ser autor; o encantamento pelo universo literário ampliando o senso estético mediante a leitura das imagens. (Oliveira & Araújo, 2018, p. 43)

Objetivo:

Devido à falta de conhecimento por parte dos professores, as aulas têm o intuito de formar futuros pedagogos com a validação do livro-imagem e incluir esse gênero quase escondido em suas salas de aula. É de suma importância a formação de professores competentes, habilitados e principalmente sensibilizados para envolver e desenvolver seus alunos a ter um olhar mais refinado, aguçado e a estarem dispostos à criação, já que o livros-imagem abrem um leque de possibilidades para criações, tornando-os mais criativos, autônomos e inspirados a se desafiar.

Desse modo, pode-se afirmar que o livro-ilustrado é a oportunidade de realizar a atividade de leitura do mundo dentro de um “sistema” literário. Se a leitura do mundo se configura como uma experiência “base” no processo de formação de leitores, compreende-se, portanto, que trabalhar com os livros-ilustrados é contribuir para a efetivação bem-sucedida desse processo. (Silva; Souza; Camargo, 2017, p. 15)

Desse modo, a criação e a contação do livro-imagem nos acarretaram duas percepções: a de criadores e a de leitores, inspirando-nos a nos aventurar em um livro em que as únicas palavras constam no título.

Percepções do livro-imagem:

As indagações surgiram quase que unânimes: “Se não há palavras, o leitor terá que inventar?”, “O leitor possui pouca ou total liberdade na contação da história?”.

Indagações essas respondidas pela cartilha da A TABA:

“É claro que a leitura de livros-imagem proporciona ao leitor certa autonomia e liberdade na elaboração dos significados da narrativa. No entanto, é sempre importante ter em mente o fato de que é completamente possível perceber a

Realização

narrativa apenas pela leitura das imagens. Já existe uma história imaginada ilustrada pelo autor-ilustrador, e não precisaremos inventá-la ao gosto de nossa imaginação”. (A TABA, 2021, p. 4)

Ser criadores do livro “As três capivaras do parque das águas” nos aproximou e demonstrou na prática essas e vários outros mecanismos importantes na seleção das imagens, pelo fato da narrativa caber única e exclusivamente ao leitor. A escolha das cores, os personagens que precisam ter expressões como medo, felicidade, espantados, tristeza etc. Ações: correr, conversar, ler, nadar. Assim, como afirma o trecho acima da “A TABA”, percebemos que nos livros-imagem já existe uma história não contada pelos criadores, não havendo a necessidade de inventar e sim de interpretar as imagens.

O contador em todos os generos possui poderes que por muitas vezes, por falta de conhecimento não utilizam, estão engessados na formas de historia mais populares: O texto narrando a imagem. Esses poderem são relatados como atributos por Moraes (2017,p.35) ”três atributos do contador de histórias: tudo saber sobre a história, tudo poder ante a história, e em todo lugar da história poder estar”. O tudo saber: é o conhecimento do contador pela história escolhida, provavelmente ele é o unico que sabe a história do começo ao fim, conhecendo os desejos e limitações do persnagens. Tudo poder ante: permite que o narrador crie, recrie, modificar, encurtar e detalhar a história contada caso sinta a necessidade. Todo lugar pode estar: siginifica ao poder do narrador em escolher onde se passa o conto.

Criação do Livro de Imagens:

A atividade iniciou-se com a ideia de criar uma história envolvendo três capivaras pantaneiras que buscavam um novo lar. A história parte de uma reformulação do conto “Os Três Porquinhos”, em uma versão regional com elementos da cidade de Cuiabá-MT, como as queimadas no pantanal, o parque das águas, o Jacaré conhecido de Cuiabá – Celso -, e as capivaras que habitam por lá. Isso serviu como o alicerce criativo para todo o projeto, que tem o intuito de aproximar o leitor da sua cultura, auxiliando em uma fácil compreensão deste. Devido à falta de conhecimento dos professores acerca do gênero, pouco explorado nas escolas, buscou-se trazer essa temática, de mais fácil assimilação, porque trazer algo muito complexo pode causar estranheza e logo o abandono do livro-imagem. Seguindo nessa concepção, o livro-imagem das três capivaras seria o pontapé

inicial a partir do qual acarretaria o acréscimo progressivo do gênero às aulas, como qualquer outro gênero literário no currículo escolar.

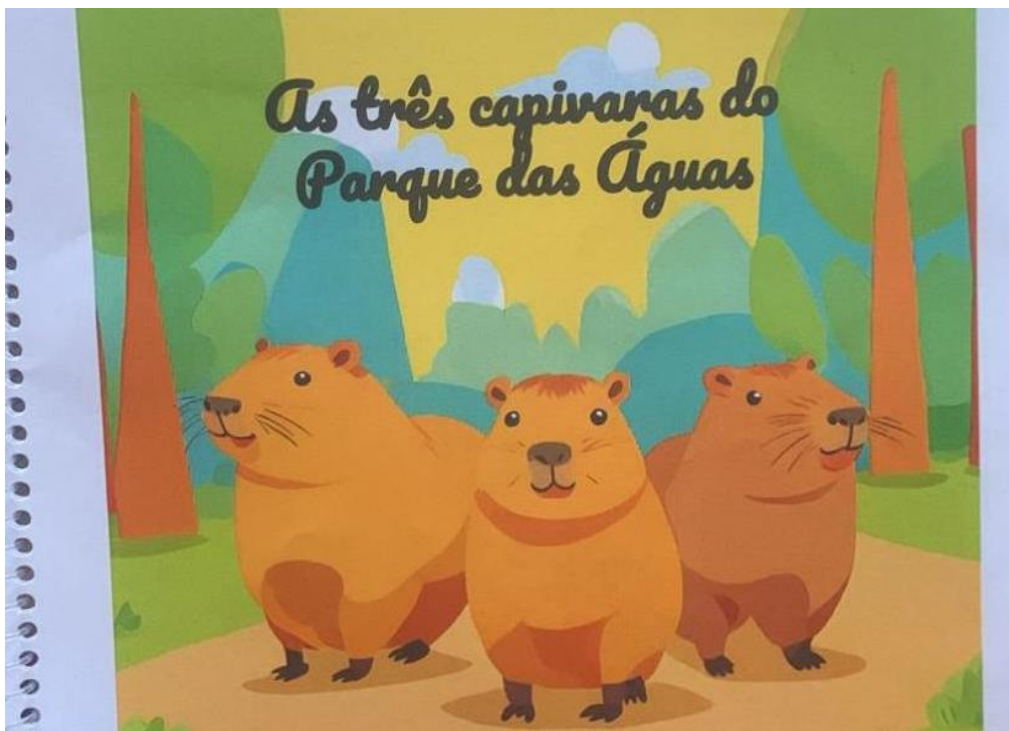
Ao nos prepararmos para ler para os nossos colegas de sala de aula e concluir essa aventura de conhecimento, novas indagações foram estabelecidas: “Como ler um livro de imagem?” “É necessário ensaiar?” “É preciso conhecer as imagens?”. De fato, entende-se que o leitor precisa ter o mínimo de conhecimento da obra antes de ler, como afirma Oliveira e Araújo (2018,p.41) “Para criar uma narrativa a partir apenas da linguagem visual, é necessário um bom planejamento e muitas leituras de cada camada aparente do texto (in)visível.” Ao longo do processo, realizamos uma contação de histórias para nossos colegas de sala para avaliar a eficácia das imagens, estratégias de narração e contação, além da entonação e detalhes da história, tornando a experiência de leitura do livro ainda mais envolvente. Apesar de termos criado o livro-imagem, o contar ainda era muito novo e nos causava estranheza por falta de familiaridade, o que nos levou a ensaiar diversas vezes e em todas elas as palavras, entonações, situações e percepções eram diferentes.

A criação de um livro de imagens é uma jornada que mistura criatividade, dedicação e procedimentos meticulosos. Nossa experiência na construção do livro "As Três Capivaras do Parque das Águas" foi uma atividade que nos levou a explorar não apenas a narrativa visual, mas também a importância dos processos metodológicos.

O primeiro passo foi criar rascunhos e um esboço dos desenhos para planejar a sequência de eventos no livro. Isso envolveu a estruturação das páginas e a distribuição das ilustrações, garantindo que a história fluísse de forma coerente e visualmente atraente.

As imagens da história foram criadas através de uma ferramenta no aplicativo *Canva*, o qual deu um suporte de gratuidade e, com isso, o livro foi ganhando vida. O estilo visual foi escolhido com o intuito de corresponder ao conteúdo da história e de forma lúdica garantir que as ilustrações cativassem o público infantil, sendo o nosso principal a turma do 2º ano.

Imagem 1 - Capa do Livro de Imagens



Fonte: Acervo Pessoal

A etapa final envolveu a impressão com papel 115g e encadernação espiral do livro, assegurando que ele estivesse pronto para ser compartilhado com os alunos.

Conclusão:

A criação do livro de imagens "As Três Capivaras do Parque das Águas" representou uma experiência enriquecedora no contexto de formação do curso, evidenciando a importância de explorar o gênero literário do livro-imagem, que é brevemente utilizado no ambiente educacional.

À medida que avançamos na educação, não devemos subestimar a capacidade dos livros de imagens de estimular a criatividade e a compreensão, tornando-os um aliado poderoso no processo de ensino aprendizagem. Além de contribuir para a alfabetização visual, uma vez que uma imagem pode receber inúmeros significados devido ao poder de comunicação de suas formas e cores, presentes no tempo e no espaço em diferentes contextos socioculturais. Deste modo, deduz-se uma nova interpretação para a leitura visual.

“A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam.” (BARBOSA, 2008, p. 18 - 19)

Posto isso, o livro de imagens se traduz ao leitor; o que sua história quer transmitir leva em consideração o contexto histórico e cultural dos leitores. E através da nossa jornada de criação, percebemos a necessidade de apresentar o livro-imagem nas escolas como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da literacia e imaginação das crianças.

Imagens podem contar histórias de forma rica e cativante, estimulando a criatividade e a interpretação e, quando baseadas na cultura local, servem como uma maneira de aproximar os leitores da sua própria realidade, contribuindo para uma compreensão mais profunda da cultura regional.

Referências:

MORAES, Fabiano. Contar histórias: a arte de brincar com as palavras/Fabiano Moraes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez, 4 ed., 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GUILHERME, Denise. Como Ler um Livro Imagem. A Taba, 2021.

MORAES, Fabiano. **Contar Histórias:** A arte de brincar com as palavras. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **O texto (in)visível dos livros de imagens:** A (trans)formação de crianças e adultos leitores. Linha Mestra, n. 36, p. 37-50, 2018.

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. **Imagens que falam:** Considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan.-dez. 2017.



LEITURA E ESCRITA DISCURSIVA: VIVÊNCIAS COM O CONTO ZEZINHO E O PÉ DE JACA NUMA ESCOLA DO CAMPO BAIANA

Andresa Cardozo Correia

(Professora da Educação Básica) - andresa.correia36@gmail.com

Abraão Augusto da Silva Santos

(PPGE/UFMT) abraao225@gmail.com

Bárbara Cortella Pereira

(IE/PPGE/UFMT) - barbaracortella@gmail.com

Crívia Santos Lima

crivialima@hotmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho registra vivências no Centro Educacional Leur Lomanto, escola do campo, situada em Itaibó, distrito de Jequié – BA. A vivência teve como base teórico-metodológica a perspectiva discursiva e dialógica da alfabetização (Smolka, 2012), com aporte na Teoria Histórico-Cultural da Educação, como proposta por Vigotski, enfatizando que a alfabetização envolve a construção de significados por meio do discurso. Num contexto interdisciplinar, *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023), uma versão contemporânea do conto *João e o Pé de Feijão* (Jacobs, 1890), foi usado como principal objeto para escuta/leitura e como disparador de atividades de (re)escrita, interpretação e ilustração numa sequência didática com alunos/as do primeiro ano do ensino fundamental I. Eles demonstraram interesse na história, identificando-se com o protagonista corajoso e apreciando o contexto rural, onde se passa o conto. Além disso, a atividade permitiu a discussão de questões morais e éticas, bem como a exploração de conceitos matemáticos e científicos relacionados à agricultura. Além disso, as atividades verbais e não verbais desenvolvidas evidenciaram a potência de se utilizar diferentes versões de contos de fadas como leitura-deleite, fruição e mesmo como ferramentas pedagógicas para o ensino da linguagem e demais conteúdos que possam ser associados às propostas.

Palavras-chave: Perspectiva Discursiva da Alfabetização, Conto contemporâneo, *Zezinho e o Pé de Jaca*, Leitura e escrita.

1 Introdução

A alfabetização é uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, uma vez que não apenas trabalha o ensinoaprendizado¹ da habilidade de ler e

¹ A escolha pelo termo "ensinoaprendizado" em vez de "ensino-aprendizado" reflete uma visão mais integrada e dinâmica do processo educacional. A separação por hífen em "ensino-aprendizado" pode sugerir uma divisão rígida entre o ato de ensinar e o ato de aprender, enquanto o termo "ensinoaprendizado" enfatiza a interconexão intrínseca entre esses dois elementos. A educação contemporânea reconhece cada vez mais

Realização



escrever, mas também molda a forma como elas percebem e se comunicam com o mundo. Nesse contexto, adotar estratégias educacionais que não apenas promovam a aquisição de habilidades linguísticas, mas que também promovam a conexão entre o aprendizado da leitura e escrita com a compreensão do mundo que as cerca, alinha-se à proposta de Smolka (2012), que propôs a alfabetização como um processo discursivo.

Dentro dessa perspectiva, desenvolvemos uma atividade com uma versão contemporânea do conto *João e o Pé de Feijão* (Jacobs, 1890), *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023), desenvolvida numa turma de 1º ano do ensino fundamental da Escola Centro Educacional Leur Lomanto, uma escola do campo, localizada na zona rural de Itaibó, distrito de Jequié -BA. Esta vivência buscou ir além do tradicional ensino de decodificação de letras, sons e palavras, visando trabalhar a leitura e a escrita como processos discursivos, com significação e conectado ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente do que tange a atividade criadora e disparadora da imaginação, defendida por Vigotski (2018) como importante experiência para as crianças, especialmente na fase inicial de suas vidas e de escolarização.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência. (Vigotski, 2018, p. 26-27).

Vigotski defende a importância da imaginação na ampliação da experiência humana, relacionando-se com a questão do sentido na alfabetização proposta por Smolka ao destacar a capacidade de imaginar a partir de narrações ou descrições, o que é fundamental para a compreensão do significado das palavras e textos na alfabetização. Smolka (2012, p. 95), enfatiza que “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*.” que destaca a importância da linguagem e do discurso no processo de alfabetização. Ela argumenta que a leitura e a escrita não são meramente a decodificação de letras e palavras, mas sim a construção de significados por meio do discurso. Nesse sentido, a vivência que relataremos neste trabalho, objetivou também incentivar os alunos a se tornarem leitores críticos e escritores competentes que compreendem o poder da linguagem para expressar ideias, sentimentos, conceitos e, dando asas à imaginação, escreverem suas próprias histórias fictícias e de vida.

que o ensino eficaz está intrinsecamente ligado à capacidade do aluno de se envolver ativamente no processo de aprendizado, criando uma relação dialógica entre instrução e assimilação do conhecimento.

Realização

Além disso, a utilização de contos de fadas, especialmente as versões contemporâneas, como *Zezinho e o pé de jaca* (Augusto, 2023), que aborda aspectos da cultura, história e geográfica locais, nas atividades escolares com a linguagem, ou mesmo ou outras áreas do conhecimento, enriquece ainda mais o processo de alfabetização. Essas histórias clássicas não só cativam a imaginação das crianças, mas também proporcionam oportunidades ricas para discutir temas complexos e morais, alinhando-se com a visão de Smolka de que a linguagem é uma ferramenta poderosa para a construção de significados.

2 Vivenciando o ensinoaprendizado da leitura e da escrita numa abordagem interdisciplinar e discursiva a partir do conto *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023)

A partir do aporte teórico-metodológico recebido nos *Ateliês Formativos*², realizados pelo doutorando-pesquisador Prof. Me. Abraão Augusto da Silva Santos, dentro de sua pesquisa de Doutorado³, desenvolvemos uma sequência didática envolvendo o livro *Zezinho e o pé de jaca* (Augusto, 2023) que foi desenvolvida numa turma de 1º ano do ensino fundamental I, do turno matutino, da Escola Centro Educacional Leur Lomanto. Esse trabalho não apenas promoveu a leitura, mas também abriu portas para uma série de benefícios educacionais e interdisciplinares que merecem destaque, alguns dos quais descrevemos a seguir.

Primeiramente, é crucial ressaltar que o planejamento deste projeto foi cuidadosamente alinhado com a base curricular da escola. Essa integração entre a literatura e o currículo escolar cria uma abordagem de aprendizado mais rica e significativa. O fato de ter ocorrido durante a semana do *Dia da Árvore* potencializou a interdisciplinaridade, a fim de contextualizar o conteúdo e, assim, torná-lo mais envolvente e significativo para os alunos.

O *Dia da Árvore*, 21 de setembro, é uma data muito importante, especialmente em escolas do campo, como é o caso do Centro Educacional Leur Lomando, pois nos lembra da importância das árvores não só para o nosso planeta em geral, como também nos ajuda

² Os *Ateliês Formativos*, são uma metodologia utilizada e adaptada pelo *Grupo de Estudos e Pesquisa da Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância* (GEPOLEI/PPGE/UFMT), representam espaços de aprendizado e desenvolvimento profissional que se fundamentam na apropriação de conceitos, metodologias e epistemologias relacionadas à linguagem oral, leitura e escrita na fase da infância. Esses ateliês são estruturados para proporcionar oportunidades de formação e capacitação de maneira colaborativa, promovendo uma abordagem de aprendizado compartilhado entre os participantes.

³ A referida pesquisa encontra-se aprovada, sob registro CAAE: 67331723.6.0000.5690.

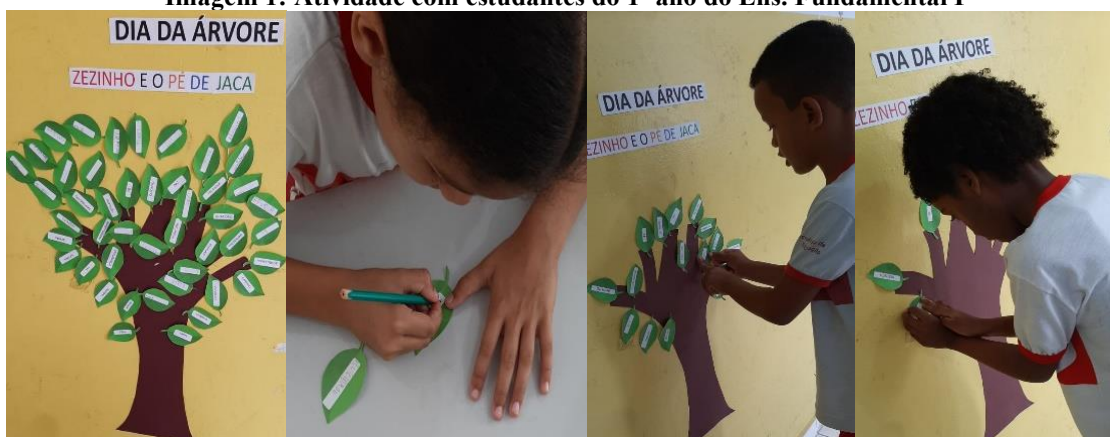
a fortalecer os laços dos alunos com a flora local. Nesse dia, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental 1 podem se envolver em atividades de leitura e escrita que promovam a conscientização sobre a natureza.

O trabalho se deu, inicialmente, considerando o percurso narrativo desse conto. Essa escolha metodológica se justifica ao considerar que

Durante o percurso narrativo de uma obra, é possível perceber como, de maneira ilustrativa e didática, esse conto de fadas fala sobre a dinâmica do lugar – momento sócio-histórico-cultural – em que este percurso narrativo está sendo analisado. Vale lembrar que em diferentes culturas os percursos narrativos de uma obra escrita, seja um conto de fadas, seja qualquer outro texto, seriam completamente diferentes, **pois esse percurso narrativo está estreitamente relacionado ao próprio contexto histórico-social ou intersubjetivo de cada lugar em cada momento** (NASCIMENTO, 2019, p. 80, grifo nosso).

Partindo dessa premissa, a comparação entre a história de *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023) e o clássico conto de *João e o Pé de Feijão* (Jacobs, 1890) se mostrou uma escolha potente, pois não apenas estimulou o pensamento crítico dos alunos, mas também os fez refletir sobre questões morais e éticas, além de promover identificação com versão contemporânea, que é ambientada numa cidade próxima ao distrito onde moram. O conto *Zezinho e o Pé de Jaca*, além de trazer uma história lúdica dentro da realidade da turma traz vários conteúdos que dá para trabalhar nas outras áreas de conhecimentos Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Podemos trabalhar os tipos de moradias, passagem do tempo, crescimento das plantas, fungos, as potencialidades da agricultura local.

Imagem 1: Atividade com estudantes do 1º ano do Ens. Fundamental I



Fonte: acervo dos autores

A sequência didática foi desenvolvida entre os dias 18 e 22 de setembro de 2023. Nesse intervalo de tempo, lemos para e com os alunos livros que abordavam temas relacionados às árvores, como a importância da preservação, os diferentes tipos de árvores e os benefícios que elas proporcionam à natureza, à comunidade e à vida como um todo. Dentre as leituras, demos ênfase especial ao conto *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023).

Como podemos ver na imagem 1, uma das atividades foi preencher uma árvore, representando uma jaqueira, com palavras escritas em folhas. Esta atividade despertou muito interesse das crianças que procuravam escrever da melhor forma possível e estabelecer conexão entre o vocabulário trabalhado, a história lida/ouvida e o contexto da atividade desenvolvida. Algumas pediam auxílio com as palavras que não conheciam e mesmo sendo incentivadas a escrever, num primeiro momento, sem preocupação com aspectos mais formais da ortografia, demonstraram conhecimento da existência de normas ortográficas, que eram explicadas à proporção que iam surgindo as dúvidas.

Os alunos expressaram sua preferência pela versão do livro *Zezinho e o Pé de Jaca* devido às notáveis diferenças nas atitudes dos personagens principais. *Zezinho* se destacou como um protagonista corajoso, astuto e prestativo, especialmente em relação à sua mãe. Eles também apreciaram o cenário rural da história, situado em um sítio próximo à cidade de Ipiáú, um lugar que eles frequentemente visitam com suas mães.

Além disso, os estudantes elogiaram a amizade que *Zezinho* desenvolveu com os ogros e sua atitude exemplar de não apropriar-se dos pertences alheios. Eles se encantaram com a descrição dos alimentos mencionados na narrativa, principalmente aqueles cultivados pelos pais de alguns colegas, como a mandioca, que era transformada em farinha e beiju, contribuindo tanto para a alimentação em casa quanto para o sustento financeiro em meio às despesas familiares.

A aluna Cachinhos Dourados⁴ acrescentou sua experiência à discussão ao compartilhar uma vivência passada, o fato de ter visto um cacau afetado pela doença da "vassoura de bruxa" e fornecer uma breve explicação sobre esse fungo prejudicial. Quanto ao desfecho da história, os alunos ficaram encantados ao saber que *Zezinho* se casou com Rosinha, sua primeira namorada, e que o casal teve três filhos, um final que trouxe um toque agradável à narrativa.

⁴ Nome fictício para preservar a identidade e a eticidade do relato.

A perspectiva discursiva da leitura e da escrita valoriza a interação ativa do leitor com o texto, promovendo o diálogo e a compreensão profunda. Nesse contexto, a sequência didática que envolveu os alunos em atividades práticas, como ilustrar as páginas lidas, se alinha perfeitamente com essa abordagem. Essa prática não apenas enriqueceu a compreensão da história, mas também estimulou habilidades artísticas e criativas, o que é fundamental para a interpretação e produção de textos, uma vez que a expressão visual complementa a compreensão verbal e contribui para uma leitura mais rica e envolvente. A seguir vejamos um exemplo de uma das atividades desenvolvidas na sequência didática.

Imagem 2: Atividade proposta na sequência didática

Após ouvir a história do livro, *Zezinho e o Pé de Jaca*, do autor Abraão Augusto, escreva com suas palavras, a parte que você mais gostou. Em seguida, faça uma bela ilustração.

Zezinho e o Pé de Jaca
Abraão Augusto

Eu gostei da parte que zezinho sai do sul e não rouba o ovo de ouro e a mulher rio que ele trocou o anel e deu uma dúzia de ovos e a vida dele mudou.

ILUSTRAÇÃO

SOBRE O AUTOR
Meu nome é Abraão Augusto, nasci em 5 de setembro de 1981, na cidade de Ipatã, interior da Bahia. Sou professor, graduado em Letras (UESC). Foi Mestre em Letras (UFSC) e atualmente curso o Doutorado em Educação (UFMT). Dentre outras, de Especialização em *Literatura e Linguagem: o texto infantojuvenil* (UNIFB), que colaborou para apoiar meu olhar para as diversas manifestações dos contos de fadas, desde os clássicos até os contemporâneos (tema, inclusive, de minha pesquisa de Doutorado). Desde muito pequeno tinha nos livros de fantasia, quadrinhos e contos de fadas companheiros para aventuras imaginárias ou válvulas de escape da dura realidade que vive. Talvez por isso eu aprecie tanto a palavra escrita e seus desdobramentos em novas vidas.

Fonte: Acervo dos autores, a partir de digitalização de atividade realizada por estudante

A abordagem de Vigotski (2018) em relação à infância enfatiza a importância da criação e da imaginação no desenvolvimento da criança. Nesse contexto, o fato de as crianças não apenas compreenderem o texto, mas também se expressarem textualmente e por meio de ilustrações, reflete a capacidade delas de criar e imaginar, o que está alinhado com os princípios de Vigotski.

Por outro lado, a visão de Smolka sobre a alfabetização como um processo discursivo ressalta a importância do envolvimento ativo dos alunos na produção de textos e na interação verbal. A proposição de atividades com textos literários, como contos de fadas, que despertam o interesse das crianças, não apenas aumenta o engajamento, mas

Realização

também fomenta a criatividade e a participação nas aulas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades discursivas. Portanto, o resultado demonstra a convergência entre a teoria de Vigotski e a abordagem de Smolka, destacando como a criação, a imaginação e o envolvimento ativo das crianças contribuem para uma alfabetização eficaz e significativa.

3 Considerações finais

Ao abordarmos o ensino-aprendizado da leitura e da escrita, é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem discursiva e dialógica, que concebam a linguagem em toda a sua potência, superando a perspectiva tradicional de decodificação.

A leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas também são meios de expressão e comunicação. Nesse contexto, os contos de fadas contemporâneos, como o recente *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023), desempenham um papel relevante. Eles oferecem não apenas histórias envolventes, mas também oportunidades para explorar temas complexos, estimular a imaginação e promover a discussão sobre temas e contextos atuais, contextualizando-os ao ambiente familiar aos educandos.

O trabalho realizado no Centro Educacional Leur Lomanto, escola do campo baiana, com a escolha do conto *Zezinho e o Pé de Jaca* (Augusto, 2023), como leitura principal, revela uma abordagem pedagógica que valoriza as raízes e a cultura locais, ao mesmo tempo que dialoga com a cultura universal ao comparar com o texto-fonte, a versão original de *João e o Pé de Feijão* de Joseph Jacobs (1890). Ao utilizar contos que retratam aspectos regionais, o processo de aprendizado não só se torna mais atraente para os alunos, mas também os incentiva a desenvolver habilidades críticas de análise e interpretação que estão diretamente relacionadas com sua própria experiência de vida e realidade local.

Ao trabalhar com narrativas contemporâneas e relevantes, os estudantes têm a oportunidade de, além de dar asas a imaginação – atividade defendida por Vigotski como crucial para o desenvolvimento da criança –, de estabelecer conexões entre as histórias e seu contexto cultural, ampliando a compreensão, a identificação com o material de estudo e fortalecer o sentimento de pertencimento ao reconhecer aspectos da cultura local, fortalecendo a relação entre educação e a comunidade onde ela vive. Portanto, o uso de versões de contos contemporâneos voltados para a cultura nacional/regional na educação não apenas torna o ensino mais envolvente, mas também enriquece a experiência de

aprendizado dos alunos e promove uma compreensão mais profunda de sua própria cultura.

4 Referências

AUGUSTO, Abraão. **Zezinho e o Pé de Jaca**. Curitiba: CRV, 2023.

JACOBS, Josegh. João e o Pé de Feijão. 1890. In: **Contos de Fadas em suas versões originais**. Curadoria de Marina Avila. São Caetano do Sul, SP: Wish, 2019.

NASCIMENTO, Ana Carolina Santos do. **Representações sociais dos contos de fadas: uma visão de professores sobre A Bela Adormecida**. 06/09/2019 296 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em: <
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37377/1/2019_AnaCarolinaSantosdoNascimento.pdf>. Acessado em 02 de maio de 2023.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



O POEMA VISUAL ENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICA

Fabiane Alves da Silva

(PPGEn-IFMT) – fabiamor10@hotmail.com

Leônia Souza de Paula

(PPGEn-IFMT) – leoniadepaula@hotmail.com

Epaminondas de Matos Magalhães

(PPGEn-IFMT/ PPGEL-UNEMAT) – epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

Lívia Ribeiro Bertges

(PPGEn-IFMT-UNEMAT) – livia.bertges@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Ler engloba atividades sociais e a aquisição de habilidades e comportamentos que abrangem desde a decodificação de sílabas até a compreensão de textos com linguagem mais complexa. Desse modo, faz-se primordial que o estudante experiencie leituras com diversas linguagens. Para tanto, o trabalho com a poesia visual, uma manifestação artística que mescla elementos visuais e textuais, rompendo com as barreiras entre a linguagem escrita e a expressão visual, apresenta-se muito relevante e desafiador. ante o exposto, esta intervenção objetivou desenvolver a compreensão e a apreciação da poesia visual como uma forma de expressão artística que combina elementos visuais e textuais, instigando os participantes a criar, analisar e interpretar esses poemas de maneira significativa e criativa. Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizou-se oficinas com estudantes do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual do município de Primavera do Leste-MT. Em síntese, os participantes não apenas aprimoraram suas habilidades de leitura e compreensão, mas também se aventuraram em um mundo criativo de poesia visual, em que aprenderam a se comunicar de maneira única, mediante a combinação de elementos visuais e textuais, além de explorarem temas complexos, expressarem suas emoções e desenvolverem um olhar crítico sobre as mensagens visuais cotidianas.

Palavras-chave: Ensino. Escrita criativa. Leitura. Poesia visual.

1 Introdução

A leitura requer o envolvimento ativo do leitor, que traz suas próprias experiências para um diálogo entre o que é percebido no texto e o que é reinterpretado a partir dele, bem como revela práticas dinâmicas e encontros com diferentes perspectivas de vida, pensamento e interpretação da realidade, em uma dimensão crítica e criativa.

Ademais, o ato de ler envolve a imersão no mundo dos signos e significados, envolvendo avaliações contínuas, além da expressão por escrito e por meio de gestos e traços. Nesse sentido, observa-se que saber ler é de extrema importância para todos os indivíduos, uma vez que é uma habilidade crucial e um requisito fundamental para que as

Realização

peças possam se envolver de forma significativa com o processo de aprendizagem e o diálogo com o conhecimento (Yunes, 2009). Logo, o acesso à leitura deve ser garantido a todos, visando ampliar a linguagem, a comunicação e as oportunidades de adquirir conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Além disso, Coracini (2005) aduz que ler pode estar relacionado ao olhar, uma vez que a leitura é uma atividade pessoal, pois varia de acordo com a perspectiva de cada indivíduo em relação a um texto ou objeto. Desse modo, ela pode ser direta, influenciada por múltiplos fatores ou interpretada de maneira distinta, conforme seu contexto social, histórico e suas próprias expectativas (Coracini, 2005).

É de suma relevância a participação ativa do leitor durante o ato leitor, considerando que essa prática desempenha um papel fundamental no processo de formação e construção da sociedade e da humanidade (Bordini, 1986). Isso ocorre devido ao fato de que a experiência de leitura se realiza plenamente e proporciona satisfação ao leitor, conectando-o com diferentes experiências de vida e realidades, evocando emoções diversas, incluindo rejeição e paixão. No entanto, o leitor nunca perde o controle consciente da situação de leitura, o que talvez seja o aspecto mais cativante, pois possibilita um diálogo em que todas as partes têm igualdade de condições (Bordini, 1986).

Nessa linha de raciocínio, ao leitor do texto literário, cabe, portanto, não apenas entender, mas também conceber como a realidade poderia se manifestar de forma distinta; não somente compreender, mas também passar por uma metamorfose; não apenas efetuar mudanças, mas também experimentar a satisfação de estar influenciando essa transformação (Silva, 1986). Desta feita, o envolvimento na leitura como um fenômeno social desempenha um papel significativo no estímulo à criatividade do autor, promove a geração de concepções e escritos que exibem maturidade e uma qualidade literária sólida.

Nesse âmbito, o trabalho a partir da poesia visual se apresenta de suma relevância, visto que é uma forma de arte que utiliza a combinação de elementos visuais e textuais para criar obras que transcendem as fronteiras entre a linguagem escrita e a arte visual. Ela oferece uma oportunidade única de expressão artística e criatividade, convidando os leitores a explorarem a interação complexa entre palavras e imagens para encontrar significado e a ludicidade.

A poesia visual é gênero literário estabelecido enquanto fronteira e pode ser uma forma de sensibilização estética e usada para formação de novos leitores. O caráter lúdico, associado aos usos do verbal e não verbal auxiliam a construção de sentidos a partir da noção do “brincar” com palavras e imagens.

Segundo o Acervo Digital da PO.EX (2023), o acervo mais importante dos experimentalismos poéticos na atualidade, a poesia visual é conceituada como:

Forma de poesia baseada na dissolução das fronteiras entre gêneros literários e visuais, passando o poema a ser uma entidade híbrida e intermédia, desse modo superando a exclusividade da linguagem verbal e dos elementos tipográficos, e promovendo a sua articulação com elementos visuais e plásticos. (PO-EX.NET, 2023)

Os elementos expostos no conceito articulam as noções híbridas ou fronteiriças entre linguagens e mídias. Os poemas visuais são ferramentas em sala de aula, uma vez que são atraentes pela sua forma de comunicar. Afinal, é do brincar entre o desenho das palavras e do desenho de imagens que nasce o gênero, em uma fronteira indefinida. A proposta, então, centra-se justamente na criação de uma sala de aula que possa comportar um espaço ao poético, à experimentação e ao jogo. Este espaço de criatividade e experimento é essencial para a sensibilização dos sentidos e para percepção de moldes de leitura.

Ante o exposto, este trabalho objetivou desenvolver a compreensão e a apreciação da poesia visual como uma forma de expressão artística que combina elementos visuais e textuais, instigando os participantes a criar, analisar e interpretar poemas visuais de maneira significativa e criativa, a partir da efetivação de oficinas com estudantes do Ensino Fundamental II.

2 Desenvolvimento

Esta investigação se caracteriza de cunho qualitativo, visto que viabiliza a interação direta e extensa entre o pesquisador e o objeto de estudo (Ludke; André, 1986). Dessa maneira, o trabalho foi desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com estudantes do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas, situada no município de Primavera do Leste-MT. A proposta decorreu por intermédio de oficinas, dividida em quatro momentos: conceituação, leitura, produção inicial e produção final.

A primeira etapa consistiu na apresentação da poesia visual, seu conceito, mostrando exemplos de artistas de diferentes épocas. além disso, realizou-se a apresentação de diversas técnicas possíveis para produção desse tipo de poesia, como colagem, sobreposição, letras em diferentes estilos, uso de cores, etc.

Em seguida, os estudantes compartilharam suas primeiras impressões e interpretações dos poemas “Xícara”, de Fábio Sexugi; “Pêndulo”, de Pêndulo, Melo e Castro e “Infinito”, de Rodrigo Ferreira. Na oportunidade, os participantes analisaram como a combinação de texto e imagem contribui para a atribuição de significados. Notou-se, neste momento, o encantamento dos participantes com os textos e os questionamentos sobre a composição dos poetas.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a criarem um poema visual com base em um tema simples “amor”. Além do mais, foi esclarecido a eles que essa seria uma forma de auxiliá-los no início da composição do texto final. Nesta etapa surgiram diversos questionamentos, dúvidas e receio de não conseguir produzir. Entretanto, à medida que rascunharam o texto, percebiam que eram capazes e ficavam encantados. Ao final do processo de criação, as obras foram compartilhadas e discutidas com os colegas.

Por fim, realizou-se a produção final das poesias visuais, a partir de temáticas variadas e escolhidas pelos participantes. Esse processo de escrita criativa possibilitou leituras, trocas de experiências, leveza e muita descontração. Ademais, os estudantes, durante toda a composição, compartilhavam as impressões e as experiências com os seus textos e, como forma de divulgação, organizaram uma exposição na biblioteca e convidaram os demais estudantes a apreciarem suas produções.

Em suma, a execução das oficinas, as discussões, a produção inicial, o processo de leitura e a produção final contribuíram para que os estudantes percebessem que a leitura e a produção da poesia visual exigem não apenas a análise da linguagem escrita, mas principalmente o envolvimento em diversas abordagens experimentais, envolvendo múltiplas e interligadas interpretações que vão além do código verbal convencional. Desse modo, é possível criar novos e variados significados por meio da interação com outras formas de expressão linguística.

3 Considerações finais

A atividade de leitura representa um instrumento eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, contribui para a oferta de educação de alto nível e promove o progresso social, cultural e intelectual das pessoas que leem. Assim sendo, oportunizar práticas que facilitem a interação entre os envolvidos na educação, mediante ações organizadas e estruturadas relacionadas à exploração da linguagem literária, é crucial tanto para o

aprimoramento das habilidades individuais quanto para a formação cultural e humana das pessoas.

Com base nesse pressuposto, o objetivo principal desta pesquisa foi desenvolver a compreensão e a apreciação da poesia visual como uma forma de expressão artística que combina elementos visuais e textuais, instigando os participantes a criar, analisar e interpretar poemas visuais de maneira significativa e criativa. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com estudantes do Ensino Fundamental II, por intermédio de quatro etapas: conceituação, leitura, produção inicial e produção final.

A partir da concretização das oficinas, os participantes tiveram a oportunidade de explorar a poesia visual de forma aprofundada, desenvolver habilidades criativas e artísticas, além de apreciar e interagir de forma singular entre texto e imagem na poesia. Outrossim, a exposição final foi uma maneira incrível de celebrar o trabalho dos participantes e compartilhá-lo com a comunidade escolar.

Em síntese, a criação de poemas visuais é importante porque proporciona uma maneira envolvente e significativa de expressão artística, estimula o pensamento crítico, integra diferentes formas de arte e promove a apreciação da beleza e complexidade da linguagem visual e textual e, assim, contribui para a efetivação do processo educacional.

Referências

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1986.

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós)modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PO-EX.NET. **Arquivo Digital da PO.EX: Gêneros**. Disponível em: <https://po-ex.net/estrutura/generos/> Acesso em: 05 out. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.



ELEMENTOS FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NO PROJETO MUSICALIDADES

Saraline Cambui Schmidt

(SMEEL/UFMT) – saralineschmidt@hotmail.com

Maria Ivanete Ferreira da Cruz

(SMEEL/UFMT) – maria_1987cruz@hotmail.com

Raquel Pinheiro de Arruda Galdino

(SMEEL/UFMT) – raquelpinheiro2010@hotmail.com

Rosângela Lima Guedes

(SMEEL/UFMT) – rlgedes@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência surgiu com a aplicação do Projeto Musicalidades durante o primeiro semestre do ano de 2023. Desenvolvido pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município de Santo Antônio de Leverger – MT, ofereceu suporte aos professores da rede para auxiliar na aprendizagem das crianças e com o intuito de contribuir para que a escola seja um ambiente acolhedor, alegre e atrativo. O projeto direcionado à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, num primeiro momento, teve o objetivo de desenvolver os movimentos, ritmos e a identidade corporal através da música e as brincadeiras como aporte para a formação integral da criança. Destaca os valores culturais para motivar a sociabilidade e a expressividade, favorece as atividades lúdicas e prazerosas de aprendizado sobre a linguagem musical para introduzir a cooperação e a parceria. A atividade demonstrou que a música e as brincadeiras aliadas à prática metodológica adequada auxiliam no processo de desenvolvimento da criatividade, produzem efeitos capazes de sensibilizar as crianças, sendo elemento facilitador neste processo, pois promove a aprendizagem significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Ludicidade. Música.

1 Introdução

Trabalhar música na Educação Infantil é despertar na criança capacidades de modo interessante e ativo, pois se música for inserida desde cedo inserida no contexto escolar auxilia o aprendizado de maneira lúdica e prazerosa. Não aprofundamos em grandes teóricos da música, mas buscamos fundamentos em experiências significativas como forma de aprimorar a prática pedagógica. É sob essa perspectiva que abordaremos a música neste relato.

O tema contempla a necessidade de verificar a importância da música e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, considerando os aspectos lúdicos, tendo como foco importante a influência dessa prática para a aprendizagem da criança.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino da música deve fazer parte do currículo escolar:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

O Brasil é um país rico culturalmente e oferece a oportunidade de a criança entrar em contato com o universo musical. Nesse contexto ensinar através da música ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, as brincadeiras e as atividades escolares do dia-a-dia, é uma oportunidade para conhecer vários gêneros musicais como também para construir a autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

O professor poderá disponibilizar tempo e espaço para envolver música, jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula, atuando como mediador para explorar o momento de forma consciente, direcionando todas as atividades para estimular a aprendizagem, valorizando não só o resultado da atividade, mas a própria brincadeira.

Segundo Piaget: “Cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos impedindo que ela descubra por si mesma, por outro lado aquilo que permitimos que ela descubra por si mesma permanecerá com ela” (PIAGET, *apud* CUNHA, 2001, p. 7). Então, o brincar acompanhado de música deve ser uma atividade livre, em que a fantasia seja um elemento contextual, momentos de se conhecer e de se permitir conhecer o outro. Assim, o lúdico pode exercer uma influência positiva em todas as fases do desenvolvimento infantil, inclusive na escola. Para uma criança a brincadeira é uma necessidade relativamente importante, tanto quanto comer e vestir, fazendo parte da essência da infância, e deve ser, sem dúvida, uma ação prazerosa na educação infantil.

A música e as brincadeiras tornam o ato de aprender mais agradável, visto trazer à lembrança muito mais rápida aquilo que é de nosso interesse, portanto a criança que

convive com a música possui estímulos que favorecem a aprendizagem. Apresenta maior facilidade em absorver informações e consegue trabalhar melhor as suas emoções, “o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

A criança constrói um mundo como gostaria que ele fosse, por meio da sua imaginação, através da brincadeira e da música, por isso é indispensável que os adultos respeitem sua linguagem secreta, que é expressa por meio da ludicidade.

O lúdico é fonte de inspiração que de certa forma envolve-se no ambiente para a construção do conhecimento, da imaginação, para a interpretação de um ato ou expressão musical. Aprender, brincar e construir conhecimento torna-se uma mesma realidade. Sobre isso, Ronca e Terzi (1995, p. 102) afirmam que: “É impossível divorciar o lúdico do processo de construção do conhecimento”. Sua importância nas atividades pedagógicas contribui, de maneira especial, para a estruturação de novas ideias e concepções.

A beleza fundamental de uma aula, tantas vezes negligenciada, reside no fato de que, quando um solitário professor, lá em sua sala, com seus alunos, vive, com seriedade e profissionalismo, o movimento lúdico, ele não está simplesmente dando uma aula, mas está reconstruindo o Mundo e refazendo a História (RONCA; TERZI, 1995, p. 103).

Diante dessa perspectiva, o trabalho a partir da música com crianças pequenas contribui para desenvolver a capacidade de “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Possibilita também a produção musical da criança a partir do silêncio, de sons produzidos vocalmente, de diversos materiais sonoros, da interpretação de músicas, canções, e ainda através da participação de jogos, brincadeiras cantadas e ritmadas. Nesse sentido, pode-se observar que a prática musical ocorre nas atividades lúdicas em que produzem sons vocais, como bater palmas, ou então de danças que auxiliam para o desenvolvimento da atenção e percepção das mesmas.

De acordo com a BNCC (2017) a musicalização aparece inserida no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” nos direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se em que todos podem ser trabalhados por meio da música. A musicalização auxilia as crianças a expressar sentimentos e

emoções, conviver com diferentes culturas, explorar ritmos e movimentos, participar de atividades com outras crianças, conhecer mais o próprio corpo, suas limitações e habilidades, bem como entender quais suas preferências musicais, brincar por meio de atividades lúdicas, que estimulam a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social.

O professor é o mediador que planeja com cuidado, pressupondo que a criança aprende por meio das experiências no contexto escolar. Assim, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) com o intuito de acompanhar e auxiliar a prática pedagógica do professor, implementou o Projeto Musicalidades como forma de intervenção através de ações pedagógicas direcionadas aos Polos Escolares para despertar a percepção de que educar pela sensibilidade abre novas perspectivas, possibilitando um novo olhar oferecido pela linguagem artística e musical. A proposta é captar a atenção da criança para que ela alimente a mente e construa a própria aprendizagem. Na sequência, relataremos a experiência.

2 Desenvolvimento

O trabalho tem amparo no Plano de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação (SMEEL) que acompanha, orienta em várias situações necessárias a prática pedagógica, participando efetivamente do trabalho escolar com gestores, docentes, servidores gerais, pais e alunos, definindo as ações imediatas necessárias à organização do trabalho escolar. Tais ações permitem criar condições didático-pedagógicas para a implementação da Proposta Política Pedagógica (PPP) das escolas.

As ações do Projeto Musicalidades partiram de um estudo e mapeamento por prioridade em desenvolver os temas, e assim iniciamos a primeira etapa com as atividades no distrito de Mimoso – MT em atendimento à EMEB Marechal Rondon, que aloca a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais, no mês de maio, ocasião alusiva às comemorações do Marechal Cândido Rondon.

Em uma roda de socialização sobre o tema, Marechal Cândido Rondon, figura histórica da região, apresentamos um teatro com fantoches dos quais cada um estava caracterizado, representando um dos membros da família de Rondon. O gênero teatral foi produzido pela equipe pedagógica, a partir da pesquisa sobre a vida e contribuições de Rondon para a região, adaptado à linguagem da criança. A apresentação teatral contou e cantou a história, oportunidade também de apresentar os personagens da história de forma

criativa em que interagiam com as crianças que assistam sentadas, em um tapete no átrio coberto da escola, proporcionando um ambiente rico para a imaginação.

Após o teatro de fantoches, que valorizou a história e cultura local, reservou-se um momento para a expressividade, através da parceria e cooperação com a proposta de em uma roda, cantar algumas cantigas tradicionais e músicas significativas à faixa etária das crianças, auxiliando no desenvolvimento motor, uma vez que a música e o corpo trabalham com sincronia e movimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988) ressalta esta importância de trabalhar com as crianças com atividades que envolvam música, por ser este um recurso excelente para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e autoestima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998).

A segunda etapa de atividade do Projeto Musicalidades foi em atendimento à EMEB Agrovila, uma escola que atende também à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais, na comunidade de Agrovila das Palmeiras – MT, levando o mesmo tema, Marechal Rondon, visto que a semana temática deu prioridade às práticas históricas e culturais alusivas à terra de Rondon, que abarca seu berço, Mimoso. A proposta metodológica se repetiu com a mesma apresentação realizada em Mimoso. O projeto atendeu nas duas escolas, aproximadamente 100 crianças matriculadas nos turnos matutino e vespertino.

No entanto, nota-se uma clientela distinta, mas que interagiu de forma expressiva, demonstrando a aceitação pelas atividades do projeto, momento que se identifica, segundo a BNCC (2017) os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados para a criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.

Figura 1: Apresentações do Projeto Musicalidades, tema Marechal Rondon, nas escolas de Mimoso – MT e Agrovila da Palmeiras – MT



Fonte: Própria / SMEEL (2023)

Os direitos que integram os cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimento”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, os quais perpassam as atividades propostas de forma transversal e interdisciplinar. Estas atividades representam um elo e demonstraram que pode reforçar todas as áreas do desenvolvimento cognitivo, pois são linguagens que se traduzem em formas capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos.

A terceira etapa do Projeto Musicalidades deu continuidade nas EMEB Lar Menino Jesus, EMEB Cisne Azul, EMEB Pombinha Branca e EMEI Pingo de Ouro, escolas que alocam as creches na zona urbana do município. As quatro escolas atendem uma clientela de aproximadamente 400 crianças em dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino. Por se tratar de um público apenas da Educação Infantil, e no mês de agosto,

Realização

a sugestão foi em trabalhar a cultura, e assim, apresentamos o tema folclore como proposta de atividade.

Quando chegamos às escolas fomos surpreendidas pela alegria e entusiasmo diante a recepção das crianças, todas muito atentas e curiosas. Os membros da equipe pedagógica se caracterizaram como personagens de lendas folclóricas: lobisomem, mula sem cabeça, saci pererê, curupira, negrinho d'água e o minhocão. As fantasias muito coloridas e originais chamaram a atenção das crianças.

Na apresentação houve contação de história dos personagens folclóricos e uma música temática para cada personagem que entrava em cena enquanto o narrador contava a história, e depois interagiu, cantando a música com as crianças. Em seguida, foi formada uma grande roda, reunindo as crianças e os personagens que cantavam e dançavam no ritmo da música, desenvolvendo expressões corporais, conforme a letra da música.

As histórias contadas foram adaptações, uma recriação das lendas folclóricas para que as crianças bem pequenas não tivessem receio de alguns personagens, e ao mesmo tempo acessível para que todas compreendessem que o folclore representa a identidade de um povo.

A prática foi simples, mas muito divertida para as crianças. Os movimentos de forma expressiva do corpo e da música fizeram com que elas conseguissem expressar-se de maneira distinta. De certa forma, foi possível observar a ludicidade, que foi prazerosa, mas também desafiadora no momento de representar uma expressão diante da música e do personagem. Brito (2003) aborda:

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical não se deve confundir com ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil (BRITO, 2003, p. 45).

Caracterizar-se e vivenciar junto a criança nessa faixa etária dos 02 aos 07-08 anos, segundo Piaget (1964) no estágio pré-operatório ou simbólico, contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, pois permite a liberdade emocional para que ela explore e expresse o novo de maneira natural. É a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, que ocorre pela imitação.

Figura 1: Apresentações do Projeto Musicalidades, tema Folclore, nas escolas de Educação Infantil – EMEB: Cisne Azul, Lar Menino Jesus, Pombinha Branca e EMEI Pingo de Ouro.



Fonte: Própria / SMEEL (2023)

Propor um trabalho acolhedor permite à criança experimentar sensação e sentimentos, o contato com a música e as brincadeiras favorece as atitudes de respeito e as individualidades. A criança aprende, se descobre e cria utilizando as brincadeiras.

3 Música e brincadeira: um momento prazeroso

O trabalho mostrou que a criança sempre será uma criança, independente de condição social, a escola deve valorizar o lúdico, e que o mesmo é um aliado para a aprendizagem. A brincadeira, a música e a ludicidade favorecem um ambiente prazeroso, são elementos que auxiliam a prática docente e contribuem para melhorar o relacionamento social.

De fato, a música é uma manifestação artística e cultural que se faz presente em toda parte, auxilia em todo o processo de aprendizagem, como fonte de saber repassada através da memorização, assimilação, ritmo, cultura, etc. A partir das pesquisas feitas sobre as contribuições da música, percebe-se a importância que esse instrumento tem, por possibilitar o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas a oralidade, supera a timidez, a própria escrita e o movimento corporal.

Cabe pensar a música na escola como um processo de democratização no acesso à arte e à cultura que provoca mudanças no convívio. Conforme Corrêa (2016) a música no contexto escolar:

[...] estimula de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne harmoniosamente conhecimentos, sensibilidade e ação (CORRÊA, 2016, p. 11).

Notamos que a criança tem um novo olhar diante das apresentações musicais, nas brincadeiras imita, inventa, reproduz criações musicais. Mesmo que o professor não tenha formação musical, é possível desenvolver projetos com as crianças. Segundo Fonterrada (2011) embora algumas questões exijam conhecimentos específicos e próprios das ações dos especialistas: “(...) há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe, com o objetivo de estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar e tocar, mesmo que o professor não saiba ler a música (FONTERRADA, 2011, p. 276).

A criança em contato com a música amplia seus conhecimentos e esse contato envolve, também, o aumento de sua sensibilidade, levando-a descobrir o mundo à sua volta de forma prazerosa. Pode-se afirmar que a música é um fator determinante na personalidade da criança, uma forma de expressão social e cultural, e cada vez mais usada para a alfabetização, o resgate a cultura e no auxílio para a construção do conhecimento. Serve de motivação para a criança, deixa-a mais atenta, contribuindo para o crescimento de sua autoestima.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF 1988.

CORRÊA, Maristela Saponara. **A musicalização na escola: guia teórico e prático**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2ª. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Um mergulho no brincar**. 1ª. ed. São Paulo: Aquariana, 2001.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira, **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964

RONCA Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. O movimento lúdico, In: **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p. 95-103.



AS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS TRANS(FORMADORAS): DAS CRIANÇAS ASAS¹ DOS 1º ANOS NO PIBID/PEDAGOGIA/UFMT

Raphaela Fernanda de Oliveira Ramos
(IE/UFMT) -raphaelafernandaoramos@gmail.com

Iorranna Ricelle de Oliveira Lima
(IE/UFMT) -iorrannaoliveira220@gmail.com

Alina Yukari Yamada da Fonseca Virginio
yukkariyamada@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho apresenta relato de experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso² (PIBID-PEDAGOGIA-UFMT). Cuja a ação desenvolvida foi fundamentada no conto e reconto a partir de um clássico literário infantil onde foram compartilhadas as vivências realizadas no "chão da escola", em uma escola municipal da zona sul de Cuiabá vinculadas ao PIBID. Tendo como objetivo trabalhar o livro literário com as crianças possibilitando a sua coautoria, cocriação re (leitura) através da parceria, análise e criatividade, utilizando nas intervenções a metodologia colaborativa, envolvendo a parceria contínua entre a UFMT e a escola parceira. Através da culminância foi apresentado recontos potentes que potencializaram o processo de(trans)formação dos alunos autores. Concluímos a importância do conto e principalmente do reconto através de livros literários de qualidade, processo de(cri)ação e desenvolvimento das crianças de 1º ano do Ensino Fundamental em seu processo de(trans)formação em autoras e a importância da meditação presente em sala de aula a fim de proporcionar a concentração em diferentes fatores que envolvem o bem estar dos alunos e professores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Musicalização. Meditação. Literatura infantil. Contos clássico e re(conto). Vivência PIBID/Pedagogia.

1 Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar a segunda vivência realizadas "no chão da escola", em uma escola municipal da zona sul de Cuiabá vinculadas ao ²Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Mato Grosso, onde iniciou-se a primeira construção por meio da oficina: Contação de História realizada entre os dias 12, 13 e 14 de abril de 2023, seguida

¹ Crianças- asas metáfora do Grupo de Estudo e Pesquisa, Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI), na qual é baseada nas crianças serem livres no processo de construção.

² Programa Institucional de Bolsas à Docência- Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso(PIBID/PEDAGOGIA/UFMT) desenvolve planejamentos, projetos de intervenção, onde iniciou-se os diálogos e estudos em novembro de 2022 e termina em abril de 2024.

pelo desenvolvimento, utilizando-se o livro literário do gênero textual: contos clássicos e recontos, para realização das práticas no decorrer das aulas, havendo no dia 09 de agosto a culminância do projeto de intervenção. As principais reflexões acerca dessas vivências destacam a importância de se trabalhar o livro literário com as crianças possibilitando a sua coautoria, cocriação re(leitura) através da parceria, análise e criatividade onde no decorrer do texto iremos apresentar os conteúdos trabalhados através dos subtítulos.

1. DESPERTAR PARA NOVAS VIVÊNCIAS LITERÁRIAS

No dia 12 de abril de 2023, aconteceu o primeiro voo, por meio da oficina de contação de história do grupo Programa de Educação Tutorial (PET Educação/UFMT), foi virtual, onde contamos com a presença das professoras doutoras convidadas, mediando esse primeiro momento. E no segundo as coordenadoras do PIBID, dialogando brevemente acerca da importância do despertar para leituras de qualidade, por intermédio da literatura infantil como formação humana. Para esses apontamentos das professoras convidadas foram utilizados os artigos: O prazer da leitura como adaptação de clássicos ajuda a formar leitores de Mário Feijó e Ler e Contar Histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas de Ludmila Naves e Ilsa Goulart.

No dia seguinte da oficina o grupo PET, percorreu contando a respeito dos currículos das coordenadoras do PIBID Pedagogia. Na sequência foi realizada uma roda literária no chão com os livros clássicos com qualidade e aqueles que não devem ser utilizados em sala de aula, pois contém pouca informação e com o mesmo final: felizes para sempre. Nessa roda literária as coordenadoras comentaram sobre o papel da literatura, a estética dos livros, com isso os participantes do PIBID, do Grupo PET problematizaram acerca da literatura. Houve muitos aprendizados e ensinamentos, com isso de acordo com Lobos e Goulart (2017, p.98):

Os professores são os responsáveis por toda a organização da atividade que envolve o livro e os alunos, com o objetivo de potencializar a experiência literária, o educador se dedica não só à criação do momento narrativo, mas a seleção das obras a serem trabalhadas garantindo a diversidade de conteúdo.

No terceiro momento da formação, foi dividido em três grupos para a realização de leitura de três livros, o primeiro: “Original de Contos Clássicos: Contos de Fadas”,

contendo das pgs. 316 a 318 o conto Cachinhos Dourados e os Três Ursos, edição comentada Maria Tatar; o segundo: “Recontos: Cachinhos de Ouro e os Três Ursos” de Ana Maria Machado e o terceiro: “Afra e os Três Lobos Guarás”. Depois das leituras realizamos a contação da história, na qual o grupo que estávamos realizou a narração através da arte do teatro e os outros grupos a contação utilizando materiais não estruturados. Neste sentido, Cândido (2002) considera que:

“Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.” (Candido, 2002, p. 80).

No último dia de formação, foram apresentados os recontos cuiabanos baseados nos contos que trabalhamos, na qual contamos um conto de autoria: Dita e seus Cachos de Caju, foi uma vivência encantadora e prazerosa, voamos na formação literária trans(formadora).

1.2 MUSICALIZAÇÃO, MEDITAÇÃO E LITERATURA

Em 26 de Abril, iniciou-se o projeto de intervenção Recontos Cuiabanos, no chão da escola. Iniciamos com a musicalização “De Abóbora faz Melão” de Bia Bedran, na roda chamamos alguns alunos para fazerem os movimentos, enquanto íamos mostrando os passos para os demais, conseguimos tirar dúvidas a respeito dos movimentos que iríamos desenvolver utilizando a organização dos movimentos no decorrer do tempo³ pelas crianças. Utilizamos a imaginação e a criatividade na segunda roda para envolver os alunos, pois ao fazermos novamente a roda dialogamos com as crianças a respeito do fato delas serem princesas e príncipes e que as levaríamos novamente para a roda da alegria onde o TNT se transformou em um laço que as conduziram para a roda.

Na sequência foi realizada a primeira meditação guiada direcionada para a ansiedade, hiperatividade e concentração, respectivamente nas salas com os alunos do 1º ano A e 1º ano B. Explicamos para eles, como iríamos realizar e a posição, colocando a cabeça sobre os braços entrecruzados em posição acima da mesa ou utilizando a própria posição da meditação, onde todos deveriam estar em silêncio. Após a realização da

³ Tempo na dança

atividade solicitamos para que cada uma delas falassem seu nome, se era a primeira vez que estavam fazendo a meditação e os sentimentos vivenciados ao realizarem a prática. Notamos através da expressão facial e corporal que durante o processo da meditação algumas crianças tentaram reagir, não aceitando a prática. Ao decorrer da meditação tais percepções e observações foram se desfazendo, pois conseguiram fechar os olhos, relaxar a cabeça e conseqüentemente prover da sintonia e afinidade do momento no “chão da escola.” Foi o primeiro momento que elas acalmaram- se, vivência marcante.

Figura 1-Realizando a meditação



Fonte: Acervo das autoras(2023)

Alguns relatos (fala das crianças) após a meditação:

- ❖ Primeira vez que estou tendo contato com a meditação;
- ❖ Já tinha feito antes;
- ❖ Relaxei a cabeça;
- ❖ Relaxei o corpo;

- ❖ Senti bem;
- ❖ Senti paz;
- ❖ Senti calma;
- ❖ Senti amor;
- ❖ Senti a minha cabeça e o meu corpo relaxar;
- ❖ Estou feliz;
- ❖ Estou tranquila(o).

Figura 2-Alunos em posição de meditação



Fonte: Acervo das autoras(2023)

1.3 CONTAÇÃO DO CONTO ORIGINAL

Uma organizava o cenário (TV, casinha, os palitoches, os elementos estruturados e não estruturados) enquanto a outra pibidiana organizou os estudantes em fileiras ao redor no chão para a contação do conto original: Cachinhos dourados e os Três Ursos, comentada por Maria Tatar. Realizamos a contação do conto original, onde as crianças interagiram durante a leitura e ao decorrer do conto faziam seus apontamentos. No final teve crianças que falaram que já tinham escutado esse conto, mas com um outro final,

Realização

nisso fizemos apontamentos que há várias releituras e essa é a original, questionaram também sobre do que foi feito a casa que utilizamos para o cenário, respondemos que foi feito de papelão e outros materiais recicláveis a fim de sensibilizarmos os alunos para a reflexão e a conscientização da importância da reciclagem para o nosso ecossistema.

Figura 3:Contação de História Cachinhos Dourados e os três ursos



Fonte: Acervo das autoras(2023)

1.4 VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA

A vivência no chão na escola do dia 03 de maio de 2023, a dinâmica apresentada foi o Viro, Vira, Virou do grupo do grupo Trii, na sequência a meditação guiada. As crianças-asas realizaram uma atividade de desenho acerca da meditação, assim sendo foi apresentado livro reconto: Afra e os Três Lobos Guará, explicando às crianças que a estrutura de um livro contém: capa, duas contracapas, paginação, referência, sumário e a folha de rosto, neste propósito , trabalhamos a ⁴interdisciplinaridade envolvendo o uso da língua portuguesa, matemática e artes, onde na matemática foram trabalhados a unidades temáticas eixos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular(BNCC): Grandezas e medidas onde os alunos após as primeiras explicações citadas anteriormente referente às estruturas do livro, manusearam os livros para terem a percepção dessa organização de

⁴ Interdisciplinaridade: integração de conceitos apresentados em vários componentes curriculares, tendo como objetivo que o estudante tenha um pensamento ampliado, ou seja, menos fragmentado, conseguindo compreender e questionar, o que foi apresentado com o mundo.

diversas partes, logo após este momento abriram o livro esporadicamente , onde orientamos a respeito da numeração e sua importância para a marcação pois enumera as cenas e as páginas na história. Segundo Corroborando, Smole, Diniz e Candido (2003, p.9) afirmam que o ensino da Matemática:

“Deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas não apenas numéricas, mas também aquelas relativas à Geometria, às medidas e às noções de estatística, de modo que as crianças desenvolvam e conservem com prazer uma curiosidade acerca da Matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade”.

No destarte foi contado o reconto, utilizando - se de materiais não estruturados, no desenvolver deste reconto as crianças dialogaram acerca da cor de pele da Afra seus traços.

Figura 4: Musicalização Vira Virou e Contação de História da Afra e os três lobos Guarás



Fonte: Acervos das Autoras(2023)

1.5 DIÁRIO DE DUAS PIBIDIANAS NAS PRÁTICAS NO “CHÃO DA ESCOLA”

Apresentaremos a seguir alguns apontamentos realizados durante as vivências no chão da escola. Houve a primeira experiência de meditação com as crianças a respeito da nossa

casa corpo e da leitura do reconto da Afra e os três lobos Guarás conforme descrito anteriormente.

Na segunda vivência no chão da escola, foi realizada a meditação, na sequência foi agrupado, em grupos de 4 a 5 alunos, para darmos continuidade na atividade proposta tal como: a construção da casinha de papelão. Explicamos passo a passo com o material já cortado, as formas geométricas planas que tem essa casa: quadrado, retângulo, triângulo e como iria ficar no final. Com isso, as crianças iam questionando acerca disso. Para a colagem da casa, as crianças - asas iam em duplas com seus formatos e as pibidianas realizavam as colagens com o auxílio deles. Na sequência foi realizado a colagem de seus desenhos, foi um movimento encantador, pois as crianças com sua criatividade iam se expressando por meio da arte. Percebemos um envolvimento maior nessa atividade, por conta disso eles até questionaram sobre para onde iria a casinha. Em um outro encontro, realizamos a releitura dos contos original pois percebemos que as crianças ainda estavam desenhando acerca de outros assuntos. Com os apontamentos, eles compreenderam e agrupamos para o livro de imagens, onde desenvolveram a estrutura do livro contendo seus nomes (coautoria), o conto e outros elementos da composição. Construindo assim os seus livros de reconto, e um grupo de meninas do 1º A, conseguiram se expressar no vídeo fazendo o reconto na versão cuiabana através de suas narrativas. Essa vivência foi encantadora.

Os nomes criados pelas crianças para os livros foram:

- ❖ Cachinhos de Caju e as Três Onças;
- ❖ Cachinhos de Bocaiúva e as Três Onças Pintadas;
- ❖ Mãe Bonifácia e o Jacaré
- ❖ Cachinhos de Caju e a Onça Pintada;
- ❖ Cachinhos de Caju e as Três Onças Pintadas.

1.6 DIA DA CULMINÂNCIA

No dia da Culminância dos Recontos Cuiabanos, foi apresentado um teatro: Dita e seus Cachos de Caju com as pibidianas do 1º Ano até o 3º Ano, a dinâmica Oi Tião com as pibidianas do 3º Ano e a meditação guiada pela pibidiana do 3º Ano. Na sequência foi apresentado os recontos Cuiabanos por meio do livro de imagens das crianças-asas do 1º

ano, tornaram - se co(autores), ilustradores, apresentando-se suas vivências trans(formadoras) e a sessão de autógrafos, sendo essencial para seu auto reconhecimento em co(autoria), proporcionando memória afetivas. Portanto destacamos a importância das interações para o enriquecimento cultural e um melhor desenvolvimento das aprendizagens onde utilizamos no decorrer deste processo uma avaliação formativa onde todos os processos no ensino-aprendizagem são avaliados, a fim de garantir a qualidade a autoavaliação do aluno e conseqüentemente do professor no processo que envolve a educação e sua excelência as nossas crianças.

1.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência nos potencializou vivenciar voos e vivências únicas neste Projeto de Intervenção onde corroborou pela compreensão das bolsistas sobre a importância do conto e principalmente do reconto através de livros literários de qualidade, processo de(cri)ação e desenvolvimento das crianças de 1º ano do Ensino Fundamental em seu processo de(trans)formação em autoras. Constatou-se, ainda, que cada turma é única e com suas particularidades, possibilitando desenvolver uma percepção mais sensível, em conjunto e com zelo e respectivamente o respeito direcionado às crianças, o que tem auxiliado nos direcionamentos para uma avaliação formativa num *ensino aprendizagem* com a qualidade com que todos merecem.

Referências

AGOSTINHO, Maria; Coelho, Ronaldo. Afra e os Três Lobos Guarás. Editora: Mazza Edições, 1º Ed. 2013.

BEDRAN, Bia; RIBEIRO, Lucy. Brinquedos Cantados: De Abóbora faz Melão. Disponível em: <https://youtu.be/2AocnrcqsNs?feature=shared>, acesso na data: 13/04/2023 e publicado em: 05/05/2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

FEIJÓ, Mário, 1967 - O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. Mário Feijó. - 1. ed. - São Paulo: Ática; 2010. 167p. (Temas)

GRUPO TRII:Virou,Vira,Virou. Acesso <https://youtu.be/ClAzpTnscKE?feature=shared>, respectiva data: 13/04/2023 e publicado na data 01/10/2015

LOBO, Dalva de Souza; Goulart, Ilsa do Carmo Viera. O leitor e a leitura literária: do projeto a fruição.In: Goulart, I.C.V.; Maizeiro, M.

SMOLE, K. S., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2003). Figuras e Formas. Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed.

TÍTULO ORIGINAL:*The Annotated Classic Fairy Tales*, Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 2002 por W.W. Norton, de Nova York, EUA Copyright © 2002, Maria Tatar Copyright da edição brasileira © 2004: Jorge Zahar Editor Ltda.⁵



CONSTRUINDO VOOS NAS ASAS DA LITERATURA INFANTIL

Andréia da Silva Santos

(IE/ UFMT) – andréiasilvadeis84@gmail.com

Eliane Pereira da Silva Santos

(IE/UFMT) – eliane80pss@gmail.com

Alina Yukari Yamada da Fonseca Virginio

yukkariyamada@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências realizadas em uma escola municipal da zona sul de Cuiabá vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através da Universidade Federal de Mato Grosso. As intervenções foram realizadas com os alunos dos 2º anos do ensino fundamental no mês de março de 2023, utilizando o livro de literatura, O Que Vamos Construir, do autor e ilustrador, Oliver Jeffers. A metodologia utilizada para a intervenção é colaborativa, envolvendo a parceria contínua entre a UFMT e a escola parceira. Desde o início das reuniões as bolsistas tiveram momentos de diálogos a respeito das mediações e direcionamentos quanto aos planos de aulas, sendo livres para desenvolvê-los. Esta literatura nos possibilitou a reflexão e questionamentos de como juntos com os alunos podemos construir conhecimentos, pois cada um traz consigo conhecimentos adquiridos em suas vivências. Concluímos a importância de a literatura estar presente em todos os ciclos escolares dos alunos, possibilitando os mesmos a terem autonomia para criar tendo criticidade.

Palavras-chave: literatura infantil; vivência; ensino-aprendizagem; PIBID-pedagogia: relato de experiência.

1 Introdução

Neste relato de experiência compartilharemos as vivências realizadas em uma escola municipal da zona sul de Cuiabá vinculada ao programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) através da Universidade Federal de Mato Grosso. As intervenções foram realizadas com os alunos do 2º ano do Ensino fundamental entre os dias 08/03/2023 e 22/03/2023, o voo deu início a partir da leitura do livro “O Que Vamos Construir”, do autor e ilustrador Oliver Jeffers, proposto pela coordenadora do programa (PIBID).

Esta literatura nos possibilitou a reflexão e questionamentos de como juntos com os alunos podemos construir conhecimentos que nos permite crescer, e o quanto se faz necessário na vida do docente compreender que a criança também faz parte da construção do aprendizado.



Partindo da perspectiva da construção do aluno, Paulo Freire (1987) ressalta em sua obra *Pedagogia do Oprimido* que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1987. p 36)

Nesse sentido ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim permitir que o aluno seja reflexivo e que tenha autonomia para criar. Portanto o professor precisa ter a consciência de ser um mediador, buscando formas de mediar o aluno em sua construção.

A realização dessas intervenções foi uma experiência enriquecedora para nossa formação como futuras pedagogas, pois, compreendemos que ao mesmo tempo que ensinamos, também, aprendemos com elas, pois há uma troca de saberes adquiridos a partir de nossas vivências. A metodologia utilizada para as intervenções é colaborativa envolvendo a parceria contínua entre a UFMT e a escola parceira.

Este relato está dividido por sessões, sendo que na primeira seção discorreremos sobre os diálogos e reflexões que antecederam o planejamento para as intervenções. Na segunda seção discutiremos sobre o planejamento. Na terceira e quartas seções descreveremos as atividades realizadas na primeira intervenção. Já na quinta seção trataremos as atividades da segunda intervenção realizada com os alunos em sala de aula. E por fim trataremos as considerações finais.

2 O que vamos construir

No primeiro momento designado pelas coordenadoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), foi nos proposto três textos para leitura e estudo dos mesmos, cujo autores foram: 1º Maria Teresa Esteban: *Avaliar Ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. 2º Bárbara Cortella e Roger Cardoso Saldanha: *Voos da Alfabetização Discursiva: Nas asas da poesia com crianças e adultos*. 3º Daniela Jéssica Veroneze, Fernanda Levandoski da Silva e Simone Fátima Zanoello: *Ensino de Geometria: uma proposta desenvolvida pelo PIBID*. Após esse momento de estudos e de várias reflexões no coletivo, fomos instigados pelas coordenadoras do PIBID em prepararmos um sarau literário entre nós bolsistas e voluntários do programa, neste sarau recitamos poemas sendo de nossas autorias, e começamos a decolar na literatura proposta

¹ “Voo” Essa metáfora é um termo utilizado pelo PIBID em parceria com o grupo de estudo e pesquisa, *Linguagem Moral, Leitura e escrita na Infância (GEPLOLEI)*, por compreender que a escrita e a literatura infantil dão asas aos alunos.

pela coordenadora do programa com o livro *O Que Vamos Construir*, do autor Oliver Jeffers.

A partir desses estudos compreendemos que precisávamos primeiro construir em nós a partir de nossas reflexões de como a literatura permite ao aluno libertar o seu imaginário, de pensar, ter criticidade e de ser autônomo e criativo, e o quanto a literatura se faz necessária na aprendizagem do aluno na educação infantil e nos ciclos de alfabetização. Neste contexto os autores Pereira, Saldanha, 2021 apud Oliveira, Araujo, Coenga. 2018, p.13 nos discorrem que:

O trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil e nos Ciclos de Alfabetização permite à criança ampliar seus horizontes e visão de mundo, evidenciando seu campo demarcado como repertório cultural. Partindo dessa premissa cabe o levantamento das seguintes questões: O que é literatura infantil? Qual sua finalidade? O que a caracteriza? Como e por que "usá-la" no processo de ensino inicial da leitura e da escrita? (Oliveira; Araujo, Coenga, 2018, p.13).

Nessa perspectiva de possibilitar aos alunos que ampliem seus horizontes e a sua visão de mundo, é que buscamos levar a literatura de uma forma ampla e lúdica para as nossas intervenções e como mediadoras propor aos alunos o momento em que eles se sintam autônomos e construtores em seus aprendizados.

3 O que vamos planejar

Dando sequência na atividade proposta e, após vários diálogos e reflexões no coletivo, começamos a planejar como seria a nossa intervenção. Como queríamos ter uma postura interdisciplinar em nossas intervenções, fomos em busca de como poderíamos através da literatura levar outras disciplinas aos alunos, instigando-os a serem investigadores, autônomos, reflexivos e questionadores.

Nesta perspectiva de envolver o aluno na construção de seus conhecimentos Souza-Torres. Mello. Santos. 2011 apud Moraes 1995 nos afirma que:

Promover a construção do conhecimento pela criança significa, principalmente, envolvê-la na observação e descrição daquilo que a cerca e em experiências em que a própria criança possa participar das decisões sobre o que investigar e como fazê-lo (Moraes. 1995, p. 10).

Então pensamos para o momento em fazer uma leitura em voz alta com intuito que todos os alunos se envolvessem neste momento literário, e pedimos aos mesmos que formassem uma roda de conversa permitindo que todos pudessem destacar tudo o que continha em cada página do livro, ou seja, relacionando as imagens com seus conhecimentos prévios adquiridos em suas vivências.

4 Construção de voos iniciais

A primeira intervenção na escola ocorreu de acordo com o que planejamos. Começamos nas duas salas, 2º anos A e B com uma dinâmica em roda e cantamos a seguinte música: “Palma, palma, pé, palma, palma, pé, pé o meu nome vou dizer com a palma ou com o pé”. Logo após foi apresentado às crianças o livro: “O que vamos construir” de Olivers Jeffers sugerido pela coordenadora do programa.

Fizemos a predição do livro, mostrando as figuras da capa e o título: Perguntamos o que elas achavam que o livro iria falar, as crianças deram respostas variadas. Em seguida foi feita uma descrição sobre o autor e sua vida.

4.1 Construindo e Imaginando

Dando sequência na atividade colocamos uma caixa de ferramentas de brinquedo no centro da roda e fizemos a leitura do livro em voz alta. Em seguida perguntamos para as crianças se elas conheciam alguma ferramenta ali representada pelos brinquedos, o que fez com que as crianças interagissem com as outras, falando o nome de cada ferramenta. Neste momento as crianças relataram que não se pode brincar com as ferramentas de verdade, pois podem sofrer acidentes, somente os adultos podem ter acesso.

E depois contamos com elas quantas ferramentas tinham na caixa. Em uma sala quando foi lido uma parte do livro que tinha ilustrado uma luneta, o planeta e as galáxias, um aluno relatou que não conhecia a luneta, então um colega explicou que era um instrumento que aproximava o que queríamos observar. Os alunos também afirmaram que a terra girava em torno do sol, enquanto um aluno chamou atenção dizendo em voz baixa: Tia, claro que a terra gira em torno do sol! Se fosse ao contrário ninguém ia sobreviver ao calor.

Nesse aspecto observamos o quão importante considerarmos o conhecimento prévio do aluno durante as atividades.

Segundo Souza. Torres, Mello, Santos. 2011 apud Moraes 1995 “Não é função do professor ‘transmitir’ o conhecimento científico ao aluno, no sentido de repassar e dar a ele o que

sabe. Sua função é criar condições para o aluno construir conhecimentos, desafiando-o e descobrindo com ele” (Moraes, 1995, p. 10)

O que nos faz refletir que a criança tem muito a nos ensinar, às vezes pensamos que ela está ali somente para ouvir, aprender e estamos enganados. A criança faz parte da construção dos conhecimentos, aprendemos muito com elas. O nosso papel é apenas de mediadores do ensino e parceiros.

Já na parte que tem a ilustração de um navio no mar, as crianças relataram que se tratava do *Titanic*, já em outra sala um colega corrigiu dizendo que não era, pois o navio do livro só tinha três pinos vermelhos.

No local que tinha o pinheiro, se tratava do Alaska. Foi perguntado a eles o que achavam mais interessante no livro, alguns responderam que era a proteção que o pai tinha com a filha. Na parte em que está ilustrada uma prateleira onde eram guardados os objetos, foi feita a seguinte pergunta às duas salas: o que gostariam de guardar no coração de vocês?

Em uma sala responderam família, animais de estimação e outras respostas. Na outra sala responderam que gostaria de guardar brinquedos preferidos, família. As crianças não tiveram dificuldades em descrever cada local ilustrado no livro, falaram da história relatando que o pai cuidava da filha, que temos que vencer nossos medos. Após este momento perguntamos aos alunos se eles gostavam de abraçar, e todos disseram que sim bem empolgados, então sugerimos um abraço coletivo, e desta forma nos despedimos deles.

Portanto este livro é muito rico, pois nele encontramos muitas possibilidades de trabalhar com alunos em sala de aula.

5 Voando, construindo e imaginando

Em nossa segunda intervenção, relembramos os alunos sobre a leitura do livro: O que Vamos Construir, os alunos foram super participativos, lembraram e descreveram momentos variados que ficaram em suas lembranças. Logo em seguida fizemos uma dinâmica chamada:” Círculo da União”, onde o objetivo era que o mais importante era não soltar as mãos dos colegas, pois se tratava de um trabalho em equipe. Foi jogado um balão e eles não podiam deixar cair e muito menos soltar as mãos.

Em seguida foi proposto aos alunos uma atividade em duplas, onde foi direcionada de acordo com o contexto do livro. Sugerimos que os alunos desenhassem a mão do

colega e o colega a sua. E dentro teriam que escrever o que gostariam de construir juntos com a turma, o que queriam aprender na escola esse ano.

Dando continuidade, os alunos fizeram um mural em uma cartolina com o seguinte título: “Essas são as coisas que vamos construir juntos”. Recortaram e colaram todas as mãos desenhadas por eles no cartaz.

Figura 1: Confeção do cartaz



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Depois de pronto o cartaz, começamos a dialogar com os alunos sobre a importância da higiene das mãos e do nosso corpo. As crianças falaram sobre as doenças que podemos pegar pelas mãos sujas, sobre as bactérias e citaram a Covid 19. E logo após contamos o total de mãos que tinha no cartaz trabalhando a interdisciplinaridade com a matemática.

Figura 2- Aplicando a interdisciplinaridade com Matemática



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023)

Percebemos que as crianças têm um conhecimento prévio sobre a importância da higiene. As duas salas foram bem participativas, cada uma em sua singularidade.

6 Considerações finais

As reflexões a respeito desta vivência apontam a importância de se trabalhar a literatura com as crianças, pois literatura é arte, vida, poder e transformação, devido, possibilitar nas mesmas a autonomia, criatividade, criticidade e construção.

Concluimos também a importância de a literatura estar presente em todos os ciclos escolares dos alunos, e o quanto a mesma possibilita ao aluno ampliar seus horizontes, estimulando-os a serem autônomos, reflexivos e construtores de seus conhecimentos. Compreendemos também que o professor precisa ser um mediador, atuando sempre em

favor do aluno, indo em busca de formas de como media-lo no percurso da construção dos seus conhecimentos.

Referências

ESTEBAN, M. T. (org.) (1999) Avaliação: **uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (O mundo, hoje, v. 21) 1. Alfabetização - Métodos 2. Alfabetização - Teoria I. Título II. Série

JEFFERS, Oliver. **O que vamos construir planos para o nosso futuro juntos/** Oliver Jeffers: (ilustrações do autor), tradução Yukari Fujimura – 1. ed - são Paulo: Editora Salamandra. 2020

PEREIRA, Bárbara Cortella. SALDANHA, Roger Cardoso. **Voos da Alfabetização Discursiva: Nas Asas da Poesia com Crianças e Adultos. Revista Brasileira de Alfabetização, ISSN: 2446-8584 Número 14 – 2021**

SOUZA-TORRES, Glauce Viana. MELLO, Irene Cristina. SANTOS, Lydia M. P. Lemos. **Ciências Naturais: Licenciatura em Pedagogia**. Cuiabá/MT: Central de Textos: EdUFMT, 2011

VERONEZE, Daniela Jéssica. SILVA, Fernanda Levandoski da. ZANOELLO, Simone Fátima. **Ensino de Geometria: Uma proposta desenvolvida pelo PIBID**, Conferência Interamericana de “*Educacion*” matemática, 2015



A BRINCADEIRA DA CRIANÇA E SEU LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leilane dos Santos Rohleder

(IE/ UFMT) – leilanesme@gmail.com

Cléo Ferreira Gomes

(IE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

Camile de araujo Aguiar

(IE/UFMT) – camilearaujo2009@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

O presente relato resulta de ações desenvolvidos em uma turma da Pré-escola, com crianças de 5 anos de uma escola Municipal de Educação Infantil de Cuiabá-MT. Em função da proximidade com a Educação Infantil e dos conhecimentos adquiridos no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a corporeidade e Ludicidade (GEPOL), este trabalho tem como objetivo evidenciar a brincadeira da criança no seu lugar na Educação Infantil. Desse modo, para argumentar sobre a brincadeira utilizaremos a pesquisa qualitativa, tendo como principal instrumento a observação. Consideramos fundamental o aprofundamento de estudos em relação ao brincar no contexto da Educação Infantil, quando supomos que o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades.

Palavras-chave: Criança. Brincadeira. Educação Infantil.

1 Introdução

O “brincar”, tema com o qual estivemos envolvidos nestes últimos anos, tornou-se mais do que uma possibilidade de pesquisa, tornou-se uma provocação. Estudar esta atividade que é vital e insubstituível na infância é fundamental a nossa prática pedagógica no sentido de uma escuta sensível ao lúdico e enxergar o que se esconde nas sombras do cotidiano escolar.

Pesquisas demonstram cada vez mais que a brincadeira, o brinquedo, são uma forma de humanizar a humanidade da era industrial. A área da saúde está investindo com convicção numa terapia cada vez mais lúdica. Na área da biologia, como base em recentes pesquisas neurológicas, o brinquedo é apresentado como um fator de desenvolvimento humano. A neurologia, depois de várias pesquisas, proclama que o cérebro da criança se desenvolve graças às brincadeiras; literalmente dito, o cérebro cresce. Na área pedagógica

Realização



há um avanço nos estudos sobre a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem como garantia de preservação da criatividade e do desenvolvimento do imaginário.

Os estudos da pedagoga e pesquisadora britânica Janet Moyles (2002), enfatiza que as diferentes formas do brincar na escola contribuem para aprimorar nosso olhar sobre esta atividade, destacando ainda possibilidades de discussões e de sua efetivação no contexto da educação Infantil.

O especialista do brincar Cléo Gomes (2020) relata que um dos lugares privilegiados da infância era o quintal da casa, de forma que o tempo da infância da criança era vivido junto a sua família, aos vizinhos, brincando com outras crianças. Hoje, poucos podem morar em casas providas de um lugar seguro para que os pequenos brinquem. Do mesmo modo, a rua era um dos lugares mais democráticos e socializadores da infância, onde todos se encontravam, brincavam e cuidavam uns dos outros.

Como estão as ruas dos nossos bairros hoje? Se não há mais quintais das casas, não há mais o lugar da rua, os parques da cidade, nem vamos nos delongar, pois são quase inexistentes, então qual é o lugar da infância na cidade? Pesquisas revelam que a escola é o espaço em que as crianças passam grande parte da sua infância e que o brincar está presente nesse cotidiano, o que sugere perguntar: como as crianças brincam na escola?

Dentre vários estudos orientados pela lente da ludicidade, uma das questões que impulsionam o nosso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade — GEPCOL — é a ideia da escola como lugar privilegiado da infância em nossos tempos. Temos o entendimento que o brincar não vai resolver os problemas da escola de Educação Infantil, mas ao mesmo tempo as questões da instituição, especificamente a qualidade da formação humana perpassam pelo brincar.

Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. O brincar infantil é uma atividade social da criança, o qual é aprendido no convívio com o meio e com o outro, seja no contato da criança com a natureza, o brinquedo, seja na relação que ela estabelece com seus pares ou com os adultos.

Pesquisar sobre esse comportamento tão complexo e tão básico ao ser humano tem-se revelado um desafio para as áreas do conhecimento. Todavia, já é possível sintetizar o conhecimento existente e propor atuações condizentes de maneira a atender às necessidades de espaços ao brincar infantil. Estudiosos como Gilles Brougère (1998) e Walter Benjamin (1984) defendem em suas obras que ao brincar as crianças reproduzem

Realização

aspectos do ambiente social do mundo adulto como uma forma de compreender, por meio da brincadeira, a lógica da realidade que estão inseridas. Estas ocasiões possibilitam às crianças o encontro com seus pares no espaço escolar ou não.

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo apresentar alguns conceitos sobre o brincar e também trazer um relato de experiência de uma turma de Pré-escola da Rede de Ensino Municipal de Cuiabá, em que as crianças revelam, por meios de suas narrativas, qual é o lugar da brincadeira na Educação Infantil.

2 O brincar e suas teorias

Há uma rede de pesquisadores, compromissados com tema brincar que traz definições peculiares, que nos auxiliam a construir a trama de sentidos em que este termo se enreda.

A pesquisadora brasileira Tizuko Kishimoto (2008, p. 21), em sua obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” define a brincadeira como “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Os pesquisadores Gomes e Rohleder (2022) enfatizam que a brincadeira e suas interações lúdicas têm um valor especial para a criança pequena, ela constitui, de acordo com os estudiosos suas melhores ocupações, noutras palavras é a sua melhor expressão.

Para o historiador holandês Huizinga (1990) a brincadeira é referida pela sua intensidade, tensão, alegria e divertimento, que acontece entre animais, crianças e adultos. O autor defende que a essência do brincar, está no divertimento, na fascinação na atmosfera de mistérios e segredos, na alegria, na distração e na excitação que a brincadeira provoca.

O antropólogo francês Roger Caillois (2017) publicou uma obra socioantropológica intitulada “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem”, na qual descreve que o brincar no sentido preciso, evoca por igual as ideias de “facilidade, risco ou habilidade”. Conduz os interessados a um clima de descontração, diversão, alegria, distração. Opõe-se ao caráter sério da vida, do trabalho, da produção e da obrigação.

Gilles Brougère um pesquisador contumaz do tema (1998) na sua obra intitulada “Jogo e Educação”, apresenta uma breve incursão da valorização das situações lúdicas na história das civilizações que nos permite compreender que a brincadeira é a expressão por

excelência da espontaneidade infantil, torna-se tão necessário quanto à alimentação. Atrás de sua aparência frívola, existe uma atividade séria, que revela os mecanismos psicológicos essenciais ao desenvolvimento da criança.

Esses estudiosos nos levam a pensar que o brincar é o lugar do poder criativo e imaginário, sob a sombra da liberdade é uma atividade gratuita que não carece de retorno e recompensas. Ela se basta a si mesma.

Mediante as contribuições sobre a importância do brincar para o processo de aprendizagem infantil, no próximo tópico iremos apresentar a narrativa de crianças brincando de faz de conta na sala de aula em uma Escola Municipal de Cuiabá.

3 Crianças: as mestras do lúdico

O cotidiano da Educação Infantil é marcado por uma espécie de ritos escolares que organiza o tempo, espaços e objetos para as mais diferentes situações. Partindo desse pressuposto de organização devemos considerar a brincadeira e as interações como elemento importante para o processo de ensino e aprendizagem nesta etapa de educação.

Investigar o brincar de um grupo de crianças, no seu lócus de formação, é investigar também, ou principalmente, seu dia-a-dia escolar, uma vez que boa parte da vida desses meninos e meninas é passada dentro de escolas.

Contudo, para que as ações educativas com crianças pequenas ocorram em plenitude, necessita de tempo para o diálogo, o brincar, a imaginação e a criatividade de objetos brincantes. Supomos que os mestres do brinquedo e da brincadeira sejam as crianças. Nela vemos a reserva da integridade humana e dos segredos do brinquedo, a exploração do seu imaginário, o capital frívolo expresso por sua hereditariedade jocosa.

Com esses estudiosos aprendemos que o brincar é o ato de manifestação da ludicidade, exercida por homens e animais filhotes, que envolve o ser brincante, que o brinquedo seria todo o material ou as “coisas” que se utilizam como objeto para ancorar o seu imaginário e que a brincadeira seria essas atividades simuladas por nossa imaginação. Um episódio mostra um grupo de crianças brincando de casinha e salão de beleza, brincadeira que nos chamou atenção na sala de aula:

Algumas crianças escolheram brincar com material não estruturado (tampinhas, massa de modelar, potes, tecidos, papel, sucata em geral) e de material estruturado (panelinha, copinho boneca, carrinho e objetos de maquiagem...). Ao observar os diversos grupos Rebeca, Cecília e Sofia¹,

¹ Nomes fictícios.

brincavam de casinha, cada uma tinha seus papéis dentro da brincadeira, acordados por elas mesmas. Rebeca era quem ditava as regras e começou a dizer: “Eu sou a filha, já tô falando, Cecília vai ser a mamãe e Sofia vai ser a dona do salão. Nesse momento, cada uma começou com uma espécie de linguagem verbal e corporal que pareciam que tinha passado por vários ensaios de dramaturgias, mas na verdade foram surgindo a maneira que elas lhe davam com o espaço, os objetos e a entrega de cada uma da brincadeira. O lugar, o tempo e o sentido da brincadeira ganham vida à medida que surgem as narrativas das crianças. — Rebeca: “oi mãe, tudo bem? Estou no mercado! O que você quer pra fazer comida? Banana? Carne? cenoura”? — Cecília: “filha estou cozinhando, não posso falar agora, traz tudo”! Em seguida Rebeca virou seu corpo para o lado contrário da parede, e começou a falar com a atendente do supermercado. — Rebeca: “moça, passa cartão”? — Cecília: “sim Rebeca pega um pedaço de papel e faz o movimento com sua mão como se tivesse passando o cartão de crédito na maquininha. Após ter feito as compras, Rebeca foi ao salão para ser atendida pela Sofia. —Sofia: “oi amiga, que bom que você veio. O que você vai fazer hoje”? — Rebeca: “Mulher, eu quero aquela maquiagem de milhões. Capricha!”. Sofia por sua vez, convidou a Rebeca para sentar na cadeira e começou fazer a maquiagem. Seus artefatos brincantes para simular a paleta de maquiagem foram a massa de modelar, um pedaço de cartolina e vários palitos de madeira.

No contexto do relato, é válido destacar o jogo de papéis que cada participante teve ao assumir suas representações. Os gestos, as expressões corporais, a manipulação com os objetos brincantes não estruturados e a atitude estética esboçam a linguagem da seriedade que é o jogo infantil, seguido de mistérios e encantos. Tudo se passa como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto.

O distanciamento leva a criança a um mundo onde ela tem todo poder, onde pode criar. Um mundo onde as regras do jogo têm um valor que não tem no mundo dos adultos. O distanciamento funciona como um juramento de obediência às regras tradicionais: “Quem joga jurou”, diz Alain; mas este é um juramento de esquecer o mundo da vida séria em que as regras lúdicas não valem. Por isso o distanciamento surge voluntariamente (Château, 1987, p. 23).

Assim, podemos dizer que a vida da criança está entregue a sua imaginação. A realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e imediata. Para ela tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito menos, de planejamentos.

4 Algumas considerações

Na tentativa de compreender a brincadeira da criança e seu lugar na Educação Infantil podemos dizer que os elementos lúdicos do brincar, incluindo o modo como envolvem os contextos do brincar de faz de conta, permitem oportunidades de criatividade

e imaginação, incluindo a capacidade de simbolizar, negociar conflitos, construir redes de afetos, estabelecer regras de organização e convivência. A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Existe uma trama imaginária, em que as crianças realizam ações que representam o cotidiano de onde vivem. Nesse sentido, as instituições de Educação infantil precisam assegurar em seus currículos tempo, objetos, espaço e materiais que favoreçam a criação lúdica sobretudo, adultos que garantam o enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Edições Lisboa: Cotovia, 2017.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- GOMES, Cleomar. **Aula ministrada no Grupo de Ludicidade e Corporeidade — GPECOL/IE-UFMT**. Cuiabá-MT, 17 de maio de 2020.
- GOMES, Cleomar. F. **A Ludicidade Assentida** — Algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo, na vida escolar. Revista Hospitalidade. São Paulo, volume 13, número especial, p. 01-11, novembro de 2016.
- GOMES, Cléo. F.; ROHLER, Leilane. S. **O jogo simbólico: É de mentirinha, porque a gente tá brincando de esconde-esconde**. Seminário de Educação 2022: (Trans) Ver a Vida pelas Lentes de uma Educação Científica, Sensível, Ética, Estética e Artística — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 242p, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2008
- MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed. 2006.



DESPERTANDO ESCRITORES-TRABALHO EM PARCERIA DO PIBID COM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Sarah Oliveira Hiller

Graduanda do curso de Pedagogia pela UFMT.

Keila Aparecida Gonçalves

EMEB SILVA FREIRE

Flaviane Jaqueline da Silva Souza

Rubia Napolini YatsugafuI

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Esse trabalho apresenta experiências vivenciadas por alunos do curso de pedagogia em um programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa possibilita os alunos de pedagogia um aprimoramento das práticas pedagógicas na medida em que se experencia novas práticas ao longo de sua vida acadêmica. Essa vivência aconteceu em uma escola da rede municipal na cidade de Cuiabá – Mato Grosso, com práticas de literatura desenvolvidas em uma sala de aula por meio de contos literários atrelados a um projeto de reconto regional. A partir de estudo, foram desenvolvidas práticas de literatura infantil com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, apoiados em um planejamento coletivo e colaborativo juntamente com orientações dadas pelas professoras coordenadoras e professora supervisora da unidade escolar. OS resultados evidenciaram a importância da literatura na formação humana, pois, a medida que se desenvolvia o projeto, a empolgação e participação das crianças construiu possibilidades de escrita e produção textual, com uma escrita espontânea de reescrita desses recontos, criando, a partir do texto referenciado, juntamente com suas vivências regionais, textos potentes, que culminaram em uma peça teatral que foi lida e representada para a turma.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia UFMT, conversa literária, leitura, escrita compartilhada

1 Introdução

Trabalhar com a literatura é poder proporcionar que as crianças experienciem as vivências dos personagens, suas emoções, valores e conflitos, o que contribui para a formação pessoal e a ampliação do imaginário dos sujeitos, como defendem X, Y e Z:

Mesmo concorrendo com elementos da pós-modernidade, como a internet, jogos de última geração, brinquedos eletrônicos e as redes sociais, esse tipo de narrativa pode ser, ainda, o primeiro contato da criança com o mundo da leitura e da literatura. Além disso, os contos de fadas têm sido utilizados como recurso pedagógico (ainda que nem sempre de maneira proficua em muitos contextos) para o ensino da leitura e da escrita ou como

Partindo desse pensamento, esta proposta de trabalho foi realizada em uma escola localizada na região sul de Cuiabá/ MT em uma sala do 3º ano do ensino fundamental.

Em uma escola que atende alunos da Educação Infantil (5 anos) e Ensino Fundamental (1º; 2º. 3º e 4º anos). Foi desenvolvida sob a orientação das professoras-coordenadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e a supervisão da responsável na unidade escolar pelos alunos do Curso de Pedagogia participantes do programa.

2 Descobertas possíveis para um voo coletivo, por meio da literatura

Inicialmente esse trabalho foi articulado e planejado através de um planejamento coletivo entre os bolsistas graduandos em pedagogia, coordenadores e supervisores. Esse trabalho consiste em possíveis formas de se trabalhar a literatura infantil em uma proposta com recontos de contos clássicos.

Participamos de uma oficina de contos literários infantis onde tivemos o privilégio de conversar com a autora Katia Canton e conhecer um pouco sobre a narrativa enviesada que ela produz sobre esses contos clássicos.

Esse encontro abordou a importância de se trabalhar a literatura infantil não somente como um suporte pedagógico, mas como uma forma de transcender ações políticas, conflitos individuais que cada criança pode passar e que são abordados nos contos de fada de uma forma lúdica e emblemática.

Também no segundo dia de oficina foi realizada uma roda literária como momento de reflexão sobre a literatura clássica infantil, nessa reflexão vários aspectos foram abordados como: (éticos, poéticos, artísticos, sociais e lúdicos).

Após essa roda literária embasada com a apropriação conceitual sobre esses livros que foram expostos, foi escolhido o clássico literário que seria o fio condutor desse projeto nas salas do PIBID, o clássico escolhido foi cachinhos dourados.

Partindo desse clássico durante a oficina realizou-se a leitura de três versões a primeira versão de Robert Southey O clássico era Cachinhos de ouro e os três ursos, Cachinhos dourados de Ana Maria Machado e por fim foi apresentado uma releitura da história com a Afra e os três lobos Guaras de Cristina Agostinho.

Durante a oficina os alunos do PIBID foram convidados, para em grupo produzir uma contação da história elucidada através de várias metodologias estudadas na oficina como: contação com elementos não estruturados, dramatização, construindo releituras desse conto.

3 Abrindo asas para voar com a literatura infantil junto as crianças

Após a oficina iniciou-se a sequência do planejamento que foi desenvolvida em uma sala de 3º ano do ensino fundamental.

Para trabalhar essa temática foi lido o livro infantil *Cachinhos Dourados* (Blanca, 2021). De início a leitura foi feita pela professora, mas, com a constatação de que havia uma aluna de cabelos loiros cacheados iniciou-se um grande teatro de forma espontânea enquanto a professora lia o livro. Enquanto a professora narrava os alunos reproduziam.

A aula se seguiu com uma conversa literária, nela, abriram-se discussões sobre a índole da *Cachinhos Dourados* e a possível violência mental e física partida dos ursos. No decorrer da conversa, foi compartilhado muitos outros contos que os alunos haviam lido e solicitado à professora por muitos alunos que pudessem ler os livros que eles haviam trago. Com a permissão, as crianças se ajuntaram em uma roda e iniciaram as leituras de seus livros para os colegas.

Posteriormente, o próximo livro trabalhado em sala foi, *Afra e os três Lobos-Guarás* (Agostinho, 2013). Reconto brasileiro do conto *Cachinhos Dourados*. Apresentado por meio de elementos não estruturados, com intuito da exploração da imaginação com a estética que logo após foi acompanhada de uma conversa literária, que no caso, foi ponderado os princípios morais da personagem principal e a existência localizada no Estado do Mato Grosso, dos Lobos-Guarás. Para a introdução do corpo de um livro foi administrado uma reinvenção da capa do livro *Afra e os três Lobos-Guarás*. O livro físico não foi apresentado para os alunos e por conseguinte eles expressariam por meio de um desenho e as normas de uma capa de um livro o que foi o livro para eles, para a conclusão foi feito um álbum de capas da turma, feita de maneira artesanal pela professora e os alunos como mostra a imagem abaixo.

Figura 1: Trabalhos turma 3º ano A



Fonte: Acervo de uma da professora

Na aula seguinte foi sugerido à turma uma culminância sobre as temáticas trabalhadas em sala, para o Sarau da escola, com esse pedido foi decidida em conjunto com a turma uma criação nova de um reconto de toda a turma, com esse objetivo foi reiterado para os alunos que livros são entretenimento e que um livro deve ser atrativo, portanto, foi lembrado as crianças que escrevessem uma narrativa que lhes agradassem.

Em seguida, foi lido um reconto escrito e ilustrado pela professora *O Bem-Te-Vi abusado*, e se deu início a uma escrita de recontos cuiabanos feito pelos alunos, por meio de grupos e a reiteração da estrutura de um conto e a organização da escrita por meio de um grupo. Como resultados, foram escritos e ilustrados seis recontos cuiabanos do livro *Cachinhos Dourados* pelos alunos: 1. Seja amigo para sempre. 2. Turma da Aventura. 3. A tartaruga 4. Arara-azul. 5. O Jacaré e as Tartarugas. 6. A capivara. Com o compartilhamento dos livros produzidos em uma roda, foi levantado pela roda as partes e narrativas mais interessantes para uma rescrita compartilhada de um reconto cuiabano pela turma.

4 Voando juntos apoiados em um reconto coletivo

Após decidido o enredo de um novo reconto, porém no momento coletivamente com a professora como mediadora e escriba, a turma compartilhou, discutiu e deliberou as suas ideias e quais iriam para o livro junto com a professora, seguida da deliberação dos atores e o narrador para o teatro a ser apresentado no Sarau, deliberados os atores iniciou-se os ensaios e confecções da caracterização dos personagens do reconto.

No Sarau foi apresentado um teatro do reconto criado pela turma chamado *As Capivaras Musculosas*, como resultado a plateia de muito se agradou de escutar uma narrativa criativa e interessante para eles, feita de maneira a perceber a diversão sentida enquanto era escrita, pensada, ensaiada e apresentada tanto pelos alunos atores quanto pelos alunos confeccionistas.

Para a conclusão do reconto foi relido o livro *As Capivaras Musculosas* seguido de uma produção das ilustrações do livro. Foi-se dividido as ilustrações para cada aluno e registrado suas assinaturas. Como conclusão o livro de um reconto cuiabano do conto clássico *Cachinhos Dourados* foi consumado com o arrebatamento de ilustrações de perspectivas diferentes de dimensões e conceitos conforme a imagem abaixo.

Figura 2: Produção literária da turma 3º ano A



Fonte: Acervo de uma da professora

Toda essa ação foi realizada após dinâmicas de cantigas de roda, seguindo de história produção de registros por meio de desenhos e escrita.

5 Ações necessárias e encantadoras

Todos os passos mencionados foram seguidos de várias ações subsequentes, organizadas da seguinte maneira:

1ª Semana= Leitura do conto clássico cachinhos de ouro (recurso utilizado livro)

2ª Semana = Apresentação da versão da Afra e os três lobos guaras, contada com elementos não estruturados.

3ª Semana = Fazer a subversão dos elementos, criando com as crianças uma nova versão desse conto, mas com viés regional. Produzindo escritas para formar o seu reconto.

4ª Semana= Preparação de um reconto com uma narrativa colaborativa entre todos da turma.

5ª Semana= Organização e produção de cenários e adereços e apresentação no sarau literário da escola do texto construído por meio de leitura e dramatização.

6 Contribuições de um voo coletivo e encantador

Abraçando a proposta do reconto iniciado e trazido pelo PIBID, a escola estendeu o projeto para todas as turmas da escola, onde todos os professores puderam trabalhar com clássicos da literatura infantil subvertendo em possíveis reescritas de novos recontos culminando num grandioso sarau que envolveu toda a escola e comunidade como mostra a imagem abaixo.

Figura 2: Produção literária dos alunos da escola



Fonte: Acervo de uma da professora supervisora

A imagem acima evidencia o sarau realizado pela escola fruto de um trabalho colaborativo trazido e evidenciado pelo PIBID, onde a escola abraçou a proposta de se trabalhar esses contos ampliando, aprofundando e melhorando as ideias desse projeto.

7 Considerações finais

Reconhecemos a importância de se oportunizar o trabalho com contos literários nas escolas afim de que isso possa possibilitar novas práticas e contextos de leitura e escrita para uma alfabetização significativa e lúdica, fomentando visões acerca de um universo imaginário, trazendo esses conflitos para um suporte crítico e emocional do seu dia a dia.

Pensando no que foi proposto desde o início do programa e o que foi desenvolvido nesses últimos meses, entendemos que a prática pedagógica precisa mudar pois a sala de aula necessita ter um espaço onde a criança possa se expressar através do diálogo e da arte para que possa haver uma transformação social.

Pensando no que foi proposto desde o início do programa e o que foi desenvolvido nesses últimos meses, entendemos que a prática pedagógica precisa mudar pois a sala de aula necessita ser um espaço onde a criança possa se expressar através do diálogo e da arte para que possa haver uma transformação social. É preciso buscar e (re)construir respostas para as questões: como se aprende/ensina literatura? Como nossos alunos aprendem e aprendendo juntos? As respostas, sempre provisórias e inconclusas, a partir de aprendizados em perspectiva discursiva, nos mostram a potência dos contos clássicos como disparadores de experiências criativas e críticas, contrapostas às ideias das práticas educativas tradicionais.

Acreditamos que a prática dialógica e colaborativa realizada com as crianças tenha contribuído para melhoria do aprendizado, de forma leve, significativa e provocadora, com o envolvimento com a literatura e arte.

Podemos concluir que esse trabalho enriqueceu e colaborou para um aprendizado guiado pela interlocução utilizando textos literários onde a imaginação dos contos se fundia a novas ideias imaginativas de recontar esse mesmo conto de formas diferentes com elementos diversos.

Referencias

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 01 de junho de 2023.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Afra e os três lobos-guarás**. Ilustrações de Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Cachinhos de Ouro. Ilustrações**: Ellen Pestili. São Paulo: FTD, 2013.

CANTON, Katia. **Arte para quê? As narrativas enviesadas do contemporâneo**. ARANHA, Carmen S. G.; CANTON, Katia. Espaços da mediação. São Paulo: Museu da Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS, Abraão Augusto da Silva. PÉRIGO, Agnaldo. PEREIRA, Bárbara Cortella. **(RE)LEITURAS DE CONTOS DE FADAS CONTEMPORANEOS**: uma proposta de

Realização

(re)criação literária no Ensino Fundamental 1.

<https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37372-criancas-linguagens-e-ludicidadebr-caminhos-e-modos-de-caminhar>



A CRIANÇA, O BRINCAR E OS RITUAIS ESCOLARES ENTRE O SAGRADO E O PROFANO

Camile de Araujo Aguiar

(IE/UFMT) – camilearaujo2009@gmail.com

Cléo Ferreira Gomes

(IE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

Leilane dos Santos Rohleder

(IE/UFMT) – leilanesme@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato objetiva analisar as expressões brincantes de crianças da Educação Infantil, no terreno da escola, suas rotinas e ritos. A partir das leituras e dos estudos realizados no curso de doutoramento no GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade. Apresentamos alguns autores que contribuem nas discussões como Jean Château (1987), Claude Rivière (1996), Marli André (1995) e Gilles Brougère (2017). Na esteira do método etnográfico, apresentamos uma análise de manifestações brincantes de crianças de 5 anos, com o suporte de seus registros pictográficos e fotográficos sobre brincadeiras que realizam durante os ritos escolares, o sagrado e o profano. Os resultados apontam que as crianças encontram um meio de dissimular o currículo formal, pois é portador de uma maneira de pensar, agir e da sociologia da infância, um ator pleno que reinterpreta o mundo com suas próprias regras do jogo, com o privilégio de poder brincar em diferentes espaços.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Ritos. Etnografia.

Introdução

O brincar para a criança é uma atividade social para inserção na cultura humana. Quando brincam com seus dedos, com o balançar da cortina que dança com o vento, com seus brinquedos, experimentam o modo ser, “a observação vale tanto para o sagrado e para o profano” (CAILLOIS, p. 171, 2017), brincam de várias maneiras, em diferentes lugares ultrapassando o tempo e o espaço.

O sociólogo francês Gilles Brougère (1998) postula que o brincar não produz bem algum, é frívolo e se opõe às atividades sérias, aquelas que exigem um esforço intelectual. De acordo com o antropólogo Cléo Gomes (2016) a criança vive em um mundo de ócio eterno onde brinca com tudo e o tempo todo, só ela vive isso e tem a prerrogativa de poder brincar. Bem como o antropólogo Jean Château (1987) destaca que a criança é um ser que brinca e nada mais.

Apresentamos uma metodologia na perspectiva etnográfica no qual o pesquisador Gonzalez Rey (2015), discute sobre o estudo, tal qual Marli André (1995, p. 27) salienta que “A pesquisa etnográfica é um esquema de pesquisa desenvolvido para estudar a cultura e a sociedade”. Assim, o pesquisador permanece um tempo alongado de estudo no local no qual se coleta os dados. Como procedimento utilizamos os registros fotográficos, o caderno de campo e relatos de uma turma de cinco anos da educação infantil de uma Escola Municipal da regional Norte do município de Cuiabá-MT.

Diante ao exposto, organizamos o conteúdo em três partes. A primeira apresentamos nosso objeto de estudo, na segunda discorremos a metodologia, a rotina, ritos e por seguinte compartilhamos algumas considerações sobre o nosso objeto de estudo.

A criança, o brincar e os ritos no espaço da escola

A compreensão sobre criança transcende as dimensões biológicas e atravessa os aspectos sociológicos, psicológicos e culturais próprios na fase do desenvolvimento humano. As discussões sobre o brincar na atualidade ampliam a compreensão e rompe limites em diferentes áreas do conhecimento.

As diversas vivências em diferentes espaços institucionalizados, ou não, propiciada às crianças, intensifica essa compreensão e se intensifica a compreensão no desenvolvimento das aprendizagens. Desse modo, Zabalza (2007) diz que a um espaço intencionalmente organizado refletirá no interesse da criança em querer explorá-lo e proporcionará novos meios interativos e de diferentes experiências. O ambiente arranjado, planejado e pensado para a infância possibilita o desenvolvimento das diferentes linguagens na educação infantil se tornando um meio integrador que promove a produção do conhecimento humano.

O rito que envolve as ações no terreno da escola exprime o ritmo do cotidiano e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Cuiabá (2009) orienta que as atividades permanentes como as rodas de histórias, de conversa, de nomes, as músicas infantis, os jogos e brincadeiras, as dramatizações, a leitura deleite, dança, artes plásticas, pintura, faz de conta, assim como os momentos das refeições, a hora do banho, a hora do repouso que tem uma intencionalidade educativa e marcam e regulam os micro rituais da vida diária das crianças. Claude Rivière (1996) diz que o rito é a respiração da sociedade,

condutas individuais e coletivas que ampliam o repertório da criança quebrando as culturas das rotinas rígidas e o longo tempo de espera.

Gilles Brougère (2012) escreve que a análise do currículo formal se trata em aprender o que se desdobra realmente no cotidiano escolar, desde situações mais ordinárias as mais banais. A valorização da escuta sensível e atenta, um olhar acolhedor oportunizando para que as crianças aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Entende que elas são atores plenos, que reinterpretam e produzem um mundo como atores coletivos que constroem suas próprias regras do jogo em um contexto social proposto pelos adultos em uma dimensão horizontal nas sociedades infantis.

A metodologia e a atividade permanente

A pesquisadora Edy Fonseca (2012) relata que planejar implica em organizar de ambientes que assegurem aprendizagens em espaços, materiais, tempos e interações na construção do conhecimento na infância. Assim, a quaisquer ações educativas compreende a mediação nas relações entre o professor, a criança, os apetrechos¹ pedagógicos e a organização dos espaços.

Desse modo, objetivamos discorrer sobre a importância de se trabalhar as atividades permanentes, suas rotinas, ritos e micro rituais que contribuem para a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem nas unidades que atendem a infância. Com abordagem etnográfica articulamos uma discussão descritiva por meio da observação alicerçada em González Rey (2015); Marli André (1995) e outros autores que contribuem para esse estudo.

As atividades permanentes no terreno escolar

Vamos encontrar a ritualidade na vida infantil. Rivière (1996, p. 54) diz que “o rito permite viver o drama social e representar como jogo social”, o contínuo a partir do descontínuo, pela adoção de regras e papéis que une o elo social integrador. A educação em grande parte se baseia “na aquisição de hábitos e valores que implicam em numeros microrrituais na vida diária da criança”.

O cotidiano é marcado pela ritualidade na vida infantil que deve direcionar ações significativas que prioriza a criança na aquisição de hábitos e valores de diversos micro

¹ Materiais pedagógicos com brinquedos, corda, bola, arcos, giz de cal, materiais não estruturados, latas, garrafas pet e os arranjos espaciais como mediadores dessa aprendizagem.

rituais da vida da criança. Pensando nas atividades permanentes são meios que oportunizam momentos interativos das crianças com objetos que promovam trocas de experiências entre sujeitos de aprendizagem e a prática pedagógica na perspectiva da horizontalidade é o fio condutor do cotidiano na sociedade infantil que envolve as rotinas, o fazer diário, o educar e cuidar no terreno escolar.

Considerações Finais

O trabalho realizado na escola revela a importância dos ritos (RIVIÈRE, 1996, p. 124) na rotina da criança como o rito do acolhimento ao chegarem no espaço, os de ordem ao realizarem a formação da fila, o rito de atividades ao consagrarem o caderno nos registros de suas vivências. São momentos observados que representam uma identidade social quando a instituição escolar chancela, por meio de uma cultura instrumental, que consiste nas crianças adquirirem competências de vida. Nos leva a um processo reflexivo das práticas pedagógicas, considerando a vez e a voz das crianças em utilizarem os espaços e terrenos da escola, pensados para ela.

As crianças ficam nesse espaço sagrado da sala de aula, envolta à dimensão de saídas limitadas, submetidas a regras marcadas pelos rituais de passagem do tempo. O binômio educar e cuidar circunda e provoca a ampliação de conceitos sobre a infância e criança por meio das interações e as brincadeiras, que despertam emoções e atende as necessidades inerentes ao tempo e ao espaço da construção de seu corpo que vive na plenitude, olha para o mundo e fortalece no físico, emoções, afetos, cognição, fala, nas relações sociais de forma integrada.

Uma observação importante é a formação continuada no processo formativo do professor que envolve momentos de reflexões de suas práticas de ensino além de promover estudos e pesquisas no campo da educação que revela discussões que poderão auxiliar entender o processo de aprendizagem.

A valorização na organização da rotina e respeitando as peculiaridades infantis, que envolve os arranjos espaciais nos tempos e espaços, conduzem a criança a realizar a leitura e compreensão de mundo a sua maneira, como indivíduo que produz o conhecimento e constrói sua história.

Portanto, as atividades permanentes que contemplam as rotinas diárias, com seus ritos e rituais controlados pelos adultos são transgredidos pelos ritos criados e controlados pelas crianças, uma forma de corromper o sagrado e transpor ao profano com

brincadeiras, novas formas de lidar com as rotinas impostas que são responsáveis pelo longo tempo imposto no qual as crianças conseguem com a repetição lúdica, satisfazer a brincadeira, que é sagrada, livre e voluntária.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Edições Lisboa: Cotovia, 1990.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CUIABÁ, **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Cuiabá**. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. EdiFoncesa; JoscaAilineBaroukh, coordenadora; Maria Cristina CarapetoLvrador Alves, organizadora. – São Paulo: Bucher, 2012. – (Coleção interações).

GOMES, Cleomar. F. **A Ludicidade Assentida** — Algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo, na vida escolar. Revista Hospitalidade. São Paulo, volume 13, número especial, p. 1-11, novembro de 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação**. São Paulo: CengageLearnig, 2015.

RIVIÈRE, Claude. **Os Ritos Profanos**: Petrópolis: Vozes, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil** / Miguel A. Zabalza. Porto Alegre: Artmed, 2007.



INTERVENÇÃO EDUCATIVA SOBRE A PUBERDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS COM ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Beatriz Welter Rocha

welterbeazinha@gmail.com

Anderson da Silva de Souza

ander.sonsouza@hotmail.com

Déborah Phriscilla Matos Garcia da Silva

dehmatos18@gmail.com

Bruna Hinnah Borges Martins de Freitas

bruna.freitas@ufmt.br

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Relato de Experiência

Resumo:

Introdução: O presente trabalho aborda o contexto da importância da educação na formação integral dos indivíduos e sua relevância na promoção da saúde, especialmente na adolescência. Destaca a necessidade de orientação sobre sexualidade e comportamento protetor nessa fase. **Objetivo:** Relatar a experiência de acadêmicos de enfermagem na elaboração e implementação de uma intervenção educativa abordando os temas de maturação sexual, autoestima e comportamento sexual na adolescência. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo sobre uma abordagem interativa com alunos de uma escola, incluindo avaliação inicial, identificação de diagnósticos de enfermagem, planejamento e implementação da intervenção educativa. **Resultados:** A experiência destacou a complexidade do papel da enfermagem na promoção da saúde na adolescência e enfatizou a importância da colaboração e da troca de ideias. Constatou-se que a intervenção teve repercussões positivas na comunidade escolar, promovendo coesão social e aumentando o entendimento das mudanças corporais na puberdade, a autoestima e a prevenção do bullying e abuso sexual. A colaboração com a escola e a criação de um ambiente seguro para discussões sensíveis foram elementos-chave para o sucesso da intervenção. **Conclusão:** Esta vivência acadêmica demonstrou a importância da educação em saúde na comunidade escolar, considerando a interconexão entre saúde e educação, em uma proposta intersetorial. Ainda, a intervenção permitiu aos acadêmicos de enfermagem compreenderem a importância de se problematizar a realidade para a proposição de práticas educativas no bojo escolar.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Serviços de Saúde Escolar. Saúde do Adolescente. Abuso Sexual na Infância. Desenvolvimento do Adolescente.

1 Introdução

A educação é concebida como um processo abrangente e dinâmico que vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando fomentar o desenvolvimento integral do indivíduo, englobando suas habilidades cognitivas, morais e físicas, com o propósito de

forjar cidadãos aptos a contribuir de forma construtiva para a sociedade em que estão inseridos. Para tanto, a forma como ensinamos e aprendemos deve ser continuamente adaptada, dada a multiplicidade de desafios e contextos que permeiam o universo educacional. Nesse contexto, o papel do professor transcende a mera instrução, tornando-se um facilitador do processo de aprendizagem, criando ambientes propícios para que os alunos construam seu próprio conhecimento, alinhados aos princípios das metodologias ativas (Vianna, 2006; Inocente, Tommasini e Castaman, 2018).

Haja vista disso, a educação torna-se uma ferramenta de extrema importância para a implementação do cuidado de enfermagem por meio da promoção da saúde e prevenção de agravos, uma vez que, profissionais de saúde usam a educação em saúde para construir relações efetivas com os usuários, refletindo o entendimento de que a saúde envolve todos os aspectos da vida e requer interação profunda para promover conhecimento e comportamentos saudáveis nos usuários. Essa interação estabelece confiança e é essencial para um cuidado holístico (Conceição et al., 2020).

A adolescência representa uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada pela transição da infância para a idade adulta. Durante esse período, observam-se notáveis transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais. A sexualidade, por sua vez, junto às demais mudanças puberais é uma faceta intrínseca da identidade humana, evoluindo ao longo da vida e influenciando a busca e a experiência do prazer de diversas maneiras (Brêtas et al., 2011). Aliado aos comportamentos de risco mais prevalentes entre os adolescentes brasileiros, conforme relatado na literatura, o consumo de álcool e drogas, padrões alimentares, práticas sexuais de risco e incidência de aborto, exposição à violência, participação ou não em atividades físicas, representam ameaças à segurança dos adolescentes (De Fatima Francisco et al., 2019)

Portanto, é essencial que os jovens recebam orientações sobre sexualidade, pois isso os ajuda a desenvolver a confiança necessária, reconhecendo que estão entrando em uma fase de maturação sexual e que têm apoio disponível, seja da família, educadores ou profissionais de saúde. Essa assistência é fundamental para que possam lidar com essa fase de forma saudável, sem ansiedades ou experiências traumáticas (Araújo, 2012). Diante disso, a compreensão da realidade e identificação dos problemas são fundamentais para garantir intervenções de promoção à saúde eficazes e adaptadas às necessidades da comunidade. Sendo assim, uma avaliação inicial por meio interação direta com o público-alvo permite estabelecer um vínculo fortalecido a fim de criar um ambiente de confiança

para diálogos sensíveis, identificar suas necessidades específicas, firmar parceria com equipe escolar e elaborar as abordagens para intervir nas demandas observadas.

2 Objetivo

Relatar a experiência de uma intervenção educativa acerca das mudanças corporais, comportamentais e mentais na adolescência, prevenção ao bullying e abuso sexual entre os pares.

3 Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo de um projeto de intervenção coletiva, desenvolvido por acadêmicos de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, durante o componente curricular Cuidado de Enfermagem ao Adolescente e Jovem. O projeto possui cinco fases, a saber: âncora, questão motriz, investigação e pesquisa, criação e desenvolvimento e apresentação dos resultados (Pascon et al., 2022).

A fase âncora consistiu em uma visita do grupo de sete estudantes à uma escola municipal de ensino fundamental para conhecer a realidade dos adolescentes e estabelecer vínculos com a comunidade escolar (avaliação inicial de enfermagem). Nesse momento, após a introdução justificando qual era o intuito da visita, foi utilizada a estratégia de comunicação oral com uma turma do 5ª ano e duas do 6ª ano, totalizando 66 alunos, norteados pela questão: “O que vocês gostariam de saber? Vocês possuem dúvidas sobre o tema saúde que envolva a fase da adolescência?” Com a primeira turma o questionamento foi realizado com toda a sala, sem subdivisão de grupos. Entretanto, ao analisar os resultados obtidos, a metodologia foi alterada com a segunda turma, na qual os 38 adolescentes foram distribuídos em seis grupos, visando maior aproximação e escuta durante o levantamento de problemas. Em seguida, foi realizado também o levantamento de demandas junto a direção da escola.

Após a avaliação inicial de enfermagem, na Fase Questão Motriz, foram identificados pelo relato das turmas ao encontro com o da coordenação os principais diagnósticos de enfermagem presentes na Classificação Internacional da Prática de Enfermagem (CIPE): conhecimento deficiente sobre o desenvolvimento do adolescente, problemas de relacionamento entre os pares, comportamento sexual problemático e risco

de baixa autoestima. Portanto, com base nesses diagnósticos, foi realizado o planejamento da intervenção.

Na fase Questão Motriz, foi realizada uma reunião com a Professora, no intuito de discutirmos as vulnerabilidades/problemas elencados, e com isso obtermos uma melhor compreensão e direcionamento para o projeto que viria a ser elaborado. Foram debatidas possíveis estratégias de enfrentamento a estes problemas, onde os integrantes do grupo deram suas sugestões de dinâmicas a serem realizadas na fase de Intervenção.

A intervenção foi realizada em duas datas, 19 de setembro e 26 de setembro, em três salas, com duração de 2 horas em cada sala. No primeiro dia foram realizadas atividades com as duas turmas do 6º ano, que foram divididas em grupos menores para promover a interação entre os adolescentes. No segundo dia, a intervenção foi destinada à turma do 5º ano, do mesmo modo.

No início da intervenção, antes de começarmos com as atividades, foi realizada uma dinâmica de quebra-gelo para promover o relacionamento entre os pares e aumentar a interação com os acadêmicos, onde formamos um círculo e propomos a cada um falar seu nome e em seguida o nome de quem estava à sua esquerda e à sua direita. Em seguida, criamos um "contrato pedagógico" em conjunto com os adolescentes. Isso foi feito para garantir que a privacidade e a confidencialidade das informações compartilhadas nos grupos fossem preservadas. Cada adolescente demonstrou seu compromisso escrevendo seu próprio nome em uma etiqueta adesiva (assinando o contrato) e afixando-a em sua roupa. Logo após, distribuimos aleatoriamente etiquetas com cores diferentes. Cada cor indicou a que grupo o aluno pertenceria, resultando em um total de seis grupos distintos.

Seguidamente, realizamos a ação “Dinâmica do Corpo”, na qual foi solicitado que os adolescentes desenhassem o corpo humano, com o objetivo de avaliarmos o entendimento deles sobre as mudanças corporais. Depois, promovemos uma conversa para abordar o que não foi representado nos desenhos e reforçar informações relacionadas à maturação sexual.

Logo após, a “dinâmica do Espelho” a fim de promover o reconhecimento e fortalecimento da autoestima, onde os jovens olhavam sua própria imagem através de uma fotografia captada por um celular no início das atividades, e em seguida foram instruídos a dizer características positivas sobre a pessoa da foto, porém o grupo não sabia a quem estavam se atribuindo essas características. O intuito dessa ação foi relatar a experiência de uma intervenção educativa acerca das mudanças corporais,

comportamentais e mentais na adolescência, prevenção ao bullying e abuso sexual entre os pares.

Para finalizar, foi realizada a ação "Fato ou Fake" com frases interrogativas: “Não é não?”, “Se alguém quiser pegar no meu corpo, pode fazer isso de qualquer jeito?”, “Se um colega falar de alguma parte íntima minha, eu tenho o direito de não gostar?”, “Qualquer pessoa ou colega pode pegar no meu corpo quando quiser?”, “Se algum colega pegar no meu corpo eu devo contar à professora?”, “Pegar no corpo de alguém sem autorização é crime?”, “Devo respeitar o corpo e o espaço dos outros, como quero que respeitem o meu?”, “Outra pessoa pode falar sobre meu corpo do jeito que quiser?”, “O abuso é somente físico?”, “Para ser considerado abuso sexual, precisa ter uma relação sexual?”, com o objetivo de desmistificar concepções errôneas acerca do comportamento sexual e conscientizá-los sobre atos que podem ser considerados comportamentos sexuais problemáticos.

Além disso, um integrante do grupo ficou responsável por dialogar com os professores, para orientá-los sobre as atividades em andamento e a importância do papel que desempenham como promotores da saúde dos adolescentes no dia-a-dia escolar (Brasil, 2014), incluindo a comunicação aos órgãos competentes de situações de violência, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

4 Resultados

A experiência na elaboração e implementação do projeto de intervenção foi muito desafiadora e gratificante para os acadêmicos de enfermagem. Esta reforçou a complexidade do papel da enfermagem nas ações de promoção da saúde e a relevância da integração entre saúde e educação quando se trata de adolescentes. Ademais, estimulou o trabalho coletivo para criar ações diversificadas que atendessem às necessidades dos adolescentes a partir da problematização da realidade em que estão inseridos. Portanto, foi uma experiência enriquecedora, a qual ressaltou a importância da colaboração e da troca de ideias para se alcançar um objetivo comum.

A fase âncora do projeto foi fundamental para o desenvolvimento da avaliação de enfermagem, pois proporcionou insights valiosos sobre as necessidades específicas dos adolescentes naquela escola. A interação direta com os alunos nos permitiu identificar suas principais dúvidas e preocupações relacionadas à saúde na adolescência, exigindo a problematização da realidade para direcionar o nosso planejamento da proposta de intervenção.

Na fase questão motriz, elencamos os diagnósticos de enfermagem com base nas informações obtidas na fase âncora. Posteriormente, na fase de investigação e pesquisa, realizamos o aprofundamento teórico sobre a temática, nomeadamente: maturação sexual, autoestima e comportamento sexual na adolescência. Isso nos direcionou à busca de evidências científicas para embasar nossas estratégias de intervenção. É importante ressaltar que sem essa fase não teríamos conseguido pensar em uma intervenção lúdica, criativa e fundamentada em conhecimento científico. Assim, esta etapa nos reafirma a relevância da prática baseada em evidências científicas.

A proposta de problematização nos demonstrou a amplitude da autonomia que os acadêmicos possuem, no que diz respeito à sua capacidade de tomar decisões em relação a uma variedade de questões complexas, o que, por sua vez, tem um impacto direto e substancial em seu processo de formação acadêmica.

Ao longo do desenvolvimento, aprimoramos nossas habilidades de comunicação com os adolescentes, criando um ambiente seguro para eles se expressarem, evitando sua infantilização. Buscamos viabilizar a construção e aquisição conjunta de conhecimento, tanto para nós, enquanto facilitadores do processo, quanto para os adolescentes, no papel de educandos. A intervenção teve repercussões significativas na comunidade escolar que, com auxílio de metodologias ativas de ensino, estimulou a coesão social entre os diferentes grupos pré-estabelecidos nas turmas e, principalmente, viabilizou a compreensão sobre maturação sexual, promoção da autoestima e conscientização sobre o comportamento sexual adequado na adolescência. Além de resgatar aos professores suas contribuições para além dos conteúdos programáticos tradicionais, como também aos que visam a promoção da saúde dos adolescentes.

5 Conclusão

Este projeto de intervenção possibilitou aos acadêmicos de enfermagem vivências no campo da promoção à saúde de adolescentes escolares, considerando o processo de puberdade e seus desdobramentos na autoestima e no comportamento sexual. Por meio do método utilizado para o desenvolvimento e implementação do projeto foi possível conhecer a realidade, realizar avaliação de enfermagem, levantar os diagnósticos de enfermagem em conjunto com a escola e a comunidade escolar, permitindo um ambiente propício para o desenvolvimento de ações de saúde lúdicas, criativas e com base em evidências científicas. Dessa forma, a educação em saúde deve ser incorporada como uma

ferramenta essencial na atuação da enfermagem no cuidado da saúde na adolescência, reconhecendo que a enfermagem deve atuar de maneira intersetorial junto à escola quando se trata desta população.

Referências

ARAÚJO, Adelita Campos et al. Implicações da sexualidade e reprodução no adolescer saudável. **Rev Rene**, v. 13, n. 2, p. 437-444, 2012

BRASIL. Lei Federal n.13005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRÊTAS, José Roberto da Silva et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 3221-3228, 2011.

CONCEIÇÃO, Dannicia Silva et al. A educação em saúde como instrumento de mudança social. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 59412-59416, 2020.

DE FÁTIMA FRANCISCO, Caroline et al. Comportamento de risco na adolescência: uma revisão sistemática da literatura nacional. **Cadernos de Educação**, v. 18, n. 36, p. 43-71, 2019.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Rosa. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2013.

Pascon DM, Vaz DR, Peres HHC, Leonello VM. Project-based learning in remote teaching for undergraduate nursing students. **Rev Esc Enferm USP**.

2022;56:e20220058.

SCARPINI, Neire Aparecida Machado et al. Atuação da enfermagem na escola na perspectiva de professores da Educação Básica. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus**, Lorena, v. 3, n. 4, 2006.

semiEDU 2023

Organização



Apoio

