



DÉBORAH OLIVEIRA SILVA

**DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA À AFETIVIDADE: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA
ESCRITA**

LAVRAS-MG

2020

DÉBORAH OLIVEIRA SILVA

**DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA À AFETIVIDADE: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA
ESCRITA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Deborah Oliveira.

Da Mediação Pedagógica à Afetividade: um relato de experiência sobre a compreensão da escrita / Deborah Oliveira Silva. - 2020.

36 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Mediação Pedagógica. 2. Afetividade. 3. Alfabetização. I. Vieira Goulart, Ilsa do Carmo. II. Título.

DÉBORAH OLIVEIRA SILVA

**DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA À AFETIVIDADE: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA
ESCRITA
PEDAGOGICAL MEDIATION TO AFFECTIVITY: AN
EXPERIENCE REPORT ON UNDERSTANDING OF
WRITING**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em ____ de _____ de 2020.

Dra. Fernanda Barbosa Ferrari - UFLA

Dra. Giovanna Rodrigues Cabral - UFLA

Mestranda Joselma Silva - UFLA

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Cleonice e Jair, por me apoiaram incondicionalmente.

À orientadora Ilsa, pelo acolhimento, pelos excelentes apontamentos e orientação.

À professora Fernanda, pelo amparo nos momentos de angústia.

Aos amigos e familiares que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao Programa Residência Pedagógica, por ter me propiciado tamanhos aprendizados e experiências, que serviram de inspiração para este trabalho.

Às queridas professoras Joselma e Wilsandra por tantos ensinamentos e conselhos.

À Escola Municipal Paulo Menicucci, pela acolhida.

À Universidade Federal de Lavras, permitindo a consolidação de grandes experiências e aprendizados.

A todas as crianças, em especial ao João, que no dia a dia em que estive em sala de aula, me ensinou tanto sobre ser docente e me fez perceber que fiz a escolha certa ao escolher lecionar.

RESUMO

Neste estudo, abordamos a mediação e afetividade no processo de alfabetização pelo viés de estudiosos como Vygotsky (2000) e Wallon (1979), que são teóricos que contribuem significativamente para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência, a partir de experiências vivenciadas na Residência Pedagógica no ano de 2019, abordando questões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, a finalidade desse relato é apresentar atividades diferenciadas desenvolvidas com uma criança de 7 anos, que necessitava de auxílio nas atividades de linguagem e escrita. As atividades possibilitaram situações de mediação e de afetividade que contribuíram para o processo de alfabetização. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica de estudiosos como Ferreiro (1985), Soares (2000), Morais (2017), entre outros contribuintes da área. Como resultado, foi possível identificar que a mediação pedagógica por meio da afetividade contribuiu na compreensão do sistema de escrita alfabética pela criança. Além disso, percebemos a relevância do papel do professor como mediador e a importância de propostas de intervenção e a construção de uma relação de afetividade durante o aprendizado.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Afetividade. Alfabetização.

ABSTRACT

In this study, we approach mediation and affectivity in the literacy process from the perspective of scholars such as Vygotsky (2000) and Wallon (1979), who are theorists who contribute significantly to understanding the development of learning. Based on this assumption, the present work presents an experience report, based on experiences in the Pedagogical Residency in 2019, addressing questions about the learning process of reading and writing by a child with learning difficulties. Therefore, the purpose of this report is to present the experiences of different activities developed with a 7 year old child, who had learning difficulties. The activities enabled situations of mediation and affection that contributed to the reading and writing teaching process. In order to achieve the proposed objective, a bibliographic research was carried out by scholars such as Ferreiro (1985), Soares (2000), Morais (2017), among other contributors in the area. As a result, it was possible to identify that pedagogical mediation through affectivity contributed to the child's understanding of the alphabetical writing system. In addition, we perceive the relevance of the teacher's role as mediator and the importance of differentiated activities and the construction of an affective relationship during the learning.

Keywords: Pedagogical mediation. Affectivity. Reading and writing teaching process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Teste 1	222
Figura 2 - Teste 2	233
Figura 3 - Teste 3	233
Figura 4 - Teste 4	244
Figura 5 – Atividade	255
Figura 6 – Jogo 1	288
Figura 7 – Jogo 2	288
Figura 8 - Escrita espontânea.....	30

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
2	COMPREENDENDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	11
2.1	Mediação pedagógica e a afetividade no processo de aprendizagem: alguns apontamentos	15
2.1.1	A relação entre mediação e afetividade no aprendizado	17
2.2	Sobre a escola e o estudante que nos inspirou: primeiras impressões....	19
3	APRESENTANDO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO E MEDIAÇÃO CONSTRUÍDA	21
3.1	Atividades para compreensão do sistema de escrita alfabético	24
3.2	Atividade com jogos de formação de palavras	27
3.3	Atividade de escrita espontânea	29
3.4	Atividade de expressividade e oralidade	31
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência surgiu a partir de observações e regências proporcionadas pela participação como bolsista no programa Residência Pedagógica, realizadas em uma escola da rede pública municipal, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, no qual atuei no período vespertino, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2019. Tem como objetivo geral, discutir a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. E como objetivo específico, discutiremos como a afetividade e mediação foram importantes na vida de um estudante de 7 anos de idade, afim da compreensão do sistema de escrita alfabético.

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi uma das ações de ensino direcionadas ao processo de formação inicial de professores entre os anos de 2018-2019. A RP foi financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que teve como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura. Em junho de 2018, a Ufla abriu seu primeiro processo seletivo, para futuros residentes e professores preceptores. Depois das inscrições, passamos por entrevista, posteriormente começamos as reuniões na universidade e por fim, iniciamos nossas idas às escolas.

Nós, residentes do programa, participamos do desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática e que nos conduziram a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Este programa contemplou, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor preceptor, orientador do programa na escola, o qual permitiu aos bolsistas progressos e aquisição de competências para um ensino de qualidade nas escolas regulares.

Nesse sentido, o programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Lavras (UFLA), contemplou a formação de estudantes do curso de Pedagogia para um trabalho pedagógico direcionado à alfabetização, que de acordo com Morais (2017, s/p), “alfabetizar é levar uma criança ou adulto a ser capaz de ler e escrever com autonomia tudo aquilo que está escrito, quer tenha sentido ou não, quer conheçamos a palavra ou não”. Assim sendo, alfabetizar é fazer com que o indivíduo entre em contato com as letras, que as conheça para além das representações gráficas, mas que passe a compreendê-las e tenha autonomia sobre o seu significado.

Para que a alfabetização aconteça, é necessário ter um mediador. Segundo Oliveira (1993, p.26), a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. No caso das crianças, que constituem o *corpus de análise* do presente trabalho, o mediador se materializou na figura da professora e dos residentes.

Visando contribuir para o processo de alfabetização das crianças, foram desenvolvidas inúmeras atividades de intervenção pedagógica durante o ano letivo de 2019. Ao fazer um recorte para este estudo, busquei evidenciar a experiência que tive com uma criança de 7 anos, que me chamou atenção desde que cheguei na escola. Era um menino doce, gentil e de uma educação sublime. Quando esta criança realizou o teste diagnóstico dos níveis de escrita (FERREIRO, 2011), percebi que não conseguia reconhecer uma letra sequer. A partir daí, percebendo a necessidade da criança de ser alfabetizada, iniciei um processo de intervenção por meio da aplicação de atividades específicas para a compreensão do sistema de escrita alfabético, realizadas duas vezes na semana, utilizando diferentes materiais, como massinha, jogos, dentre outros recursos. Ao longo do ano letivo, pude perceber que esses estímulos foram de suma importância para o seu desenvolvimento.

Para a construção do presente relato, utilizei alguns teóricos da área da alfabetização, como Soares (2001), Morais (2012), Ferreiro (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), contribuintes para o processo de aquisição e de compreensão do sistema de escrita alfabética; os estudos de Vygotsky (1994, 2000, 2007), sobre mediação pedagógica e Wallon (1979, 1995, 2006) sobre a relação da afetividade no aprendizado de crianças. Os autores analisam os insucessos na alfabetização em relação aos métodos tradicionais de ensino e discutem sobre a concepção construtivista. Ambos, consideram a leitura e a escrita como uma prática social que deve ser mediada e orientada pelo adulto, a fim de estabelecer uma aprendizagem mais eficiente.

2 COMPREENDENDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO

Para este tópico, trazemos para a reflexão alguns estudiosos da área da alfabetização, como Soares (2003) e Morais (2012), que discutem sobre a compreensão do sistema de escrita alfabética. Os autores analisam os processos cognitivos para a

aquisição da leitura e da escrita, a partir de duas concepções para fundamentar alfabetização: os métodos tradicionais e a visão construtivista.

Ambos, consideram a leitura e a escrita como uma prática social que deve ser mediada e orientada pelo adulto, a fim de estabelecer uma aprendizagem mais eficiente.

Neste sentido, Moraes (2012), fundamenta as discussões no campo da alfabetização, explicando o processo de aquisição da língua escrita e contrapondo-se as ideias de aprendizagem espontânea. Desta forma, ele examina algumas práticas antigas do ensino da escrita alfabética que ainda são vigentes no país e tem proporcionado insucessos na alfabetização. Isso, foi realizado por meio de pesquisas e dados que comprovam a realidade escolar excludente do país, consequências de um processo histórico que ocasionou práticas de ensino privilegiada para a classe média e a burguesia.

Nesse contexto, Moraes (2012), revela que métodos tradicionais de alfabetização, como os analíticos e sintéticos, possuem uma visão empirista, caracterizada pela memorização de informações. Considerados por muitos indivíduos uma garantia do sucesso da alfabetização, no método sintético a aprendizagem decorre de unidades menores para maiores, ou seja, das letras para as sílabas, palavras e frases, e incluem os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos. Já o método analítico, parte do elemento maior para o menor (parte de uma frase, sendo o propósito trabalhar com a palavra e logo após a sílaba e a letra), se dividindo em sentencição, palavração, contos e histórias.

Apoiando-se nos estudos da Teoria da Psicogênese da Escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, Moraes defende que esta abordagem traz consequências para os processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, visto que envolvem uma perspectiva de trabalho com base no que a criança já sabe sobre a escrita, diferentes critérios, materiais e resultados. Enquanto as cartilhas de métodos tradicionais têm por finalidade atribuir ao aluno princípios a serem seguidos, com atividades de repetições, as cartilhas da teoria da psicogênese da escrita tendem a levar o aluno a envolver-se no seu aprendizado e com consciência crítica.

Ferreiro (1985) diz que a construção do conhecimento da leitura e escrita tem uma lógica individual, mesmo que aberta à interação social, na escola ou fora dela. Portanto a criança passa por etapas, ela vai avançando, até que o código linguístico seja dominado. De acordo com a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por quatro fases

de escrita até se alfabetizar de fato. São as fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO, 1985, p. 14).

A Teoria da Psicogênese da língua escrita criada por Ferreiro e Teberosky (2008), trouxe uma nova proposta teórica para a alfabetização. Essa proposta, corresponde às possibilidades construídas pelas crianças sobre a escrita, sendo essa aprendizagem associada ao contato com diferentes textos, em que a partir disso a criança será capaz de entender o uso social da escrita, definida por um sistema de representação que se articula com as características dos desenhos e com as intenções de representação. Desse modo, a aquisição da linguagem escrita pode ser explicada por níveis estruturais identificados pelas autoras como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, a criança se expressa através dos desenhos e ainda não compreende a escrita como forma de expressão e de comunicação. A criança na fase pré-silábica utiliza letras de forma aleatória, sem correspondência sonora. E as sílabas, registrando no papel apenas sequências de pedaços sonoros das palavras, misturando, às vezes, letras com símbolos e números. Na fase silábica, surgem as características sonoras, ocorrendo a descoberta das letras e sílabas, sendo marcada, principalmente, pelos conflitos e pelo início da articulação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Devido a esses conflitos, a criança se introduz na fase silábico-alfabético, em que há um maior domínio das correspondências entre grafema e fonema, percebendo as variações de quantidade de letras por sílabas. Por fim, o último nível corresponde ao Nível Alfabético, onde ocorre a compreensão dos sons das palavras, em que uma letra pode representar vários sons tendo consciência da função social da palavra.

Diante desta fundamentação teórica, é possível observar que para Morais (2012), a Teoria da Psicogênese da língua escrita, apresenta uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabético como um sistema notacional e não um código como nos métodos

tradicionais, em que o aluno aprende memorizando. Pois, nela é mostrado a relação do aprendiz com o novo conhecimento, em cada nível, na compreensão do alfabeto.

Emília Ferreiro (1985, p. 8), ao estudar sobre a escrita como um sistema de representação, explicita que esta pode ser entendida como “representação da linguagem ou como representação de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Ao citar o processo de escrita infantil por um viés construtivo, a estudiosa argumenta que podem ser distinguidos três períodos em que cada um possibilita várias subdivisões. São:

- Distinção do modo de representação icônico e o não icônico.
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo).
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (FERREIRO, 1985, p. 10).

Nesse processo da escrita, Ferreiro (1985), explicita ainda que é importante diferenciar o desenho da escrita, uma vez que ao se desenhar está no campo do icônico e ao escrever está fora do icônico. Assim sendo, a aquisição da escrita, bem como seu entendimento, assim como da leitura, que constituem o processo de alfabetização, não se configura enquanto uma tarefa simples e vem sendo centro de estudos em diferentes perspectivas.

Ao discutir sobre a “reinvenção” da alfabetização, Soares (2003) comenta sobre o desenvolvimento e o uso da escrita por meio de uma técnica. Entretanto, esses dois processos: alfabetização como técnica e alfabetização como prática social, são realizados simultaneamente e implicam no estudo das especificidades da alfabetização para se entender as causas dos altos índices de analfabetismo. A hipótese apresentada pela autora diz respeito ao construtivismo, antes, numa perspectiva mais tradicional, pensava-se a alfabetização apenas como método de ensino, ou seja, no como ensinar letras, sílabas e palavras, depois passou-se a pensar apenas em como a criança aprende, no processo de construção da língua escrita. Ao discutir sobre o trabalho com a alfabetização em sala de aula, Soares (2003, p.17), escreve que antes as professoras pautavam apenas no método de ensino, mas,

hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Com essa descrição, a autora mostra, também, uma crítica aos métodos tradicionais e a necessidade de se reinventar as especificidades da alfabetização, porém, sem retornar aos antigos modelos e concepções já superadas. Já em seu texto, “*Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever*”, Soares (2001) discute sobre o ensino da língua escrita nas escolas e as diversas perspectivas do docente como orientador desse processo. Entretanto, para isso, é retomado conceitos, como: as concepções psicogenéticas, a aprendizagem pela imitação, a substituição dos métodos sintéticos e o desenvolvimento das habilidades textuais. Tais conceitos, estabelecem a prática pedagógica pelo domínio do docente acerca das concepções de aprendizagem e das singularidades de cada competência e habilidade acima citadas, tendo em vista a necessidade do conhecimento abrangente da língua escrita e da aprendizagem por práticas de leituras e produção textual.

2.1 Mediação pedagógica e a afetividade no processo de aprendizagem: alguns apontamentos

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem foi um tema bastante discutido nas pesquisas empíricas realizadas por diferentes estudiosos no século XX. Este trabalho trouxe, a base da psicologia histórico-cultural, representado pelos estudos de Vygotsky. Na concepção de Vygostky (1988), o homem se constitui na relação intrínseca com o meio e com o outro, ou seja, é a partir da interação com o meio social em que se está inserido que o homem é capaz de aprender e desenvolver-se. Complementando tal ideia, Leite e Prandi (2009, p. 205), ao estudarem a aprendizagem com fundamento na psicologia histórico-cultural, argumentam que “o homem possui natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais: na ausência do outro, o homem não se faz homem”.

A partir dos pressupostos, é possível dizer que as pessoas nascem somente com funções psicológicas elementares e, por meio da interação, do aprendizado da cultura, essas funções passam a ser adquiridas e transformadas em funções psicológicas superiores (LEITE, LEITE, PRANDI, 2009). Porém, essa transformação não acontece de maneira direta, é necessário a intervenção de outros, isto é, de intermediação. De acordo com estudos feitos por Vygotsky 1984 (*apud* LEITE, LEITE, PRANDI, 2009, p. 204):

a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores. Uma atividade é mediada quando é socialmente significativa, e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos; um sistema de símbolos, que medeia processos psicológicos do próprio ser humano; ou a interação com outros seres humanos.

Para Vigotsky (1998), o conceito de mediação se faz importante para o entendimento acerca do desenvolvimento e das funções psicológicas do sujeito. Ou seja, a mediação é caracterizada pela relação do homem com o mundo e com outros homens, sendo vista como central. As funções psicológicas superiores (FPS) estão relacionadas com ações intencionais, como a memória voluntária, planejamento, pensamento, imaginação, dentre outras. Já as funções psicológicas elementares (FPE), se relaciona com aquilo que é extintivo ou que causa algum reflexo de maneira biológica. O teórico, assim esclarece:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKY, 1998, p. 73).

O desenvolvimento dos estudantes por meio da aprendizagem, dependerá da mediação realizada pelo educador. Este por sua vez, deve valorizar o conhecimento que os educandos possuem, elevando este conhecimento a um nível mais amplo. Nesse sentido, Vygotsky formulou um conceito que relaciona desenvolvimento e aprendizagem e que contribui significativamente, ao considerar que o aprendizado e o desenvolvimento estão relacionados desde a tenra idade de um indivíduo, constituindo-o (ZANELLA, 1994).

O conceito que Vygotsky (1984, p. 97), denominou para explicitar essa relação é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que nas palavras do próprio autor, “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Vygotsky (1984) compreende que o desenvolvimento humano se dá em dois níveis: sendo o primeiro no nível do desenvolvimento real e o segundo no desenvolvimento potencial.

De acordo com os estudos realizados por Zanella (1994, p. 98), o desenvolvimento real se caracteriza como sendo “o conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se as funções psicológicas que a criança já construiu até o determinado momento”. Nesse nível estão os aprendizados que a criança já sistematizou e internalizou, ou seja, já aprendeu. O nível do desenvolvimento potencial é o “conjunto de atividades que criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (ZANELLA, 1994, p. 98). Esse nível é muito mais representativo para o desenvolvimento da criança do que o nível do desenvolvimento real, uma vez que representa aprendizados que ainda não foram sistematizados, apreendidos.

Dessa forma, a intenção neste caso, é que o mediador possa ampliar os conhecimentos de quem está sendo mediado. Portanto, é importante observar o que o sujeito pode realizar sem ajuda ou intervenção (ZDP) e dos momentos em que a intervenção se faz necessária. Portanto, a ZPD, proporciona o desenvolvimento do ser humano, no qual as estratégias se complementam. Lígia Martins (2015, p. 45), explicita que a mediação “ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervenciones entre as propriedades essenciais das coisas”. No estudo realizado pela autora, a mediação não é simplesmente um elo ou uma espécie de ponte que se coloca entre uma coisa e outra, mas sim, um elemento que possibilita a transformação, uma condição que quando internalizada oportuniza o desenvolvimento.

2.1.1 A relação entre mediação e afetividade no aprendizado

A mediação e a afetividade possuem implicações significativas na aprendizagem. Como já explicitado neste texto, a mediação possibilita com que o aprendizado seja sistematizado e apreendido, para que passe do nível o real para o nível potencial. No espaço da sala de aula, na relação entre a criança e o conhecimento, a mediação do professor torna-se um elemento diferenciador para a aprendizagem. A figura do professor no aprendizado da criança é bastante significativa, uma vez que ele é o adulto que já se apropriou dos objetos materiais e intelectuais e, portanto, sabe fazer uso dos marcadores culturais e ajudar a criança no seu aprendizado (STRIQUER, 2017).

Assim sendo, a criança internaliza o que lhe foi passado e, ao conseguir aplicar socialmente e culturalmente, o aprendizado aconteceu. Nas palavras de Strinquer (2017, 145), “portanto, o processo de internalização é de responsabilidade do professor, que se realiza quando este transpõe aos estudantes os conteúdos escolares ou conhecimentos historicamente produzidos”. Além da mediação, o que contribui para o aprendizado da criança, segundo o estudo de Wallon (1979), é a afetividade. Para o autor, a questão afetiva ocupa lugar central na aprendizagem. Tão importante quanto as práticas pedagógicas usadas no âmbito escolar, é o espaço que a afetividade possui na elaboração do conhecimento.

Para Wallon (1979), a personalidade do indivíduo se constitui por meio de duas funções: a afetividade e a inteligência. A afetividade está antes da inteligência, portanto, a inteligência move-se em relação as condições afetivas. Nas palavras de Burin (2019, s/p), “a inteligência surge de dentro da afetividade e estabelece uma certa relação de conflito. Para alimentar a inteligência se faz necessário mobilizar os afetos”. Por isso, para a criança e, para que o aprendizado seja sistematizado, é fundamental que a relação de afeto seja estabelecida. A relação de afetividade entre mediador e a criança, em se tratando da sala de aula, refere-se às relações entre o professor e o aluno, que promovem e favorecem condições de aprendizagem.

A afetividade se refere ao mundo social, para a construção do sujeito, já a inteligência está relacionada com o mundo físico. A mediação é cercada por empatia e afeto entre professor e aluno. Fazendo com que a criança avance no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, uma coisa complementa a outra.

Há uma sensibilidade em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela como os alunos são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam a aprendizagem e interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo (TASSONI; LEITE, 2013, p.264).

A afetividade é importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois a criança percebe que pode superar desafios e limitações. A criança torna-se mais confiante, percebendo sua própria evolução. Por isso nós educadores temos que ter um olhar atento e cuidadoso, ser aberto a escuta e ao diálogo. Devemos enxergar o aluno além do que está posto, explorando suas potencialidades. Muitas vezes a escola faz um pré-julgamento do aluno, achando que é incapacitado de realizar determinadas

atividades. Por isso é importante desconstruirmos esse paradigma. Quando a criança passa a confiar em si mesma, a aprendizagem flui e o conhecimento se efetiva de fato.

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

O Programa Residência Pedagógica, realizado em 2018-2019, foi uma das ações de ensino direcionadas ao processo de formação inicial de professores, financiadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura.

A equipe de oito residentes e uma preceptora da Residência Pedagógica atuou em uma escola da rede municipal de ensino, Escola Municipal Paulo Menicucci, durante o ano de 2019. Os residentes tinham sua própria turma, ou seja, oito turmas foram contempladas. A escola localiza-se em um bairro de classe média baixa da cidade, atendendo crianças dos bairros próximos e até mesmo para estudantes do campo, que moram em zonas rurais próximas. Os residentes atuaram no período vespertino. Neste turno, havia turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Eram doze salas, doze professoras regentes e três de apoio (acompanhavam crianças com deficiência), totalizando quinze profissionais. Havia cerca de 300 alunos no período da tarde, sendo distribuídos aproximadamente 25 por turma.

Além das salas de aula, a escola tem cozinha, banheiros, um refeitório para os alunos e um para os professores, uma quadra coberta e almoxarifado. Conta ainda com biblioteca, brinquedoteca, sala de informática e sala para AEE (atendimento educacional especializado). A escola tem uma estrutura simples, mas é bem cuidada. O clima entre funcionários, diretores e professoras era amigável. A escola recebeu os residentes de forma respeitosa e acolhedora. De fato, fazíamos parte da rotina da escola, éramos incluídos em todas as atividades. As crianças também nos receberam muito bem, eram muito carinhosas conosco.

Dentro do Programa Residência Pedagógica, atuei em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Fiquei em uma sala com 25 estudantes. Auxiliei outras professoras regentes naquilo que precisavam. A professora regente da turma em que estive presente era muito dedicada. Em uma de nossas conversas, perguntei há quanto tempo ela atuava como professora alfabetizadora. Então, ela respondeu que atuava há 24 anos como professora e destes vinte e quatro anos, quinze foram dedicados à

alfabetização, pois os onze anos iniciais, ela atuou como professora de Educação Infantil.

Ela destacou que a maior dificuldade da criança no que diz respeito à leitura e escrita, se dava pela falta de comprometimento dos pais e da escola, pois, segundo ela, algumas crianças precisam de ajuda especializada, como apoio de psicólogos e psicopedagogos. Ela ainda disse que mesmo quando a escola sabia que determinada criança tinha dificuldade, não apresentavam possibilidade de ajuda, deixando a cargo do professor resolver os problemas surgidos com a turma.

A criança que inspirou a criação deste trabalho, estava matriculada na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, da escola descrita anteriormente. Desde o primeiro dia que adentrei na sala, uma criança começou a me chamar atenção. Era um menino doce e gentil, mas que tinha muita dificuldade em toda e qualquer atividade que se relacionava a leitura e a escrita. No início, ele se mostrou um pouco tímido com minha presença, mas sempre foi muito receptivo e acolhedor. Estas características me impulsionaram em querer ajudá-lo. Questionava-me sobre qual seria o motivo de um menino tão educado e atencioso ainda não ter conseguido se alfabetizar. Isso me motivou a procurar estudos e métodos que poderiam solucionar essa questão.

Ele se chama João¹, tinha 7 anos de idade, era muito sorridente e brincalhão com os colegas. Escutava mais do que falava, nunca se recusava a fazer qualquer atividade proposta, mesmo aquelas que demonstrava dificuldade ou não conseguia executar sozinho. Mesmo com seu jeitinho tímido, ele conseguia transmitir afeto, não se hesitava em pedir ajuda para mim e para a professora regente da turma sempre que surgia alguma dúvida. Fora o conteúdo metodológico, ele sempre fazia alguma pergunta sobre minha vida pessoal ou sobre quando ele voltaria a me ver.

João, apresentava dificuldade para se concentrar em atividades escolares, portanto, sempre precisava da minha ajuda ou do auxílio da professora. Como já mencionado, no início do ano letivo, ele não conseguia distinguir uma letra da outra, mas conseguia transcrever as palavras que a professora passava no quadro. Quando as provas eram aplicadas, ele não conseguia prestar atenção no enunciado da questão independentemente do número de vezes que era lido para ele. Como não conseguia se concentrar, colocava aleatoriamente uma a resposta para as questões. Nas aulas, ele tinha um comportamento tranquilo, era risonho e respeitava os colegas de classe.

¹ A fim de manter o anonimato, foi escolhido um pseudônimo para o participante da pesquisa.

3 APRESENTANDO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E MEDIAÇÃO CONSTRUÍDA

No início do ano, para conhecer o processo de escrita das crianças foi aplicado o teste de escrita com todas as crianças da turma. Na turma em que atuei, apliquei um ditado com palavras sugeridas pela professora regente. As palavras ditadas foram: botina, sacola, piada, canudo, moeda, bigode, tomate, argola, vacina e máquina. Das 24 crianças, 16 estavam alfabetizados, 3 estavam na fase silábico-alfabético, 1 na fase silábica e 4 na fase pré-silábica.

A partir daí, pude perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades no que dizia respeito à leitura e à escrita. Apesar das dificuldades, um aluno específico me chamou mais atenção. Era o único que não reconhecia uma letra sequer. Pude perceber que esta criança precisava da minha intervenção.

Outra atividade que me permitiu conhecer as dificuldades das crianças, foi um jogo com as letras do alfabeto. Chamei cada um na minha mesa, para que me mostrassem as letras do alfabeto e em seguida, pedi para que montassem com as letrinhas o seu respectivo nome. Anotei em um caderno os nomes daqueles que conseguiram realizar a atividade, quem conseguia parcialmente e daqueles que não conseguiram identificar o nome das letras.

As atividades pedagógicas aconteciam em outros espaços da escola como “aula de biblioteca”² e de informática. Pude perceber que todos ficavam muito felizes com essas atividades. Ficavam fascinados com as atividades de contação de história e de desenhar/colorir sobre aquilo que foi contado. A aula de informática foi em uma sala com computadores, no qual cada criança tinha o seu. Primeiro, a professora da sala colocava jogos alfabéticos e numéricos. E no fim da aula, os deixavam brincar com os jogos que quisessem. Na maioria das vezes escolhiam jogos de quebra cabeça, de montagem de figuras, labirinto, entre outros.

Durante o programa Residência Pedagógica, acompanhei diversas atividades realizadas com as crianças dentro da sala de aula e em outros espaços da escola. Para

² Os estudantes eram levados para a biblioteca, local onde se contavam histórias e posteriormente cada criança podia pegar um livro na estante para leitura. Ou desenhavam sobre a história contada.

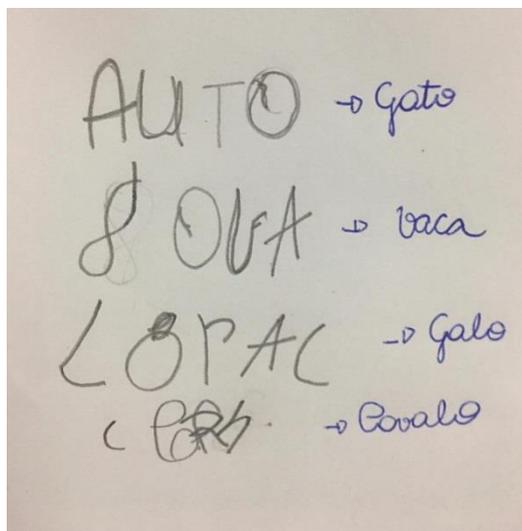
este estudo vamos apresentar cinco atividades desenvolvidas dentro da sala de aula com o João, que tiveram o objetivo de auxiliar o processo de compreensão da língua escrita.

Para compor este relato de experiência, selecionamos a descrição de cinco atividades desenvolvidas com o João ao longo do ano letivo de 2019, realizadas com o propósito de auxiliar o processo de compreensão da língua escrita.

Com o intuito de fazermos um diagnóstico da produção escrita da turma, foi aplicado um teste de hipótese de escrita em fevereiro de 2019, de modo individual, sem intervenção da pesquisadora. As palavras foram ditadas de forma pausada, sílaba por sílaba. De acordo com Ferreiro (1999), o ideal, é que se utilize palavras de um mesmo campo semântico, ou seja, palavras de mesmo sentido ou pertencentes a um mesmo grupo. Portanto, os testes a seguir, foram realizados a partir de nomes de animais. Neste relato, destacamos apenas os testes de escrita de João para o estudo proposto.

A seguir apresentaremos imagens que mostram os níveis de desenvolvimento da escrita sendo trabalhada na escola com a atuação da professora regente e por meio das minhas mediações junto à mesma.

Figura 1 - Teste 1

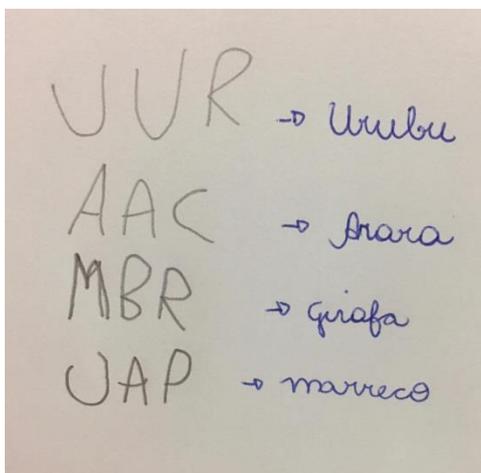


Legenda: Teste de escrita aplicado dia 14/02/2019.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Neste teste inicial, pudemos perceber que a escrita de João se encontrava na fase pré-silábica. A criança ainda não fazia relação entre o som das palavras e as letras do alfabeto. As letras eram colocadas aleatoriamente.

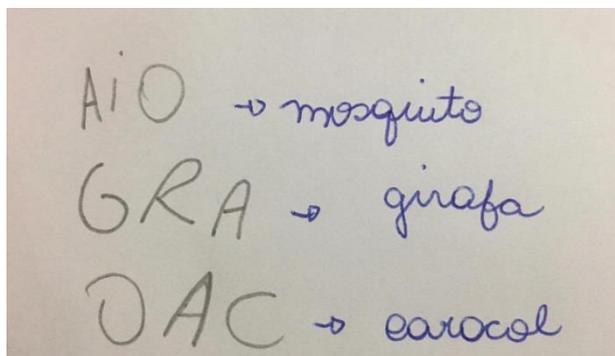
Para promover a aprendizagem da leitura e escrita dessa criança, desenvolvemos atividades diferenciadas, de modo interativo e dinâmico, conforme a necessidade apresentada em cada encontro semanal. Ao longo do ano letivo, foram aplicados quatro testes, nos meses de fevereiro, junho, setembro e novembro; todos eles foram aplicados individualmente para o estudante. Mesmo que algumas palavras precisassem ser ditadas de forma pausada, eu não dava nenhum indício da forma correta da escrita e não corrigia a criança.

Figura 2 - Teste 2



Legenda: Teste de escrita aplicado dia 03/06/2019.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 3 - Teste 3

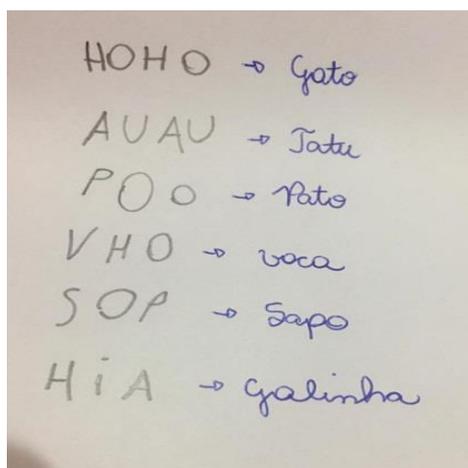


Legenda: Teste de escrita aplicado dia 13/09/2019.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nos testes representados (FIGURA 2 e 3), João começava a associar o som das letras com a escrita, porém ainda se encontrava na fase pré-silábica, pois não conseguia associar totalmente as palavras e organizá-las em ordem.

Passado aproximadamente dois meses, João desenvolvia mais. Motivo que pelo qual apresentamos a seguir a imagem de mais um teste de diagnóstico com o estudante.

Figura 4 - Teste 4



Legenda: Teste de escrita aplicado dia 26/11/2019.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir das imagens dos testes de escrita representados (FIGURA 1, 2, 3 e 4), é possível identificar que houve um avanço na escrita do aluno João. No primeiro teste (FIGURA 1), João mal conseguia formar uma sílaba, apesar de ter conhecimento do alfabeto, isto é, reconhecia os códigos gráficos, mas não o seu som. Considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky (2008) sobre as fases da escrita, João se encontrava na fase pré-silábica. No segundo teste (FIGURA 2) e no terceiro (FIGURA 3), João começava a perceber que as letras precisavam seguir uma ordem para constituir sílabas. Ainda nesse momento, João se encontrava na fase pré-silábica. Já no quarto teste (FIGURA 4), João se encontrava na fase silábica.

3.1 Atividades para compreensão do sistema de escrita alfabético

Após a realização do teste de escrita com João, pude perceber que para ele pudesse começar a associar as letras e o som das palavras, seria necessário utilizar atividades diferenciadas no que diz respeito ao estímulo cognitivo da criança.

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

Falei para João que utilizaríamos a massinha para formar algumas letrinhas. Forrei uma das mesas da sala com papel, para a massinha não grudar. Sentei ao lado dele, e fui solicitando as letras no qual gostaria que ele fizesse. Em dado momento, ele me disse que estava muito fácil, expliquei para João que aquela era uma atividade muito importante.

As outras crianças da sala também ficaram intrigadas sobre o motivo do meu envolvimento com ele e atividade que estava sendo feita com a massinha. Voltei a repetir o quão era importante e necessário para que João conhecesse as letras. Além disso, o restante da turma queria brincar com a massinha também, falei que num outro dia todos poderiam brincar. Dias depois, preparei uma aula para todos, no qual cada um brincou com uma massinha comestível feita por mim. Fica evidente então, o momento na sala com João, onde afetividade, ensino, aprendizagem e mediação se entrelaçam juntos.

Figura 5 – Atividade



Legenda: Letras de massinha feitas pelo estudante.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A imagem acima, mostra como iniciei a intervenção pedagógica com o João. Iniciamos com letras que fossem significativas para ele. A letra G, representava a primeira letra do seu nome, letras V e I eram as iniciais dos seus pais, J sua irmã, W da professora e D a primeira letra do meu nome. Antes da aplicação desta atividade, eu e João já tínhamos tido uma conversa em que perguntei a ele o nome de cada membro de sua família e do que ele gostava de brincar. Por isso, solicitei que ele construísse apenas letras que tivessem algum significado afetivo.

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

Um dos outros recursos iniciais utilizados, foi o bingo de letras. Imprimi uma cartela de bingo, no qual em cada quadradinho havia uma letra de forma. Eu ditava a letra e João ia marcando-as com uma bolinha de papel ou um feijão. Isso possibilitou com que ele tivesse mais autonomia. Ele enxergava como uma brincadeira, não era pressionado por mim, tudo foi acontecendo de forma natural. Quando ele esquecia alguma das letras seguidas vezes, eu recorria a massinha e ao bingo móvel novamente para que ele tivesse algo palpável. Utilizávamos até os dedos para formar alguma letra. Isso fazia com que ele voltasse a se lembrar e associar a letra esquecida com seu respectivo nome.

Uma das letras que João sempre esquecia era a letra “E” e, um certo dia, ele conseguiu associar a letra ao som. E como todas as conquistas que tivemos, vibrei com ele. Eu disse “Parabéns João, você conseguiu”. Ele, então, me olhou e sorriu. Logo em seguida me perguntou se eu voltaria no dia seguinte e eu disse que não (pois eu ia à escola apenas nas terças-feiras e quintas-feiras) e perguntei o motivo da pergunta. Ele então respondeu: “ah... é porquê você me ajuda né”. Perguntei se ele ficava feliz quando eu o ajudava e ele respondeu que sim. Eu disse que ele sempre poderia contar comigo e que iria ajudá-lo sempre que eu pudesse.

Quase todos os dias a pergunta se eu iria voltar no “dia seguinte” se repetia. Apesar da timidez de João, ele enxergava em mim a oportunidade de superar seus

desafios, sem precisar ter medo de errar. Os dias em que eu chegava na sala, ele me olhava com alívio, me recebia com um sorriso no rosto e um abraço apertado. A cada pergunta se eu voltaria, me trazia a sensação de que minha presença ali era importante, e de que a efetividade havia se estabelecido de fato.

Ressalta-se novamente, a importância da afetividade para a aprendizagem. Barreto (1998, p. 71), ao conceituar a afetividade, enuncia que se configura como sendo “[...] o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”. Ao pensar na pergunta diária de João se eu voltaria no dia seguinte, presumo que as emoções que estavam envoltas, não só na pergunta, mas especialmente na nossa relação professora-aluno, era a de prazer, satisfação e alegria. João estava evoluindo e grande parte disso, se dava pelo afeto presente na mediação de seu aprendizado.

3.2 Atividade com jogos de formação de palavras

Nesta etapa, João já havia se familiarizado com a maioria das letras. O próximo passo seria a junção de duas letras para formar sílabas e, posteriormente, a palavra. O jogo era composto por uma imagem e quatro quadradinhos, nos quais a criança tinha que colocar as letras correspondentes.

Esse jogo foi um dos mais utilizados por nós residentes. Durante aproximadamente quatro meses, João não compreendia que a junção de duas letras formava um som. Quando passou a entender isso, tinha dificuldade para ordenar as letras. Quando essa dificuldade foi superada, o próximo passo foi a leitura das palavras formadas. Pelo menos uma vez na semana eu utilizava este jogo com João. Sentávamos ao fundo da sala, eu pedia para que ele escolhesse uma das fichas e começávamos a montar as palavras.

Esse jogo envolveu vários processos, logo, minha mediação mudava a cada vez que utilizávamos. Por exemplo, no início, eu tinha que perguntar a João onde estava a letrinha A, ele procurava e pensávamos juntos em qual quadradinho aquela letra deveria ficar. Ao longo do tempo, ele mesmo sabia aonde colocá-la.

Figura 6 – Jogo 1



Legenda: Jogo para formar palavras utilizado pelo estudante.
 Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observamos que este jogo contribuiu para que João começasse a se apropriar das letras, sílabas e palavras. Foi um processo lento, que exigiu muita paciência e perseverança, não só da minha parte como educadora, mas também por parte da criança, que não desistiu de alcançar seu objetivo, começando a entender a importância do processo da leitura e escrita.

Figura 7 – Jogo 2



Legenda: Jogo para formar palavras a partir da imagem.
 Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse jogo foi muito parecido com o anterior, no qual o estudante tinha que montar as palavras de acordo com as figuras. A diferença, era que ao invés de

quadrinhos, a criança tinha que colocar as letras nos “bolsinhos” do tecido, como podemos observar acima.

Sendo assim, o uso de diversos materiais, sejam eles sociais ou culturais, contribuem para o aprendizado, uma vez que, a partir do momento que o sujeito entra em contato, direto ou indiretamente com esses instrumentos, consegue compreendê-los e exercê-los em contextos variados. Além disso, a mediação, nesse caso, do professor também tem função essencial, uma vez que auxilia o estudante a compreender o jogo, bem como a lidar com os desafios ao longo do processo. Segundo Striquer (2017, p. 143) “o instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente”. Já o instrumento psicológico “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” (VYGOTSKY, 2007, p. 30

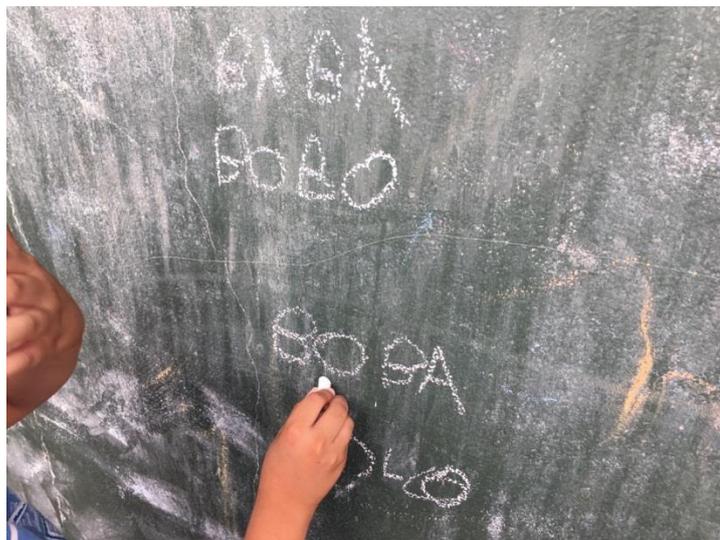
Cabe ressaltar que a mediação se refere a relação em que o professor não está no centro do processo de desenvolvimento do conhecimento, mas auxilia para que o processo de aprendizagem aconteça, isto é, oportuniza e flexibiliza o processo levando em consideração a intrínseca relação entre sujeito-conhecimento-sujeito (STRIQUER, 2017).

3.3 Atividade de escrita espontânea

Depois de auxiliar a professora regente com algumas atividades, ela solicitou que eu fizesse um ditado de letras com o João. Comecei a ditar e percebi um avanço. Então passamos para sílabas “ba, be, bi, bo, bu”. Quando comecei a escrever as sílabas no caderno, ele disse que outra tia (psicopedagoga) já havia ensinado aquilo para ele.

Para a minha surpresa, ele começou a ler as sílabas. Em uma das paredes do pátio, há um quadro. Nele, escrevi palavras como “baba, bebe, bibi, bobo” e pela primeira vez ele conseguiu “juntar” as sílabas e ler. João falou: “olha tia, eu consegui escrever sozinho”. Meu coração se encheu de alegria, foi a primeira vez que vi ele conseguindo ler, fiquei muito emocionada. Optei por não utilizar outras sílabas neste dia, pois tinha medo que ele ficasse confuso. Ao final, perguntei se ele estava feliz por estar conseguindo realizar seu maior sonho, ele disse que sim. Nós abraçamos e ele retornou sorrindo para a sala A seguir mostramos a imagem desta etapa.

Figura 8 - Escrita espontânea



Legenda: Atividade de escrita realizada no quadro.
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao longo do ano e de acordo com que João ia avançando, pude perceber que quando eu o levava no quadro, sua percepção em relação a leitura e escrita ficava mais clara. Foi por meio desse recurso, que ele começou a formar sozinho as primeiras palavras e logo conseguia ler aquilo que havia escrito. A escrita espontânea fazia com que a criança começasse a refletir sobre o sistema alfabético. Pude perceber que João estava começando a entender sobre a função social da escrita e o quão importante era.

Dito isso, pude observar o quanto a afetividade entre professor e aluno é valiosa no processo de mediação com o conhecimento. Quando iniciei o processo de intervenção pedagógica com o João, eu sentia que ele ainda era muito retraído e tímido. Parecia que tinha medo de escrever ou falar algo errado. Ao perceber isso, comecei a investigar o motivo daquele temor. Em uma de nossas conversas, revelou que a mãe o xingava muito quando escrevia algo de errado e, quando isso acontecia, fazia ele apagar tudo.

Aos poucos, fui demonstrando para ele que não precisava ter medo, e que se errasse, haveria a possibilidade de correção, sem pressão, ofensas ou repreensão. A partir daí, João se tornou uma criança muito mais confiante. Ele percebeu que o erro é algo comum e que sempre há uma forma de revertê-lo. Quando ele acertava alguma questão, seja ela qual for, fazíamos uma festa. João foi se tornando tão confiante, que em dados momentos oferecia ajuda para os colegas ao lado. Nós entendíamos apenas pelo olhar.

Diante deste meio social acolhedor, a escola é compreendida como uma extensão do lar, como um espaço criado para que a criança possa sistematizar o conhecimento e se desenvolver enquanto tal, porém, em alguns casos específicos, a escola passa a ser um outro espaço, um ambiente que não é só a extensão do lar, mas se configura como lar. Um lugar em que a criança se sente protegida, segura e, que é capaz de fortalecer a confiança, possibilitar o desenvolvimento do senso crítico. E nesse sentido, o professor tem uma grande parcela.

A partir disso, Souza (1970) explicita que:

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação; pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, 1970, p. 10-11).

Assim, a afetividade contribui significativamente para o aprendizado da criança, pois ao estabelecer uma conexão com o professor e até mesmo com o conteúdo que está sendo ensinado, a criança passa a se interessar, a realizar as atividades, a participar do que é proposto com uma vontade a mais, com determinação e prazer. Foi isso que aconteceu com o João, ao perceber que estava evoluindo, o aluno foi se interessando mais pela leitura e escrita, foi despertando para a vontade de aprender e, isso, possibilitou ainda mais o seu desenvolvimento.

3.4 Atividade de expressividade e oralidade

Em novembro, na última semana de aula, resolvi preparar uma atividade diferente. Conteí uma história chamada “Caixa Mágica”. Coloquei um massageador de cabeça numa caixa e pedi para que a turma tentasse adivinhar qual objeto tinha dentro da caixa. Depois de terem colocado a mão na caixa, balançado e terem deduzido várias coisas, uma das alunas descobriu o que era. Fiz massagem em todos, virou uma festa, não queriam parar.

Esta atividade foi aplicada no intuito de promover interação entre os estudantes, trabalhando a expressividade e oralidade de cada criança. Por meio desta, foi possível trabalhar não apenas a leitura, mas também a afetividade.

Além do livro, coloquei na caixinha algumas perguntas e mensagens como: “Do que você mais gosta de brincar?” “Qual seu maior medo?” “Diga aos seus colegas, o quanto eles são importantes”, “abraçe um amigo”. Todos se envolveram, mas João surpreendeu a todos ao responder uma das perguntas que estava na “caixinha das perguntas”. Cada criança pegava uma pergunta na caixinha, lia e respondia em voz alta para os colegas. Até que chegou a vez do João Ele não conseguia ler a pergunta sozinho, então li a pergunta para ele. A pergunta era: “Qual o seu maior sonho?”... Enquanto ele pensava na resposta, outras crianças falavam seus respectivos sonhos, alguns diziam que queriam ser militares do exército, as meninas diziam que sonhavam em ser cabeleireiras ou professoras, alguns diziam que queriam ter uma Ferrari ou Lanborghini.

Dentre tantos sonhos possíveis, João respondeu firmemente que seu sonho era ler. Neste momento a professora eu e regente ficamos paralisadas, sem reação. Eu com os olhos lacrimejados olhei fixamente para ele, disse que iria conseguir e que eu iria ajudá-lo. Confesso que fui para a casa pensando nessa resposta. Entendi que ele havia percebido a importância social da leitura.

Refletindo sobre o desejo por saber ler, é algo mais que compreensível. É um processo importante, no qual desde criança, estamos imersos em um contexto social e cultural que nos instigam a ler e a escrever. As palavras, a linguagem verbal e não verbal, estão em todos os lugares e a todo momento fazendo com que exerçamos a compreensão sobre esses elementos. Como afirma Vigotski "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63).

Assim sendo, compreendo o sonho do João em ler, em entender e compreender aquilo que é escrito, em poder juntar as letras e formar palavras, em poder ler um livro, as questões colocadas pela professora, em conseguir escrever, como ele mesmo disse, “sozinho”. João é a representação de muitos meninos e meninas que possuem dificuldades no processo de leitura e escrita. Quantos Joãos temos pelas salas a fora? Quantos Joãos sonham em poder ler e escrever? E exatamente por esses “Joãos” que a mediação é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Percebi que nós professores podemos e temos como função, auxiliar no crescimento da criança enquanto ser em construção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Residência Pedagógica, possibilitou conhecer e vivenciar na prática a experiência de ser professor, momento enriquecedor. Pois é nessa fase da formação acadêmica que surge a oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática. Em certos momentos, encontrei dificuldade em conciliar esse processo, pois na realidade prática surgiram alguns imprevistos, fazendo com que em alguns momentos fossem improvisados e se tornassem necessário criar outras estratégias para que o ensino e aprendizado acontecesse de forma significativa.

Ao vivenciar a da sala de aula na Residência Pedagógica, experienciei a prática docente mais de perto, acompanhando a evolução dos alunos no que diz respeito à alfabetização. Vi de perto as dificuldades de cada criança. Principalmente do João, que mal sabia identificar uma letra. E no final do programa na escola, ele já estava conseguindo escrever e ler as primeiras palavras de forma independente.

Por meio dessa experiência pude perceber o quanto a mediação e a afetividade são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao trabalhar diretamente com o João, reconheci que estabelecer uma relação de afetividade, no sentido de Wallon (1979), enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, contribui para o aprendizado da criança. A mediação pedagógica conduzida pela afetividade, teve repercussão no processo de aprendizagem de João; as intervenções realizadas possibilitaram avanços cognitivos e aprender se tornou algo que podia ser materializado, quando houve a compreensão das letras e da escrita. E, além disso, nesse processo, a mediação também configurou enquanto elemento significativo. Percebi também como a minha intervenção como adulta já com processos internalizados podia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de João.

Dessa forma, participar da Residência Pedagógica foi uma oportunidade de grande representatividade para minha formação, pois a prática docente é um processo contínuo, que visa o aperfeiçoamento e constante aprimoramento dos conhecimentos. Afinal, eu estava ali para aprender e colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, como também, no meu processo profissional.

Portanto, atuar no Ensino Fundamental em séries iniciais foi um processo significativo permeado de experiências e aprendizados, uma vez que exigiu um aprofundamento dos conhecimentos teóricos e a busca de autores do contexto educativo. Logo, desenvolver um trabalho pedagógico requer interesse, comprometimento e colaboração, pois nesse percurso tive a oportunidade de conhecer as múltiplas relações presentes no âmbito educacional, os alunos na sua especificidade, os dilemas existentes

no ambiente da sala de aula, e fora dela, oportunizando a reflexão sobre minhas próprias ações.

Pude observar ainda, a importância da utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Contribuindo ainda mais para os avanços escolares, principalmente, de crianças com deficiência as quais necessitam de estímulos diferenciados para que possam progredir na leitura e escrita.

Considerando o processo da criança ao aprender e o quanto a mediação é representativa, em sala de aula, deve-se favorecer o diálogo, a escuta, a observação, o planejamento e a negociação, possibilitando assim, a interação e o convívio com o outro. Isso, colabora para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a diversidade no uso de artefatos e materiais para que seja fruto de um projeto partilhado com as crianças, contribuindo com o processo de compreensão da escrita. É necessário a intervenção mediada de um educador que possibilite o encorajamento, o incentivo e autonomia da criança como sujeito de direito. Articular a esses campos de experiência são direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Portanto, se faz necessário a construção de Propostas Curriculares a partir das orientações dadas pelas Diretrizes Nacionais e pesquisas recentes do campo da alfabetização.

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

Por fim, pensando numa perspectiva futura, a continuidade desta pesquisa seria muito importante. Primeiramente, gostaria de ensinar às professoras/es, materiais concretos, feitos com materiais simples e baratos, no qual enriqueceriam a prática docente, fazendo com que os estudantes se interessassem ainda mais pelas aulas e conteúdos. Em seguida, gostaria que todos os profissionais da educação pudessem perceber o quanto a afetividade é importante no processo de ensino. Portanto, gostaria de dar seguimento à pesquisa partindo desses dois pontos. Afinal, educação e conhecimento, devem ser sempre compartilhados.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sirdley de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BURIN, Fátima Osmari. As emoções e a afetividade no aprendizado segundo Wallon. Página da Web. **Impare**. Atualizado em 11 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.impare.com.br/post/as-emo%C3%A7%C3%B5es-e-a-afetividade-na-aprendizagem-segundo-henri-wallon>. Acesso: 29 de mai. de 2020.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesq.** São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>. Acesso em: 29 de mai. de 2020.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita acadêmica**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. Entrevista: José Morais. **Instituto Alfa e Beto**. Postada em 24 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2017/08/24/entrevista-jose-morais/>. Acesso em: 28 de mai. de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 1993.

SOARES, Magda. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. In ZACCUR, E. (org.). Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n°52, jul. /ago.2003.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**. Recife, 19 (1): 142-156, Jul. 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: as contribuições da teoria walloniana. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.262-271, maio/ ago. 2013.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WALLON, Henri. **O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Revista Didática Sistêmica, vol.4, julho dezembro de 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologias**. nº 2. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011. Acesso em: 29 de mai. de 2020.