

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIA PEREIRA MOTTA

**“TIA, EU NÃO SEI DESENHAR! ”: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA,  
ESCRITA E O DESENHO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ANOS INICIAIS**

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIA PEREIRA MOTTA

**“TIA, EU NÃO SEI DESENHAR! ”: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA,  
ESCRITA E O DESENHO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2021

JULIA PEREIRA MOTTA

**“TIA, EU NÃO SEI DESENHAR! ”: APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA,  
ESCRITA E O DESENHO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 13 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador (a): Prof. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

---

**Professor (a) Convidado (a): Prof. Dra. Patricia Raquel Baroni**

---

**Professor (a) Convidado (a): Prof. Dra. Silvia Gabrielle Braz Coimbra**

Rio de Janeiro

2021

Dedico esta monografia para a única pessoa da minha família que não vai me ver formada, mas me formou para a vida. Minha amada vó Ana, faz três anos sem a sua presença carnal, mas suas gargalhadas vivem na minha alma.

## AGRADECIMENTOS

À minha Tia Rosely, por ter sido sempre um exemplo vivo da Universidade Pública dentro de casa, a mulher que eu me inspiro a cada dia para ser uma educadora melhor do que fui ontem.

Aos meus pais, minha mãe Adriana por ter sido mãe e amiga na medida certa e ao meu pai Amir por ser a personificação do amor na minha vida.

Às minhas tias Liane e Regina, pelo cuidado que transborda.

As minhas duas avós Ana e Thereza, por terem sido mãe e pai, pela criação e ensinamentos. Meu anjo, minha vó Ana, você participou do primeiro evento que me abriu as portas para o meio acadêmico e também me proporcionou a adoção do Scooby, meu primeiro filho de quatro patas.

Minha vó Thereza, eu e você certamente fomos almas gêmeas em outras vidas.

Ao meu outro cachorro que é parte de mim, Salsicha. Minha dupla canina, Scooby e Salsicha, foram cruciais quando virei madrugadas realizando essa escrita. Sempre dispostos a oferecer a forma mais pura de afeto, traduzida em lambeijos e patinhas pedindo carinho.

Ao Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem (LUPEA) por encontrarem minha inscrição perdida em um formulário de extensão e me aceitarem em um de seus cursos. Sem o LUPEA muitos dos meus sonhos seriam inalcançáveis. Ainda não realizei todos, mas sei que são possíveis após tantos anos de lúdico, parceria, apoio e convivência com profissionais incríveis.

À minha orientadora, Maria Vitória, por ter me oferecido um espaço de acolhimento quando me sentia perdida e por me ajudar a traduzir meu próprio texto quando não encontro as palavras certas. Eu cultivo profunda admiração pelo seu trabalho e serei eternamente sua aluna.

As duas melhores amigas importantíssimas na minha caminhada: Giovanna e Maria Tereza. Giovanna, todas as infinitas horas de conversas, os momentos de choro, o apoio incondicional aos meus estudos: nada passou em vão. Você é minha melhor amiga e mora no meu coração. Maria Tereza, todos deveriam ter uma Maria na vida, mas ainda bem que você é a minha. Você fez surgir alegria em momentos de incertezas e por isso eu sou eternamente grata.

Às minhas amigas que acompanharam minhas pesquisas e vibraram comigo em muitos momentos, Stella e Natasha. Stella, encontrar você foi tão essencial e poético para a minha caminhada. Nossas conversas, de fato, foram combustíveis para a minha escrita acadêmica.

Natasha, um dia você me deu um livro sobre perdão e desde então penso muito nele quando preciso praticá-lo. Você é uma amiga que vale ouro.

À minha Paz, meu agradecimento pelo único estágio que cumprimos na mesma classe como estagiárias. Ser professora junto de ti por um dia foi um privilégio e ainda teremos uma exposição que conte sobre a sua história de vida como uma grande educadora. Obrigada por tanto e por tudo, sempre. Eu amo você.

Aos meus amigos, uma lista de nomes especiais muito longa para esse agradecimento, pessoas que vibraram por todas as minhas conquistas e acompanharam meus incessantes dias estudando (alou Joliano!). Para minha primeira amiga da vida, Brenda, que me preenche com carinho mesmo estando em outro país. Eu amo você!

Meu mais sincero muito obrigada a todos por todo apoio e paciência!

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. Educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira.

Paulo Freire, 1967

## RESUMO

MOTTA, J. P. “Tia, eu não sei desenhar! ”: apontamentos sobre a leitura, escrita e o desenho na prática pedagógica com os Anos Iniciais. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Essa pesquisa nasce a partir da experiência de estágio curricular obrigatório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cumprido numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro nos Anos Iniciais de ensino. Foi realizado um estudo qualitativo (IVENICK, CANEN, 2016) sobre a prática de estágio. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo investigar as potencialidades que o universo simbólico do desenho propicia para a aquisição do código da leitura e escrita nos Anos Iniciais. Esse universo simbólico (PIAGET, [1967], 2019) pode ser compreendido como todo tipo de representação e linguagem, evidenciado por Piaget no estágio pré-operatório da evolução do pensamento infantil, no qual o desenho está incluído. Sendo assim, o desenho se configura como um instrumento de significação que organiza e estrutura o pensamento infantil (FASSINA, 2011). Quando a pesquisa se propõe a falar de leitura e escrita, referimo-nos à alfabetização conceituada por Soares, que consiste na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico (SOARES, [1998], 2009). Foi encontrada a necessidade de conceituar o entendimento sobre a escrita em si e, para tanto, recorreremos a Luria ([1988], 2018, p. 146) quando teoriza que a escrita é “uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Ao se referir sobre o desenho, Luria destaca que este se inicia a partir da brincadeira infantil, porém pode ser um meio para registro (LURIA, 2018, p. 174). Posto isto, os signos que recordam e transmitem ideias podem ser versados como os desenhos, evidenciando, assim, a relação destes com a escrita. É pertinente apontar, dado o uso do termo desenho, que este se insere no brincar para as crianças e, na brincadeira, nos encontramos com o viver criativo (WINNICOTT, [1971], 2019). Exercitando o universo simbólico do desenho, que é um lugar de expressão da linguagem, seria possível fazer da leitura e da escrita um processo com sentido e significados reais para os alunos. Essa hipótese foi gestada para somar na aprendizagem dos alunos, pois uma das percepções feitas durante a prática do estágio nos Anos Iniciais sobre o ensino dos conteúdos curriculares na instituição em questão descrevem atividades de cópias mecanizadas que não possibilitam autoria nem autonomia de pensamento discente (FERNÁNDEZ, 2001). Ao final da pesquisa, foi possível perceber que promover um espaço que exercite a linguagem artística vai ao encontro de um desenvolvimento infantil lúdico, criativo e saudável, o que propicia o aprendizado das letras e progressão na leitura. A relação com a formação docente também foi relevante nas conclusões, pois destacou-se que o educador deve preconizar, em sua prática, a saída da utopia e o pensamento em possibilidades reais para os discentes.

**Palavras-chave:** Desenho Infantil, Leitura e Escrita, Criatividade, Estágio Obrigatório.



## ABSTRACT

MOTTA, J. P. **“Teacher, I don’t know how to draw!”: notes on reading, writing and drawing in the pedagogical practice with the Elementary Grades.** Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

This research arises from the experience of mandatory curricular internship in the Faculdade de Educação of Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fulfilled in a municipal school in the city of Rio de Janeiro in the Elementary grades of education. A qualitative study (IVENICK, CANEN, 2016) was carried out about the internship practice. In this sense, the work aims to investigate the potentialities that the symbolic universe of drawing provides for the acquisition of the reading and writing code in the Elementary grades. This symbolic universe (PIAGET, [1967], 2019) can be understood as every kind of representation and language, as shown by Piaget in the pre-operative stage of the evolution of children's thought, in which drawing is included. Thus, drawing is configured as an instrument of meaning that organizes and structures children's thinking (FASSINA, 2011). When the research proposes to talk about reading and writing, we refer to the literacy conceptualized by Soares, which consists in learning the alphabetic-orthographic system (SOARES, [1998], 2009). The need was found to conceptualize the understanding about writing itself, and to that end we turned to Luria ([1988], 2018, p. 146) when he theorizes that writing is "functional use of lines, dots, and other signs to remember and convey ideas and concepts." When referring to drawing, Luria points out that it starts from children's play, but can be a means for writing (LURIA, 2018, p. 174). That said, signs that recall and convey ideas can be versed as drawings, thus highlighting their relationship with writing. It is pertinent to point out, given the use of the term drawing, that this is embedded in play for children, and in play we meet creative living (WINNICOTT, [1971], 2019). Exercising the symbolic universe of drawing, which is a place of language expression, it would be possible to make reading and writing a process with real meaning and significance for students. This hypothesis was conceived to add to the students' learning, since one of the perceptions made during the internship practice in the Elementary grades about the teaching of curricular contents in the institution mentioned describes mechanized copying activities that do not allow authorship or autonomy of the students' thinking (FERNÁNDEZ, 2001). At the end of the research, it was possible to realize that promoting a space that exercises the artistic language meets a playful, creative and healthy child development, which promotes the learning of letters and progression in reading. The relationship with teacher practice was also relevant in the conclusions, because it was highlighted that the educator must advocate, in his practice, the exit from utopia and the thought of real possibilities for the students.

**Keywords:** Children's Drawing, Reading and Writing, Creativity, Mandatory Internship.

## SUMÁRIO

1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO _____	10
1.1. Justificativa _____	11
1.2. Objetivos e estrutura do trabalho _____	14
1.3. Metodologia _____	16
2. APORTE TEÓRICO _____	18
2.1. Documentos legislativos _____	18
2.2. Base teórica _____	21
3. POR DENTRO DO CADERNO DE CAMPO _____	32
3.1. Análise com base no quadro das vivências _____	35
4. A REGÊNCIA E O ADEUS – 19º DIA _____	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	52

## 1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Ao ingressar na graduação em Pedagogia, a excitação quanto ao cumprimento dos estágios curriculares obrigatórios do curso é comum entre os estudantes. São cinco disciplinas práticas, envolvendo muitos alunos e muitas regências para serem elaboradas. A prática de ensino é uma etapa indispensável para quem almeja tornar-se um (a) pedagogo (a). Quando o interesse do discente em Pedagogia é voltado para a produção científica acadêmica, o campo prático do estágio obrigatório abre portas para grandes questionamentos e, geralmente, é um dos primeiros campos de observação em que o estudante pode se colocar como pesquisador.

Esse foi o contexto que a presente pesquisa se gestou, no qual minha vivência da prática de ensino obrigatória foi a força para idealizar este trabalho de conclusão de curso. Sendo assim, parto das minhas inquietações que surgiram no campo de estágio curricular obrigatório de Anos Iniciais. Porém, antes do referido estágio, delineei um caminho diante das minhas possibilidades acadêmicas. Estes passos serão descritos, ainda neste capítulo, referenciando tanto as contribuições construídas que me afetaram como estudante quanto às reflexões que foram substanciais para a prática docente.

Foto 1 – Montagem de fotos dos diferentes estágios realizados pela autora



Fonte: acervo pessoal. 2021.

É vital dar uma breve explicação sobre o que seriam os estágios da grade curricular de Pedagogia. O curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece disciplinas chamadas Práticas de Ensino, divididas em cinco etapas: i) o Ensino Médio, com o

estágio no Magistério, que acontece em escolas de ensino normal; ii) o estágio de Política e Administração Educacional, na área da gestão escolar; iii) o estágio de Educação Infantil, com crianças até os seis anos; iv) o estágio dos Anos Iniciais de ensino, com o foco na alfabetização; v) o estágio na Educação de Jovens e Adultos. Para cada cem horas práticas cumpridas, dediquei-me a produzir trabalhos em jornadas acadêmicas, sempre com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia e na ambiência do Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem (LUPEA).

### **1.1. Justificativa**

Em minha trajetória acadêmica, publiquei o primeiro trabalho em 2017 com foco nas ações de extensão e na formação docente (MOTTA; MAIA, 2017). Em 2018, outro trabalho foi publicado, cujo tema foi a relação da teoria e prática na educação como espaço profícuo para a formação do discente de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (MOTTA; MAIA; GEADA; OLIVEIRA, 2018). Em 2019, dediquei-me ao estágio da área da gestão escolar com foco na discussão sobre vínculos, dessa vez sobre clima e cultura escolar, explicando que “o medo nos fragiliza, mas o vínculo nos sensibiliza e a criatividade no viver nos mostra que temos uma outra saída” (MOTTA; MAIA, 2019, p. 3). Devido à pandemia do SARS-CoV-2, os eventos acadêmicos presenciais voltados para os discentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro foram suspensos para os anos de 2020 e 2021. Mesmo assim, junto com colegas do LUPEA e em eventos virtuais, publiquei artigos que dialogam com as práticas de ensino experienciadas para o estágio com a Educação de Jovens e Adultos. Neste âmbito, foram estudadas a teoria e prática docente com o objetivo de discutir abordagens decoloniais<sup>1</sup> que envolvam a criatividade, leitura e escrita em uma classe da EJA (MOTTA; ALVES; MAIA, 2021), sendo os dados da pesquisa emergidos das horas cumpridas no estágio curricular obrigatório também da mesma modalidade de ensino. Ainda no campo da educação decolonial, dialoguei com meus próprios estudos quando publiquei, também em 2021, outro artigo sobre o tema haja visto o trecho abaixo que demonstra a permanência acadêmica em áreas de estudo que envolvam o lúdico e a prática docente:

A prática pedagógica lúdica e decolonial não é um manual de receitas, e sim um convite a pensar caminhos que fogem do óbvio e exploram além. Existem diversas histórias não contadas e não estudadas nas escolas. Como docentes, podemos, além de nos atualizar e nos educar, conscientizar nossos estudantes sobre a diversidade

---

<sup>1</sup> Com base na autora Walsh (2009) a decolonialidade, conforme conceituada nesta monografia e presente no artigo citado logo após esta nota, é uma perspectiva para compreender a pedagogia e a práxis como questionadoras, tendo suas ações aliadas ao projeto de interculturalidade crítica. Nesse sentido, a luta por respeito, equidade, legitimidade, igualdade, etc. pode ser entendida como uma ferramenta pedagógica transformadora e que viabiliza outras maneiras de viver e saber, visando o diálogo das diferenças e conceituado como pedagogia decolonial

cultural afro-brasileira, indígena, latino-americana e sua marginalização (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 7).

O artigo supracitado também fez referência à prática docente, demonstrando meu interesse em produzir bibliografias que ajam em consonância com a linha de pesquisa que segui em todo o meu percurso da graduação. No que tange ao desenho, a primeira publicação veio na XLII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC 2020 - Edição Especial), onde apresentei considerações sobre a necessidade do educador de promover práticas que exercitem o desenho, tanto pela contribuição no ensino dos conteúdos, mas também por desenvolver o potencial criativo dos alunos, indispensável para a vida (MOTTA; MAIA, 2021). O trabalho apresentado na JICTAC 2020 adveio após a prática de estágio em Educação Infantil ocorrida em 2019.1, no qual convivi com alunos que exploravam o desenhar como uma narrativa. Ali, até o ato de o aluno se sentar para desenhar ao meu lado, quando era estagiária da turma, já contribuía para a produção dos desenhos (MOTTA; MAIA, 2021).

Conforme os dias de observação na E.I. prosseguiram, os discentes entregavam desenhos, sempre assinados com as letras dos seus nomes que eles conheciam. Posteriormente a esse estágio, o desenho infantil se tornou meu principal objeto de estudo, permitindo estender minhas hipóteses ao estágio obrigatório seguinte: o dos Anos Iniciais de ensino em 2019.2.

Sendo assim, as experiências obtidas na E.I. em 2019.1 justificaram o meu interesse e empenho nesse trabalho de conclusão de curso. O estágio dos Anos Iniciais, realizado em 2019.2, foi crucial para pesquisar sobre o tema geral desta monografia que é o desenho infantil e quais áreas da Educação ele estaria (ou precisaria estar) inscrito.

O estágio obrigatório que se fez matéria desta pesquisa foi concretizado em uma Escola Municipal no estado do Rio de Janeiro, em uma classe de alfabetização. As 100 horas de estágio foram cumpridas com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Em determinado momento do estágio, consegui, com a ajuda da professora regente da turma, realizar com os alunos um exercício de sondagem (FERREIRO, [1995], 2011). As seguintes informações emergiram: 7 alunos da turma estão entre a fase pré-silábica e silábica e 13 alunos estão entre a fase silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO, 2011). O exercício forneceu dados para visualizar o nível da escrita dos discentes quando traduziram o que escutaram para o papel e, até esse ponto do estágio, eu ainda esperava retornar à instituição para reaplicar o exercício.

Ao final das horas, cumpriu-se a regência<sup>2</sup> obrigatória do estágio, uma aula pensada especialmente para essa turma e que se relaciona com as descrições, hipóteses e relações expressas em um caderno de campo.

Considerando a prática de estágio (que, subseqüentemente, se configurou como instrumento de pesquisa para as análises), o caderno de campo e os resultados do exercício de sondagem (que inicialmente foi pensado para ajudar a professora regente e, posteriormente, se tornou dado de pesquisa), compreendeu-se que quase metade dos alunos da turma estariam atrasados na apreensão do código da leitura e escrita. Pensei sobre algumas estratégias para agir sobre essa situação, tanto para criar um trabalho acadêmico que some na prática docente quanto para o desenvolvimento dos alunos nos aprendizados pretendidos para a idade e ano escolar. O desenho infantil se mantém como foco, por conta do meu histórico com o tema e, também, por episódios vivenciados com os alunos dos Anos Iniciais, desmembrados no capítulo três. Ao pesquisar as publicações referendadas e clássicas sobre a relação do desenho especificamente com os Anos Iniciais de ensino, foi encontrada a autora Fassina que apresentou, em 2011, um artigo a partir de um recorte de sua dissertação de mestrado, defendida em 2008, na qual se analisa a “construção e desenvolvimento do desenho infantil durante a alfabetização nas séries iniciais” (FASSINA, 2011, p. 1). Assim, apoiamo-nos em Fassina (2011) para compreender que:

O desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita. (p.3).

Seguindo essa lógica de pensamento, esta pesquisa levou em consideração o possível uso do desenho em sala de aula como um ponto imprescindível. Porém, seu uso necessita ser fundamentado de maneira diferente da que os alunos do estágio dos Anos Iniciais conhecem. Nesse sentido, essa pesquisa estava focada, inicialmente, no retorno da autora à instituição de ensino para um desdobramento das ações realizadas enquanto estagiária. Porém, por conta da pandemia, os planos de retorno foram adiados. Sendo assim, prossegui com a análise dos dados já coletados com o caderno de campo sobre o desenho infantil, sem cumprir a triangulação das informações.

No período do estágio dos Anos Iniciais, minhas ações como pesquisadora/estagiária com os alunos se pautaram no desenvolvimento de atividades que exercitassem a criatividade por meio da expressão de linguagem pictórica, isto é, por meio do desenho. Essas

---

<sup>2</sup> Para melhor aproveitamento de tudo que ocorreu no dia da regência, foi separado o quarto capítulo desta monografia que aborda todos os aspectos sobre a aula preparada especialmente para a turma.

intervenções tinham o objetivo de melhorar, mesmo que brevemente, o rendimento desses alunos em sala de aula no sentido da apreensão do código de leitura e escrita, assim como para cultivar a criatividade que existe em todos nós, essencial para um viver criativo e um desenvolvimento saudável (WINNICOTT, [1971], 2019).

Nesse sentido, também foi perceptível que os conteúdos curriculares necessários expressados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não dialogavam com a realidade dos estudantes, assim como a forma de se trabalhar os conteúdos na turma. Essa associação, por mim inferida como negativa se tornou um aspecto motivador para as atividades desenvolvidas em sala de aula. A escolha do tema da regência e as abordagens didáticas que eu utilizei, em todos os momentos que consegui realizar exercícios diretamente com a turma, seguiram a linha de pesquisa dos trabalhos acadêmicos que publiquei, onde procuro viabilizar o trabalho docente criativo e relevante para a apreensão não somente de códigos.

## **1.2. Objetivos e estrutura do trabalho**

Dado meu percurso, o objetivo geral da pesquisa é investigar as potencialidades que o universo simbólico do desenho propicia ao processo de aquisição do código da leitura e da escrita nos Anos Iniciais.

Determinamos como objetivos específicos:

- Diferenciar a concepção de criatividade utilizada na pesquisa e o significado que incorporamos sobre o desenho infantil.
- Traçar os recursos pictóricos/simbólicos utilizados pelos alunos dos Anos Iniciais no processo de aquisição do código da leitura e escrita.

Como foi percebido um distanciamento entre o que se legisla nos documentos oficiais sobre educação básica e a realidade dos estudantes, observa-se a necessidade de compreender as nuances da legislação vigente acerca da alfabetização e do desenho. Foi proposta uma reflexão e análise sobre o ensino da leitura e da arte na atuação docente a partir dos documentos oficiais.

Iniciaremos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do ano de 1997, que se configura como diretrizes pensadas pelo Governo Federal com o propósito de orientar os educadores em sua prática pedagógica cotidiana. Dentre as diversas áreas nas quais esses parâmetros atuam, foram selecionadas, para este estudo, a área da Arte e da Língua Portuguesa. Os PCNs não substituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que também norteou essa pesquisa. O tipo de norma dos PCNs é de origem

orientadora e não obrigatória, sendo um documento que visa a transformação de objetivos e didáticas de ensino, para empreender mudanças na sala de aula de cada profissional da educação. A BNCC é um documento oficial que regulamenta as aprendizagens essenciais nas escolas brasileiras públicas e privadas no processo da Educação Básica, visando a igualdade no sistema educacional pela lógica de que todos os estudantes estão aprendendo o mesmo conteúdo. No documento da BNCC, reservamos uma atenção especial às etapas dos Anos Iniciais nas áreas da Língua Portuguesa e da Arte.

Com a seara de estudo dos documentos oficiais definida, a metodologia de pesquisa se configurou como um estudo de caso (IVENICKI; CANEN, 2016), sendo a análise qualitativa dos dados pensada para dar conta das análises do campo, extraindo as informações e instrumentos de pesquisa do caderno de campo, e também reunindo autores que se aproximem da linha de pensamento por mim desenhada.

Além do capítulo introdutório, esta monografia se encontra estruturada no total de cinco capítulos, conforme veremos a seguir. O segundo capítulo reúne tanto as interpretações sobre os documentos legislativos utilizados – BNCC e PCNs – quanto elaborações sobre os autores que serviram de base teórica para o prosseguimento desta pesquisa, sendo eles: Mèredieu ([1979], 2006), Piaget ([1967], 2019), André (2001), Ivenicki e Canen (2016), Winnicott ([1971], 2019; [1982], 2020), Iavelberg ([2006], 2017), Ferreira ([1995], 2011), Luria ([1988], 2018), Soares ([1998], 2009), Fernández (2001), Freire (1996) e Fassina (2011).

O terceiro capítulo se fundamenta no caderno de campo, contando descrições sobre o dia a dia com a turma de estágio, podendo, assim, aproximar o leitor da vivência com aqueles alunos. Também nesse capítulo foi reservada uma seção para a análise dos dados que emergiram do caderno de campo, sendo utilizada para observar como a contribuição teórica dialoga com a prática vivenciada.

O capítulo quatro descreve o dia da regência – sendo meu último dia como estagiária em sala de aula – e as motivações para a atividade escolhida, apresentando o plano de aula e os desdobramentos da aula.

Finalmente, com as considerações finais no capítulo cinco, é construída uma reflexão sobre o percurso de uma graduanda em Pedagogia, citando a relevância de uma pesquisa acadêmica construída a partir do campo dos estágios curriculares obrigatórios. A investigação dos desenhos e de seus usos pelos alunos nos Anos Iniciais se reafirma como possibilidade no desenvolvimento da apreensão do código de leitura e escrita, com base nas definições de



desenho infantil utilizadas e com as contribuições conceituais dos autores selecionados neste estudo.

### **1.3. Metodologia**

A metodologia do trabalho foi construída considerando o tipo de pesquisa feita, quais condições propiciaram a obtenção dos dados e em como esse caminho metodológico poderia contribuir para os objetivos geral e específicos do trabalho. Tendo como base estudos sobre autores que contribuem para a área da metodologia, esta pesquisa se configurou como sendo do tipo qualitativa (IVENICKI; CANEN, 2016). Neste trabalho, temos características da abordagem qualitativa que aqui estão presentes. A primeira diz respeito sobre o contexto de estágio e da pesquisa em escola, onde se torna impossível a ideia de neutralidade do pesquisador, visto que existe uma influência recíproca entre as hipóteses da estagiária e os dados obtidos. Existe uma ênfase na interpretação e na compreensão das motivações, culturas, valores e ideologias (IVENICKI; CANEN, 2016), sendo aspectos indispensáveis quando estudamos diversos sujeitos em um local específico. A riqueza nas descrições também é própria da abordagem qualitativa de análise, sendo essa a nossa principal fonte de registro e coleta de dados sobre todo o campo de pesquisa. Por fim, a pesquisa é do tipo indutiva, isto é, não há necessidade de partir de pressuposições delineadas (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 11), dando a oportunidade para que as hipóteses emergissem enquanto o estágio estava em desenvolvimento.

Em resumo, foram realizadas descrições de pessoas, de acontecimentos e de situações conforme a realidade da sala de aula foi se desdobrando. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o caderno de campo, tendo em vista que a coleta dos dados foi realizada, em sua totalidade, por este meio. Logo, esta pesquisa priorizou as descrições, a fim de aproximar o leitor do que foi vivenciado na prática de estágio, possibilitando, também, que as análises tenham uma relação sólida com a descrição.

A proposta qualitativa de análise iniciou na construção de um quadro, apresentado no capítulo três, que sistematizou as informações do caderno de campo e me auxiliou na proposta de aproximar o leitor a ambiência da sala de aula retratada neste caso. Nessa organização, os dados foram exibidos conforme a realidade descrita e posteriormente conceituados de acordo com os autores reunidos no aporte teórico.

Quanto aos objetivos do trabalho, a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso compreendeu a exploração dos dados obtidos sobre a turma de estágio que foi objeto de pesquisa desta monografia (IVENICKI; CANEN, 2016), visto que o objetivo geral propõe a investigação sobre as potencialidades que o universo simbólico do desenho agrega na

aprendizagem do código da leitura e escrita nos Anos Iniciais de ensino. O tempo de estágio propiciou a gestação dessa hipótese principal, que teve como base a trajetória escolar desses alunos somada aos conhecimentos teóricos da autora.

Nos objetivos específicos, foram citados dois conceitos que serão explicados posteriormente e demandam a compreensão dos locais que partem. O primeiro foi a concepção de criatividade utilizada e o segundo o significado dado ao desenho infantil, que é crucial para assimilar, nas análises dos dados, o que associei como potencial na aprendizagem da leitura e escrita.

Sendo assim, os recursos simbólicos e pictóricos que os alunos utilizaram durante o período de estágio foram reunidos no segundo objetivo específico, propondo uma análise do desenvolvimento discente que visa considerar se algo foi somado ou não na aquisição do código de leitura e escrita.

## 2. APORTE TEÓRICO

Este capítulo foi pensado e estruturado de maneira que o leitor consiga compreender que a escolha dos autores teóricos e dos documentos legislativos foram realizadas de acordo com o objetivo principal de relacionar a trajetória escolar projetada no discente sobre o processo de apreensão da leitura e escrita com o desenho infantil. Indicando quais são os documentos orientadores e normativos para a prática e também os autores em conjunto de suas concepções acerca dos conceitos de criatividade e desenho infantil, a construção teórica de leitura e análise de textos dialogam com a problemática proposta por essa pesquisa. Preparei-o de maneira que as hipóteses e indagações feitas neste trabalho tomassem forma e ganhassem conteúdo. Ao pesquisar no campo da criatividade e do lúdico, muitas vezes somos desacreditados da potência deste local. Mesmo sabendo e presenciando o que está descrito, teoricamente necessitei de pessoas que tenham produzido cientificamente reflexões semelhantes. A busca pelos pares também é pesquisa acadêmica.

### 2.1. Documentos legislativos

Iniciamos com os documentos legislativos, isto é, o PCNs e a BNCC. Estes são entendidos como documentos orientadores e reguladores do sistema educacional brasileiro, onde visamos compreender como é o campo de atuação do professor nos Anos Iniciais e também o que é esperado e ensinado para os alunos. Nos PCNs, foram estudadas as áreas da Arte e da Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano. Na área da Arte, no que se refere aos conteúdos, existem contribuições sobre a linguagem e quando se chega na parte de artes visuais, temos referências ao desenho. O conteúdo fica restrito ao conhecimento artístico e estético, reiterando o desejo de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a experiência com diversas formas de arte e suas respectivas modalidades artísticas (BRASIL, 1997). Em determinado momento o documento orienta uma articulação de conteúdos em três eixos norteadores: produção, fruição e reflexão. Para esses eixos, é descrito que

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 41)

É possível observar que a orientação do documento entende a Arte de forma mais ampla e não traz em seu texto elementos específicos sobre o desenho, tal qual estamos buscando destacar nesta pesquisa. Mesmo assim, o lúdico se faz presente quando os PCNs

descrevem a arte como produtora da história, algo que forma o cidadão e extremamente necessária de ser produzida, fruída e refletida pelos discentes entre o 1º e o 5º ano.

Para a área de Língua Portuguesa, as considerações sobre a escrita são mais específicas e trazem boas reflexões sobre o que seriam textos. O documento propõe uma reflexão sobre um caráter aditivo que norteia o ensino da Língua Portuguesa nas escolas (BRASIL, 1997). Sobre isso, o documento reitera que

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (BRASIL, 1997, p. 29).

Ainda na mesma página, o documento reforça que a leitura deve ser algo de qualidade, com sentido e sem subestimar os alunos. As competências discursivas dos alunos não devem ser ensinadas com o uso de materiais empobrecidos. Sobre o desenvolvimento dos alunos, o PCN destaca algo importante: o que seria um texto? Por vezes, o docente espera que um texto tenha, ao menos, 3 linhas – para um aluno que está se alfabetizando. Também é esperado que o texto tenha alguma coesão e que o aluno consiga explicá-lo e dar sentido àquela escrita. Sobre o que definiria um texto, o documento orienta que

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato. (BRASIL, 1997, p. 29).

A situação comunicativa que o documento explicita está inserida no que é entendido sobre criatividade nessa pesquisa – pois a comunicação, no geral, é atividade que demanda sermos criativos. Como citado, uma palavra em uma lista de palavras aleatórias e retirada de sua conjuntura é apenas uma palavra. A mesma não passa uma mensagem significativa e nem está representada em um contexto dinâmico. Mecanizar o aprendizado, retirando conceitos da sua ambiência e jogando-os em zonas neutras, jamais será o caminho para o desenvolvimento crítico e lúdico de um aluno, em qualquer área de ensino.

Os PCNs são documentos antigos, porém pensados para facilitar o trabalho das instituições, atribuindo orientações que deveriam favorecer o trabalho da construção de Projetos Políticos Pedagógicos e também o trabalho do docente em sala de aula, visando à formação integral dos alunos. No que se refere ao BNCC, sendo este o documento mais recente utilizado, ela é configurada como um documento que fixa os direitos de aprendizagem. No que concerne aos conteúdos ela disserta sobre as habilidades e

competências para a Educação Básica, deixando de fora das suas normas a Educação de Jovens e Adultos.

Na BNCC, a Língua Portuguesa nos Anos Iniciais é apresentada como um aprofundamento do que já foi trabalhado na Educação infantil. Nesta etapa, a alfabetização é o foco da ação pedagógica dos profissionais, destacando a importância de o aluno compreender fonemas e grafemas do português brasileiro. No intervalo de páginas que o documento reserva para a parte de Língua Portuguesa, a palavra “desenho” aparece somente quatro vezes. Em uma delas, fala-se que, após pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança, seria preciso mostrar para as mesmas a diferença do “desenho/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos)” (BRASIL, 2018, p. 91).

Como futura professora, não deixo de pensar que o foco na diferença seria uma abordagem muito arriscada, tendo em vista que para a criança ter êxito na escola os desenhos seriam preteridos com relação às letras. Sabe-se que a Educação Infantil é uma etapa muito rica para as formas de linguagem e comunicação das crianças, sendo o desenho algo que elas geralmente utilizam muito. Sabemos que desenho e escrita não são exatamente a mesma coisa, porém o desenho também é uma forma de comunicar algo – sendo o esboço de uma escrita. A maneira como a BNCC fixa essa explicação, voltando-se para a diferença entre desenhar e escrever gera uma dicotomia desnecessária na redação de um documento oficial com tanta relevância.

Ainda na parte de Língua Portuguesa, o desenho só vem a ser citado novamente na parte de habilidades, especificamente para o 5º ano, nos códigos “EF05LP18” e “EF05LP20” (BRASIL, 2018, p. 127). Considerando que a BNCC é um documento normativo que define a progressão de aprendizagens que os alunos devem seguir em cada etapa, o desenho é completamente descolado da parte da Língua Portuguesa, criando uma lacuna entre o que o discente compreendia desde a Educação Infantil sobre comunicação e escrita.

O que escreverei neste parágrafo é baseado em minhas vivências com estágios obrigatórios, onde presenciei, como estagiária, o desenvolvimento de uma turma de Educação Infantil que era avançada na escrita para a idade escolar. Na E.I., grandes textos eram escritos com desenhos. Os significados sempre eram diversos e os alunos que acompanhei já utilizavam bem as letras. Ao refletir sobre como seria a entrada desses alunos da E.I. com o que convivi em uma classe de alfabetização, penso que o docente terá facilidade com essa classe no ensino das letras. Porém, teoricamente, se ocorresse uma brusca separação do desenho somada a urgência da primeira série na apreensão do código de leitura e escrita, essa relação não seria benéfica. Isso porque, apesar de terem tido boas experiências em uma classe

de Educação Infantil, o sucesso da relação do desenho com a escrita também tem a ver com continuidade e significado no aprendizado.

Na etapa da Arte nos Anos Iniciais, a BNCC expressa que a vivência artística deve propiciar que os alunos sejam protagonistas e criadores. Em um primeiro momento, complementa-se que o ensino da Arte não deve ser reduzido (BRASIL, 2018, p. 193). Ainda assim, a palavra “desenho” é encontrada apenas uma vez no intervalo de páginas separado para a Arte nos Anos Iniciais, utilizada como um sinônimo para outra palavra.

Isso faz suscitar a seguinte reflexão: como, em uma etapa tão crucial da aprendizagem, seria inteligente retirar toda a construção do grafismo infantil – que tem suas raízes na área da linguagem e também é uma forma da criança expressar sentimentos, reações e pensamentos no geral – da gama de normas necessárias para aprendizagem? Temos uma breve passagem sobre a palavra “ludicidade” na área de competências e também duas citações da palavra “criativo” na parte das dimensões do conhecimento, na qual se fala de “atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 196). A BNCC propõe uma interlocução de atividades que comporiam projetos no qual os saberes de diferentes componentes seriam integrados (BRASIL, 2018), mas não utiliza de nenhuma passagem para exemplificar ou adentrar em discussão mais crítica sobre essa questão. Por fim, a parte de Artes se desenvolve de maneira rasa, sem espaço claro para as atividades de desenho infantil.

Sendo assim, após todo o estudo e análise das passagens específicas dos documentos oficiais que se relacionam com o tema proposto na pesquisa, foi possível perceber que a BNCC pouco explica o que seria a criatividade e ludicidade para a sala de aula. O desenho também aparece de forma breve, como se tivesse sido citado apenas para decorar o documento. Nos PCNs, é possível observar passagens que vão ao encontro da relação potencialmente positiva entre o desenho e o processo de aquisição do código da leitura e escrita que está sendo proposta nesta pesquisa. De qualquer forma, foi destacado anteriormente que os PCNs entendem a Arte de maneira mais genérica, abrindo margem para que ela não seja trabalhada como necessária para crianças que estão nos Anos Iniciais, sendo a indispensabilidade algo crucial para este trabalho.

## **2.2. Base teórica**

O conceito de criatividade é abordado a partir de Winnicott ([1971], 2019; [1982], 2020), autor que sustenta as pesquisas desenvolvidas no LUPEA. Para Winnicott, a relação dos bebês com o mundo é de criação; tudo para o bebê foi o bebê quem criou, conforme a sua necessidade demandou – ele ainda não compreende o outro como separado dele mesmo.

Conforme o amadurecimento ocorre a capacidade do ser humano de simbolizar e ter o conhecimento do “não eu” (WINNICOTT, 2019) propicia o desenvolvimento das nossas fantasias, alimenta a imaginação e exercita a criatividade – que é inerente ao sujeito. Compreender o modo como os bebês entendem o viver é o primeiro passo para uma prática pedagógica inclusiva, criativa e lúdica, que considera a real aplicação dos saberes da área da Psicologia na Pedagogia.

Na teoria winnicottiana, alguns conceitos são conhecidos e nos auxiliam a entender como o autor propõe a relação entre o brincar, a brincadeira, o lúdico e a criatividade. A compreensão facilita que seus ensinamentos sejam incorporados em uma perspectiva pedagógica. Em sua teoria, Winnicott discorreu sobre os objetos transicionais e os fenômenos transicionais. Esses conceitos designam a área da experiência entre o bebê e suas ações, incluindo o uso de objetos que não são seu próprio corpo. Em outras palavras, é o ato de se relacionar de forma subjetiva com a realidade – embora a realidade ainda não seja totalmente percebida pelo bebê (WINNICOTT, 2019, p. 15). O uso dos objetos transicionais e a ocorrência dos fenômenos transicionais acontecem no espaço potencial do indivíduo, sendo uma área intermediária de experimentação na qual contribuem tanto os elementos da realidade subjetiva quanto da realidade externa. A confiança é elemento chave para que o bebê consiga utilizar desse espaço ilusório e protegido para experimentar os fenômenos e objetos transicionais, sendo imprescindível um ambiente suficientemente bom para que o bebê passe pelo processo de ilusão e desilusão de forma saudável, confiando que sempre estará seguro ao longo das vivências na área intermediária (WINNICOTT, 2019).

Um objeto transicional é a expressão da capacidade da criança para simbolizar, no qual ele vale mais do que um simples objeto. Um exemplo seria quando o bebê leva um pano até a boca como forma de representar o seio da mãe (WINNICOTT, 2019). As crianças, por diversas vezes, levam objetos rígidos para a escola (ursinhos, bonecas, carros, etc.), sendo ideal que não sejam retirados do aluno de forma errada, vide a possibilidade de causar traumas e dificultar a adaptação às mudanças, pois os mesmos poderiam ser representações de objetos transicionais. Os fenômenos e os objetos transicionais iniciam os seres humanos naquilo que eles sempre consideram importante, ou seja, uma área neutra de experiência que não será posta à prova (WINNICOTT, 2019, p. 31).

Quando avalio a ideia de trabalhar com crianças nos Anos Iniciais, em seus 7/8 anos de idade, inevitavelmente penso na brincadeira e no brincar em algum momento. Existem duas maneiras de conceber a prática docente nesta etapa da Educação Básica: com entusiasmo e/ou desânimo, visto que alguns adultos podem encarar a excitação das crianças como

imprópria para uma sala de aula – e estes não estariam familiarizados com o desenvolvimento infantil. Saber a necessidade de compreender, teoricamente, como ocorre a evolução cognitiva da criança vai ao encontro com uma prática pedagógica lúdica e criativa, que concebe os alunos com igual potencial para criar, fantasiar e aprender. O desenho infantil e seu uso em sala de aula também estariam inscritos neles. Trabalhando a criatividade em sala de aula podemos somar no amadurecimento do sujeito como um todo, não focando apenas na apreensão de códigos, mas sim no significado do aprendizado.

Existe um conceito que Winnicott ([1971], 2019; [1982], 2020) denomina potencial criativo, onde desde o nascimento as experiências lúdicas e criativas que nos ensinam sobre as pessoas e o mundo. É algo que o autor diz sobre “as experiências, tanto externas como internas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia” (WINNICOTT, 2020, p. 162). Nesse contexto, compreendemos que nossas vivências como crianças definitivamente contribuem para nossa formação como adultos. Ainda sobre a brincadeira e a evolução humana até a fase adulta, Winnicott (2020) nos diz que:

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo extremamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 2020, p. 162).

No que tange especificamente ao brincar, temos as considerações de Winnicott (2019) sobre o lugar do mesmo e sua importância, pois,

Em outras palavras, é a brincadeira que é universal e que pertence ao âmbito da saúde: o brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupo; brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e, por fim, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 2019, p. 74).

Dados os trechos retirados das obras do autor, é evidente que o brincar não pode ser encarado como atividade menos importante em uma rotina pedagógica escolar. Tampouco temos que necessariamente esvaziar seu sentido oferecendo, em uma classe, brincadeiras que de nada dialogam com os conteúdos que precisam ser apresentados aos alunos. Perceber o brincar como importante é respeitá-lo. Respeitando esse verbo como ação pedagógica, começaremos a empregá-lo de forma correta nas instituições escolares, dentro dos projetos políticos e currículos nacionais de ensino.

Em nenhum momento, a brincadeira é fácil: ela tem regras internas e, quando brincadas em grupo, pode provocar frustrações, alegrias somadas a um imenso potencial de



aprender sobre como é viver. Uma amostra da vida real na fantasia do lúdico na brincadeira. Se não incentivarmos essa área em nosso viver diário, chegamos, na fase adulta, com dificuldade de sair do real para esse espaço potencial do brincar, o que interfere diretamente na nossa saúde – tanto mental quanto física.

A criatividade, segundo o conceito que utilizei nesta pesquisa, é entendida como parte do viver. Ela nos proporciona saúde para aprender e ensinar como professores e alunos. Também está presente nos fenômenos e objetos transicionais, pois na área intermediária precisamos ser criativos para simbolizar. Sendo assim, a criatividade é ferramenta pedagógica de alta relevância quando estamos diante de alunos que necessitam saber o código de leitura e escrita. Utilizando-a com responsabilidade, poderemos unir a mesma ao aprendizado dos saberes basilares para os Anos Iniciais.

Jean Piaget, segundo autor da área da Psicologia que cito neste estudo, também me auxiliou na questão do conhecimento humano, mais especificamente sobre o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica. Na obra intitulada “Seis estudos de Psicologia” ([1967], 2019), são apresentadas as especificidades dos quatro estágios que significam as sucessões do desenvolvimento infantil. São eles: sensório-motor (0-2 anos de idade), pré-operatório (2-7 anos de idade), operatório concreto (8-12 anos de idade) e operatório formal (12 anos em diante) (PIAGET, 2019).

Resolvi tecer minhas considerações sobre o estágio pré-operatório pois é a faixa etária que a turma citada nesta pesquisa está. Nesta etapa do desenvolvimento infantil, inicia-se “[...] o pensamento com linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica” (PIAGET, 2019, p. 106), onde a criança utiliza da capacidade de representação e realiza a interiorização progressiva de ações (PIAGET, 2019, p. 106); como exemplo da representação, poderia citar um exercício onde seja ensinado como criar uma sequência de pontos enumerados que sigam a ordem crescente. As operações mentais realizadas pela criança nesta fase indicam coerência e estabilidade para organizar o pensamento, porém ainda sem esquemas concretos para revertê-lo. Um exemplo de reversão seriam operações com maior uso da lógica, em que dois recipientes de formas e tamanhos diferentes contém a mesma quantidade de água; neste tipo de atividade a criança ainda poderá entender que um tem mais do que o outro, de acordo com o progresso de sua compreensão lógica.

O interesse pleno que tive ao estudar o estágio pré-operatório explicado por Piaget foram os ensinamentos sobre este ser o início do encontro da criança com o mundo da linguagem e outras formas de funções simbólicas. Piaget faz contribuições sobre como se dão

as transformações entre os estágios de desenvolvimento conceituados por ele, sendo todos pertinentes para a prática docente. A faixa etária dos alunos que acompanhei está completamente inserida no pré-operatório de maneira que as funções simbólicas, característica latente do mesmo, possibilitam conceber o desenho infantil como parte da linguagem nos Anos Iniciais. Em suma, interpretei neste estudo que as funções simbólicas e o desenvolvimento das estruturas mentais da idade explicados por Piaget têm sua relação com o desenho de crianças, tendo em vista os avanços acerca da comunicação que são desenvolvidos no estágio pré-operatório.

No que se refere à compreensão do desenho, anteriormente citado como possibilidade para o aluno expressar seu potencial criativo e também como inscrito nas funções simbólicas (PIAGET, 2019), explicita-se a sua relação com o aprendizado dos códigos de leitura e escrita. Isso porque, como nos explica a autora Florence de Mèredieu ([1979], 2006),

Mais tarde, quando a criança atinge a idade escolar, verifica-se quase sempre uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita – matéria considerada mais séria – passa então a ser concorrente do desenho. Inversamente, com a escrita, a criança descobre novas possibilidades gráficas. Escrita e desenho podem então misturar-se (a criança inscreve um texto no seu desenho) ou confundir-se (a escrita torna-se um jogo e o alfabeto um pretexto para variações formais). (MÈREDIEU, 2006, p. 11-12).

O trecho destacado mostra a relação existente entre o desenhar e o escrever, assim como mostra também o que pode ocorrer quando diminuimos a produção gráfica para hierarquizar o que é melhor ou não para incorporar, em uma sala de aula, na prática docente. A originalidade do universo do desenho infantil teve suas concepções modificadas ao longo do tempo conforme se conheceu melhor sobre a psique infantil e as especificidades desse universo (MÈREDIEU, 2006). Ao desenho infantil era atrelado todo tipo negativo de retórica onde as produções eram inacabadas ou erradas, na visão de um adulto.

Na evolução das técnicas gráficas e plásticas, a arte infantil aparece também condicionada a classe social de onde se originava, pois, os materiais para desenho eram mais caros e inacessíveis do que hoje em dia. Em sua obra, Mèredieu (2006) apresenta autores que discorrem sobre as técnicas gráficas infantil que, em seus escritos, tentam conceber a ideia de regressão para um adulto, como se fosse possível alcançar um estágio infantil primitivo de expressão artística. Poder ia-se com a regressão expressar-se pelo desenho tal qual uma criança. É como se a arte infantil existisse atrelada ao prazer do gesto, no que a autora aborda como um “dinamismo do traço – que é uma das bases da pintura contemporânea – faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só” (MÈREDIEU, 2006, p. 6). Ao prazer de conceber traços e deixar sua marca, a criança se

comunica: a linguagem gráfica é um modo de expressão próprio da criança e o desenho constitui essa língua que possui atributos específicos, como vocabulário e sintaxe (MÈREDIEU, 2006, p. 14).

Assimilando essas informações, Mèredieu explora a possibilidade de encaixar os desenhos infantis em justificativas da abordagem semiológica de análise (MÈREDIEU, 2006) no intuito de interpretar as distinções dos signos realizadas pelas crianças. Porém, qualquer análise só poderia ser realizada com crianças em idade escolar. Conceituando a idade escolar, é uma fase em que a criança aprende a “utilizar os elementos de um código gráfico praticamente universal, que lhe permite fazer-se compreender e entrar em contato com o adulto” (MÈREDIEU, 2006, p. 18). Mèredieu (2006) também cita que a escola oferece um empobrecimento de expressão ao incentivar o uso de signos específicos, entendidos e ensinados por adultos, para que as crianças consigam representar os mais comuns cenários do cotidiano. Nesse momento observamos a contribuição do adulto em uma parcela da expressão do grafismo infantil compreendendo que, no contexto da escola, a expressão primária de arte não pode mais ser encarada como toda e qualquer produção infantil. O que advém do desenho infantil nessa fase tem relação com uma criança que utiliza dos signos que aprendeu, com a valoração dos adultos, e incorpora esses saberes no seu repertório – afastando-se da polissemia das produções infantis.

Ainda sobre o desenho como linguagem da criança, a autora Rosa Iavelberg ([2006], 2017) salienta que ele pode se desenvolver dessa forma ou não, dependendo das experiências de conhecimento positivas e negativas da criança. Desencorajar o desenho, no sentido de diminuir sua importância e relevância para uma classe dos Anos Iniciais, pode gerar traumas e consequentemente bloqueios de aprendizagem. Sobre isso a autora disserta que

Um bloqueio para desenhar pode ser fruto de orientação equivocada em casa ou nas escolas, onde não é observada a lógica das ações dos desenhistas e de cada desenhista singular – didática que traz problemas à aprendizagem e ao avanço no desenho da criança. Conhecer a gênese e as transformações do desenho desse ponto de vista pode colaborar na ação de muitos profissionais, que passarão a observar os atos do desenhista como ação simultaneamente genética e cultural. (IAVELBERG, 2017, p. 26-27).

O tipo de didática que mecaniza ações e propicia a criação de traumas não deveria ter espaço em instituições, visto que já temos demasiada bibliografia sobre como o desenho se relaciona tanto com a criatividade e o viver com saúde quanto dialoga com os aprendizados escolares e os objetivos de aprendizagem a serem seguidos por lei. Até aqui, observamos pouca interlocução entre essas esferas: todo o ganho em desenvolvimento infantil que o desenho proporciona não é proporcional a quantidade de vezes que ele aparece em documentos oficiais. Se não temos a importância do desenho reiterada nesses documentos

normativos, tampouco é de se esperar que seja defendida como prática pedagógica indispensável também nos Anos Iniciais.

Dito isso, existe ainda na bibliografia aqui utilizada ponderações sobre a relação estreita entre o código de leitura e escrita e o desenho (ou uma escrita pictográfica) descrita por Luria ([1988], 2018) quando ele expressa que

[...] a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações. (2018, p. 146).

A escrita pictográfica remete ao estudo da pré-história, onde os pictogramas incorporavam desenhos que tinham significados relevantes para a época. Muito se evoluiu na questão da escrita, e isso não é algo menos importante. Fiz, neste estudo, questão de ressaltar que as raízes do desenho possibilitaram a evolução para a forma de escrita que conhecemos – mesmo com as variações existentes em todo mundo. Assim como a escrita tornou-se o que é, a forma de ensiná-la não pode esquecer da existência do desenho como meio de comunicação. Um aluno no primeiro ano dos Anos Iniciais não inicia o seu processo de aprendizagem sabendo a função social da escrita, pois é preciso ponderar as mudanças que ocorrem na transição da Educação Infantil para a primeira série da alfabetização. Se até a disposição das cadeiras é modificada, as novidades quanto à rotina escolar também estão na soma das mudanças. As crianças precisam saber os conteúdos curriculares, mas o aprender por si só também

[...] supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete, necessariamente, à autoria. A instantaneidade, característica do mundo atual, pode colocar-nos em um mundo de produtos descartáveis e adquiríveis. O conhecimento não é um nem outro. Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68).

Em função dos alunos, precisamos ser profissionais que se situam subjetivamente, entendendo a relação com o outro a partir do que Fernández (2001) nos ensina sobre os conceitos ensinante e aprendente. Ensinamos a partir do posicionamento de aprendente, sabendo que entre A e B existe um “entre” onde tanto um quanto o outro são autores e aprendem em uma relação equilibrada (FERNÁNDEZ, 2001, p. 56). Essa forma de atuar como docente suscita expectativas promissoras para os resultados com os alunos, visto que possibilita a atenção aos conhecimentos próprios que eles apresentam, de modo que o respeito facilita que o discente aprenda os códigos de leitura e escrita. Os ensinamentos de Freire (1996) na obra “Pedagogia da autonomia” também propõem essa relação de troca entre quem ensina e quem aprende, visando aproximá-los e não propiciar uma dicotomia de papéis. Um

trecho que exprime considerações sobre os aprendizados ocorridos no espaço escolar é sobre ser

[...] uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 44).

A descoberta do ensinar foi algo aprendido, tendo suas relações construídas conforme a evolução do homem. Nesse sentido, a ótica freireana de conceber o ato de educar interliga-se a prática docente lúdica e criativa que exploramos nesta pesquisa, que respeita os saberes do educando e entende que podemos constantemente melhorar como docentes. Nas palavras de Freire, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 33), sendo essa conduta impaciente e criativa algo necessário, desde o início da formação de professores até chegarmos a atuação em sala de aula.

Não obstante ao conteúdo estudado até o momento, a relação factível entre desenho e escrita proposta por Fassina (2011), autora citada anteriormente na introdução com inegável contribuição sobre o desenho nos Anos Iniciais, explora a “desenhação” (FASSINA, 2011) com maestria em sua pesquisa apresentada na ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas –, quando elucida o que seriam as narrativas que se encorpam no desenho para futuramente compor a escrita. Ela aclara que o

[...] desenho e escrita são aliados na alfabetização, que interagem na construção de conteúdos significativos. Além de ser divertimento, jogo, descoberta, o desenho serve como instrumento de significação, e prepara o caminho para escrita, organizando e estruturando o pensamento infantil (FASSINA 2011, p. 9).

A construção do repertório gráfico, que seria uma elaboração da narrativa dos desenhos, exige da criança um tipo de integração de conhecimentos que não pode ser ignorado. Sua magnitude é expressa neste fragmento, onde é explicado que:

A estruturação do desenho envolve processos muito mais complexos e reflete uma busca de significação na interação homem/mundo. O desenhar é um momento de introspecção, de reflexão, de leitura e escrita do mundo, porém é também um momento lúdico, interativo e dinâmico. (FASSINA, 2011, p. 12).

Ter ciência da complexidade dos processos citados acima é uma atribuição do(a) professor(a) em sala de aula e, mesmo sabendo disso, o docente pode agir somente de acordo com a sua própria formação, pois na forma da legislação vigente sobre o ensino não foi sinalizada qualquer passagem que se complementa ao que Fassina nos apresenta. Isso me remeteu a discussão sobre a postura do profissional da educação que lida com crianças,

podendo ser resumida, com base em Ferreiro, quando diz que “temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 2011, p. 41). Essa forma de encarar o aluno em sala de aula propicia o acontecimento de episódios negativos que desencorajam o desenho, dificultam a apreensão dos códigos e interferem significativamente no desenvolvimento criativo da criança.

Ainda sobre as contribuições de Ferreiro (2011), foram expostas na introdução desta monografia algumas informações sobre os níveis de escrita dos estudantes, conceitos baseados nas reflexões da autora sobre as quatro fases da escrita da criança: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO, 2011). Dito isso, é explicado por esta autora em sua obra que na fase pré-silábica as letras ainda não são relacionadas, mas ocorrem rabiscos e desenhos. Já na fase silábica, a criança corresponde às letras com o que se fala, transmitindo para o papel (nesta fase o aluno geralmente separa as letras por sílabas). A fase silábica-alfabética é observada pela relação mais clara com as sílabas, que agora tem mais de uma letra (nesta fase é preciso praticar os fonemas para a compreensão de sílabas maiores). Na fase alfabética, a criança já consegue relacionar os significados da palavra falada e escrita podendo assim ortografar de forma correta, com as sílabas e acentos corretos, reproduzindo adequadamente os fonemas das palavras.

No mesmo olhar de Ferreiro (2011), que conceitua as fases do desenvolvimento da escrita da criança, a autora Soares ([1998], 2009) direciona sua obra para conceituar o letramento, mas acaba suscitando considerações interessantes sobre os dois termos que podem ser utilizados para a aprendizagem dos códigos de leitura e escrita: alfabetização e letramento. Escolhi utilizar no corpo deste texto, quando necessário, o conceito “alfabetização” e não o “letramento”. Entendi que o letramento necessita de tempo para explicação de sua concepção (o que poderia resultar em um capítulo somente sobre ele), visto as implicações sociais que o termo carrega. Até mesmo o termo alfabetização sozinho abre espaço para um estudo solene da etimologia da palavra e as convenções de seu uso de acordo com a interpretação histórica do que era entendido sobre alfabetismo e analfabetismo e as mudanças com o passar dos anos (SOARES, 2009, p. 19), visto que até mesmo o Censo modifica seus critérios de mensurar os índices de analfabetismo no Brasil conforme a evolução dos significados dos conceitos supracitados. Sendo assim, ser considerado alfabetizado tem relação com saber a ler e escrever somente, não tendo relação com aquele sujeito que se apropriou da leitura e escrita incorporando-as nas práticas sociais que as demandam (SOARES, 2009, p. 19). A escolha do termo alfabetização tem o sentido de relacionar-se com a óptica mecanizada de aprender os

conteúdos escolares que estão inscritos os alunos dos Anos Iniciais que tive contato<sup>3</sup>. Mesmo porque, quando se fala de alfabetização, o sentido de ser alfabetizado exposto por Soares (2009) é o que mais se aproxima das práticas vivenciadas em sala de aula e dos documentos normativos e legislativos brasileiros, a exemplo da falta de considerações sobre atividades lúdicas e significativas com o desenho nos mesmos.

Sobre observar a escola em uma perspectiva dinâmica da sociedade, Emília Ferreira (2011) também separou um espaço para reiterar, em sua obra, que a escola pública deveria ser a mais sensível e atenta para promover mudanças de comportamento, procurando ser eficiente para resolver de fato a iniquidade no sistema educacional. O contexto estrutural da escola pública também é um fator marcante para os objetivos dessa pesquisa, pois é ela quem proporciona para milhares de crianças brasileiras a aprendizagem da leitura e escrita; sendo assim, a maneira como essas atividades são conduzidas pela instituição escolar precisa ser a melhor possível e considerar todas as opções e estratégias pedagógicas. Os fatores: infraestrutura, material didático e permanência de professores ativos e lecionando nas instituições também interferem no aprendizado dos alunos, pois a escola pública pode se configurar como único espaço de socialização entre crianças e segurança para aprender e ser.

Sabendo de todos os desafios no ensino, não foi ignorado aqui o dia a dia do professor em uma sala de aula. A reflexão que propomos nesta pesquisa não esqueceu dos desafios cotidianos do fazer docente – e as condições de trabalho por vezes afetam o rendimento do profissional. Portanto, não tentamos aqui formular uma receita para o uso do desenho por professores, mas sim uma investigação da potência do uso do mesmo em classes que estão no processo de aquisição do código de leitura e escrita. Reiteramos que o professor pesquisador, que reflete, renova e age sobre sua prática docente é algo extremamente necessário e positivo. No entanto, o profissional investigador precisa de condições mínimas para realizar um trabalho de qualidade (ANDRÉ, 2001).

A articulação entre pesquisa e ensino na formação docente se relaciona com a forma de entender o percurso, seja quando está se graduando ou quando já se é mais velho em sua área (ANDRÉ, 2001). Não é simplesmente algo que se veste e ponto, mas uma construção primeiramente consigo mesmo e secundamente com as condições da sua vida, sendo possível ou não o diálogo com a Academia. Por conseguinte, deixo exposto neste trabalho que as reflexões propostas neste trabalho visam a melhoria da prática docente. As análises que realizei partiram de um campo de estágio obrigatório com o intuito de desenredar o

---

<sup>3</sup> No capítulo três, as estratégias de ensino, os materiais de aula e demais informações que expliquem sobre a rotina de aprendizado dos alunos que tive contato estarão melhores descritas.

aprendizado obtido como aluna da graduação e as hipóteses desenvolvidas durante e depois do estágio na ambiência do LUPEA, que foi um espaço de pesquisa e formação docente fundamental.



### 3. POR DENTRO DO CADERNO DE CAMPO

“Dia 1 – 26/08/2019. Cheguei na escola. Muito nervosismo! (CADERNO DE CAMPO, 2019). Com essa frase, abro meu caderno de campo e começo o percurso da descrição detalhada de cada dia e cada acontecimento que pude presenciar com a turma que acompanhei. Do dia 26/08/2019 até o dia 29/10/2019 estive com esses alunos que marcaram tanto minha vida e me motivam a ser uma professora melhor cada dia mais. A turma contava com um aluno incluído, que era acompanhado por uma estagiária específica, e outros 20 alunos, totalizando 21.

A instituição que estagiei sempre me pareceu invisível, pois se localiza em uma rua que passo a vida toda e eu nunca reparei sua existência. Jamais pensei poder ser um lugar com tamanha importância na minha trajetória acadêmica. No primeiro dia, permaneci sentada em uma mesa isolada aguardando os alunos entrarem na escola quando dois alunos se aproximaram e se apresentaram. Eles não sabiam que eu ficaria na turma deles e nem eu sabia naquele momento. A professora regente responsável pela turma, ao primeiro contato, se mostrou uma pessoa acolhedora e simpática. A mesma me comunicou estar acostumada a receber estagiários da universidade da qual eu estudo, inclusive no período anterior ela tinha recebido uma estudante que eu conheci pela Faculdade de Educação.

A turma no geral era bem agitada, com alunos conversando quase em todos os momentos. A professora só consegue se sobressair com a ameaça de levar os alunos para a direção. Na primeira saída da professora da sala, os alunos começam a gritar e correr, alguns fogem da sala para brincarem no corredor. Como eu era responsável por eles, falei amigavelmente para que eles retornassem, sem sucesso. Faltavam poucos minutos para o intervalo, o qual eu sugeri que “você poderiam ter aguardado alguns minutos para correr (...) foi legal fugir da sala na hora da aula, mas eu terei que falar isso com a professora e ela não vai gostar disso (...) poderíamos ter brincado de adedanha ou de siga o mestre aqui na sala, mas vocês preferiram sair correndo” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Fiquei receosa de ter tido meu primeiro “papo sério” com esses alunos no primeiro dia, porém ao longo do tempo percebi que foi fundamental para conseguir construir uma relação de respeito mútuo. Ao final do dia, me despedi da turma com o pedido de “você vem de novo né tia?” (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Se tornou um hábito, na entrada de cada dia, estar no pátio sentada na mesa isolada e aguardar meus dois amigos do primeiro dia. Sempre tínhamos novidades para compartilhar, eles traziam desenhos para pintar e brinquedos para a hora do intervalo. No segundo dia, a

professora me sugeriu que eu ficasse próxima de um grupo de cinco alunos supostamente mais atrasados no conteúdo. Nesse grupo, um aluno em especial me chamou a atenção por tamanho interesse demonstrado. Ele estava tão envolvido com os exercícios que me pediu para ensiná-lo no intervalo, com a sala vazia. Um outro aluno, que tinha fugido da sala no dia anterior, me recebeu com os seguintes dizeres: “não vou fazer bagunça hoje não tia! Não leva a lugar nenhum e eu prefiro brincar no recreio” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Essas foram algumas situações dos dois primeiros dias na instituição.

Para que o leitor conheça melhor a dinâmica desses alunos e consiga se aproximar das vivências, reuni um compilado de todos os dias estagiados em um quadro. O quadro não cobre todos os acontecimentos do dia, apenas o que se mostrou relevante para a pesquisa e que dialoga com os objetivos gerais e específicos elaborados.

<b>QUADRO 1 – DIAS DE ESTÁGIO E ACONTECIMENTOS</b>	
1º dia de estágio	Dia da apresentação para a turma; após a professora regente se ausentar, alguns alunos fogem da sala; primeira vez que tenho uma conversa séria com os alunos; na hora do intervalo alguns foram proibidos de brincar de correr.
2º dia de estágio	Professora regente reúne os alunos atrasados na leitura e escrita e organiza as mesas da sala para que eu auxilie; o aluno X demonstra interesse na atividade, solicitando que eu o ajude mais, mesmo já na hora do intervalo.
3º dia de estágio	Ênfase na cena diária que presenciava: no portão da instituição, passava uma lista das turmas que teriam ou não aulas e eu sempre via alunos voltando para casa decepcionados; o responsável de um aluno entra no pátio e aborda um aluno da minha turma, ameaçando-o caso não pare de bater no filho dele; dia de prova do Programa Mais Educação; cadeiras afastadas e a professora regente me orienta a não dar respostas e auxiliar o mínimo possível, pois nas palavras dela “os meus I’s tem que ser justificados” (CADERNO DE CAMPO, 2019); percebo um aluno desenhando a forma das letras com o dedo no ar; exercícios antes da prova envolvendo repetição de famílias silábicas; aluno A compartilha que quando eu não estou lá ele faz bagunça, mas quando eu vou ele fica “quietinho”.
4º dia de estágio	Dia chuvoso, turma vazia; presencio a aula de inglês, alunos estão menos dispersos e mais empenhados; como eram poucos, estavam espacialmente mais perto da professora e do quadro; o aluno X solicita que eu corrija os exercícios dele, pois ele percebeu algo errado, mas não sabe o que foi; constatamos que tudo estava certo e que ele pulou uma linha, o que ocasionou na marcação incorreta; aluno X aparenta decepção, mas logo volta a consertar o caderno.
5º dia de estágio	A professora regente está atrasada, eu me prontifico a subir com a turma; leio, por conta própria, um livro chamado “A revolta das princesas”; enquanto eu lia, a professora chegou e sentou para corrigir as provas do Programa Mais Educação; após a leitura, pedi que eles desenhassem o que tinham entendido da história em uma folha A4 branca; a turma permanece sem fazer a atividade, questiono o motivo, começo a repassar a história brevemente falando sobre alguns momentos e peço que usem a imaginação e façam um desenho sobre; reitero que o “desenho é livre, da sua cabeça!” (CADERNO DE CAMPO, 2019); alguns alunos começam a pedir “tia diz logo o que é para fazer...diz logo o que a tia quer!” (CADERNO DE CAMPO, 2019).
6º dia de estágio	Professora regente atrasada apareceram duas funcionárias da escola que não conhecia; elas me perguntaram se a professora avisou que não viria e me questionaram se eu era a estagiária; elas sobem com a turma e após dois minutos a professora chega; muitos alunos faltosos, o que proporcionou abertura para os mais tímidos interagirem; a prova de redação do Programa Mais Educação precisa ser feita, a proposta é escrever um texto de acordo com uma imagem; a impressão da prova deixou a imagem toda preta, e por esse motivo a professora teve que descrever o que era a foto e o tema para a redação; esse exercício provocou muita insegurança entre a turma, os alunos se lamentavam ao não conseguir iniciar a escrita de algumas palavras; durante a prova um aluno questionou a escrita da palavra “foguetes” perguntando se era uma palavra grande ou pequena; em outro exercício foi pedido que falassem como foram as férias; a professora regente, tentando ajudar, escreveu perguntas no quadro para que respondessem na prova; alguns alunos copiaram as perguntas, outros copiaram letras aleatórias do

	caderno para a prova; professora deu um exemplo: “nas férias fui na fazenda com fulano, inventa o nome!” (CADERNO DE CAMPO, 2019).
7º dia de estágio	Semana de alfabetização, dia de piquenique literário; ficamos em sala lendo livros, e a professora regente chamou o aluno A para fazer uma leitura; a professora explica ao aluno A que ao ler a história ele precisa mostrar as ilustrações para os colegas; na hora do piquenique os alunos desceram com seus lanches, sentamos em círculo na quadra; uma bolsa de livros estava no meio e eles eram incentivados a manusear os livros enquanto lanchavam; o lanche estava mais atrativo que os livros; percebendo isso, sentei com três alunos e comecei a ler uma história, ação que motivou mais alguns alunos a se aproximarem; o nome da história era “Os três porquinhos e o lobo esportista”.
8º dia de estágio	Dia quente, subi com a turma sozinha, pois os alunos estavam com calor; a professora chega alguns minutos depois; a turma vai trabalhar um livro enviado pelo Programa de Educação Socioemocional (PESEM) do projeto Espaço de SER (Sentir – Existir – Relacionar); esse livro fala sobre os sentimentos e tem um boneco em pelúcia do personagem principal, Tomás; a cada história os alunos fazem um desenho em um caderno de exercícios específico do projeto sobre o sentimento trabalhado; um aluno levou uma história em quadrinhos para a aula, a qual eu exclamei “nossa, esse gibi é legal!”; ele começa a rir, e diz “gibi é de comer tia, isso aí é para ler” (CADERNO DE CAMPO, 2019); falo que o nome gibi é uma forma de se referir as revistas em quadrinhos como essa que ele trouxe.
9º dia de estágio	Dia de centro de estudos; não poderia participar e não fui previamente avisada, a professora regente faltou, os alunos foram dispensados e eu não pude ficar com nenhuma outra turma.
10º dia de estágio	O trabalho com o livro do Tomás não pôde ser continuado, pois o material veio com erro de impressão; mesmo assim, a professora regente sugere que façamos uma caixa de sentimentos na turma; a pelúcia do personagem continua na turma mesmo com o uso do livro suspenso.
11º dia de estágio	Professora regente está atrasada, ela ligou para avisar que iria demorar; subi com a turma sozinha; uma professora que faz mediação para alunos incluídos na escola me pediu para ler um livro para a turma com a temática da inclusão, pois foi comemorado o dia e os alunos não fizeram nenhum trabalho sobre; faço a leitura e o próprio material sugere um desenho ao final da história; os alunos comemoram e se engajam nos desenhos; a turma ainda pede ajuda para desenhar, solicitando que eu desenhe para eles.
12º dia de estágio	Sem aulas. Fui liberada pela professora regente e não precisei ir até a instituição.
13º dia de estágio	Dia de aula de inglês; a professora de inglês diverte os alunos ao imitar os sons das palavras em inglês enquanto explica; eles imitam junto com ela; ela explica os exercícios e faz alguns gestos – imitando pássaros, borboletas – para ajudar.
14º dia de estágio	Professora regente atrasada; nossa turma sempre era a última a subir; como eu estava subindo com eles sozinha, os alunos começaram a me pedir para irem para sala, pois estava calor; alguns alunos subiram a rampa para ver se a sala de aula estava aberta; a diretora adjunta viu a movimentação deles e questionou porque eles subiram, no que eles respondem “a gente queria ajudar a tia!” (CADERNO DE CAMPO, 2019); a diretora adjunta ameaça dar ocorrência para a turma toda; os alunos ficam agitados, pedindo desculpas; a professora regente me autorizou a fazer uma sondagem com a turma.
15º dia de estágio	Professora regente atrasada; debate sobre quem iria passar para o 3º ano, situações surgiram: crianças falando em coro “O aluno Z não vai passar não, ele quer ficar no 2º ano!”; a professora responde “Você não tem que cuidar da vida dele! Eu já falei com a mãe dele! É assim que começa” (CADERNO DE CAMPO, 2019); trabalho com encontro consonantal durante o resto do dia.
16º dia de estágio	Interação com os alunos na entrada, alunos X e I falam sobre o que fazem final de semana; o aluno I comenta sobre a Praça Mauá, no Rio de Janeiro, e fala que nunca entrou no Museu do Amanhã por conta das filas e porque não tem curiosidade; professora pergunta sobre o reforço do final de semana oferecido pela escola, para saber quais alunos estão vindo; apenas o aluno X veio; professora usa o dia para aplicar exercícios de matemática e posteriormente utiliza-os como avaliação também.
17º dia de estágio	Poucos alunos presentes por conta de um feriado; a interação antes de subir foi propícia para que eu comesse a avisá-los sobre a minha regência, na próxima semana; iniciei a aula revendo quem fez os deveres de casa, e apenas 5 alunos fizeram; a professora demonstra estresse, pois aparentemente algum responsável reclamou da falta de deveres porém, quando a professora envia, recebe pouco engajamento.

18º dia de estágio	Iniciamos o dia com a retomada das atividades com o Tomás, pois são propostas que dialogam com o tema da minha regência; a leitura de histórias foi pausada para a realização de uma palestra de um bombeiro convidado pela escola; após o término, a professora entrega aos alunos uma folha com duas estrofes sobre uma harpa e outra sobre uma joaninha, trabalhando famílias silábicas (HA-HE-HI-HO-HU, JA-JE-JI-JO-JU).
19º dia de estágio	Dia da regência; a sala foi reorganizada em U para que todos se olhassem; preparei uma história para contar e criei um personagem chamado Juca; foi colada uma cartolina com o desenho do personagem para que os alunos visualizassem; uma aluna foi retirada de sala pela professora regente; a atividade que eles realizaram foi em dupla, onde cada um teria que desenhar o seu colega, escrever o nome da sua dupla e um elogio; colamos cada desenho de cada aluno em um papel maior e prendemos o Juca e os trabalhos no mural da turma.
20º dia de estágio	Uma semana depois, retorno para recolher as últimas assinaturas que precisava para os documentos de estágio e completar as últimas horas; pela primeira vez nessa escola, abrimos o chão da sala para sentar e eu pude contar uma história para eles; a professora regente adotou essa abordagem pensando em fazer algo diferente para os alunos; eles receberam bem a tentativa.

Fonte: quadro montado pela autora com base no caderno de campo. 2019.

### 3.1. Análise com base no quadro das vivências

Após a esquematização do quadro acima, pretendo apresentar algumas considerações que teci de acordo com o dia de estágio relacionado. As análises propostas foram desenvolvidas dos dias com acontecimentos mais significativos, para que os relatos do quadro não se repitam no corpo do texto. Essa construção continuará sendo conjugada na primeira pessoa, de modo que revivo cada dia quando destrincho os detalhes do Quadro 1. Logo no 1º dia, percebo facilmente que a turma, além de ser cheia, também tem seus desafios esperados por serem crianças de 7/8 anos em um local restrito. É incomum esperar calma ao lidar com essa faixa etária. As poucas interações presenciadas enquanto os alunos brincavam já exprimem faíscas de suas personalidades, tal qual reiterado por Winnicott (2020).

No 2º dia, pessoalmente não concordo com a abordagem de segregar os alunos ditos atrasados. Apesar de estar há pouco tempo na classe, foi uma preocupação que essa atitude pudesse gerar *bullying* ou um mal-estar entre os estudantes. Sinto-me em uma corda bamba, pois não devo estar de nenhum lado, afinal sou nova nessa dinâmica. De qualquer forma tentei ajudar a professora regente como pude, e acabei percebendo que o aluno I, citado no quadro, foi inserido nesse grupo apenas para ter alguém responsável ao seu lado durante toda a aula, pois o mesmo era um dos alunos mais avançados na turma – e, por já saber as respostas, ele se sentia impaciente e brincava em horários não propícios. Essa situação me remeteu a imagem empobrecida da criança que aprende tal qual reitera Emília Ferreira (2011) e também sobre o que Freire (1996) explica sobre negligenciar os saberes ocorridos no cotidiano da escola. Outro aluno, reconhecido no quadro como aluno X, solicita ajuda para correção do exercício no tempo do intervalo. Entendi esse ato como interesse, embora infelizmente tenha tido que dispensá-lo porque os alunos não podem ficar sem o lanche. O mínimo de cuidado e atenção era recebido bem pelos estudantes, tendo um retorno positivo.

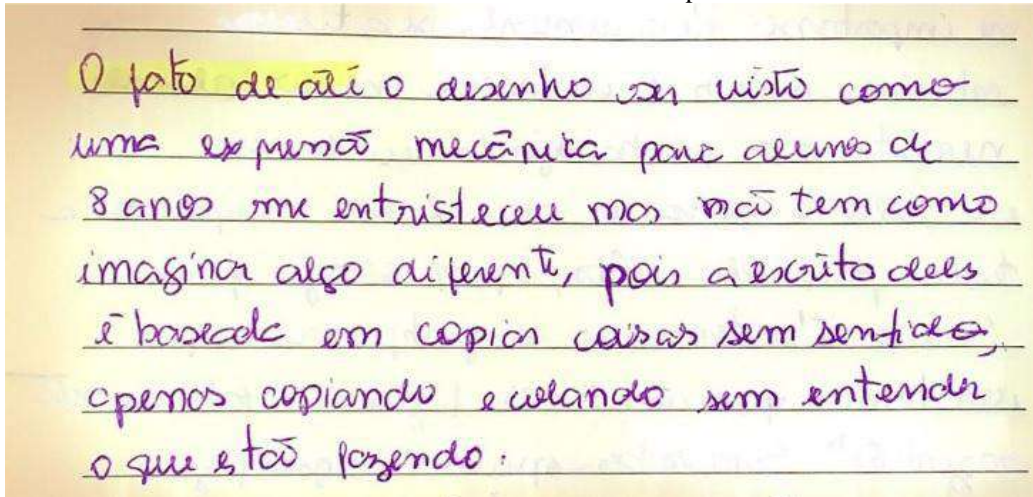
No 3º dia, ocorre a situação de um responsável de outro aluno ameaçar uma criança. Isso ocorreu de forma muito natural, o adulto simplesmente entrou no pátio, se dirigiu até o aluno, falou o que queria e saiu. O ocorrido foi prontamente repassado para a professora, porém nada foi feito. Essa situação, a meu ver, demonstra o quão vulnerável os alunos ficam nessa instituição. Foi muito fácil uma situação dessa ocorrer e abre espaço para outras situações piores passarem pela cabeça. Penso: como estar livre para se expressar, exercitar o seu viver e ter qualidade de aprendizado se, desde tão novos, até mesmo dentro da escola um aluno não tem o mínimo? A confiabilidade, relacionada aqui com o ambiente de segurança que Winnicott (2019) conceitua, desses alunos na escola e em tudo que ela pode oferecer fica enfraquecida. Neste dia a instituição, para aquele aluno, não foi suficientemente boa. Ainda no 3º dia, a professora regente da turma demonstrou alívio pois, com a prova do Programa Mais Educação, o rendimento dos alunos estaria devidamente comprovado e ela não teria tanto trabalho para justificar notas I's (insuficiente) para os estudantes. Estando no terceiro dia de estágio, senti-me um pouco ofendida, porque o que eu estava estudando em aulas teóricas nada se aproximava da conduta daquela profissional. Mesmo depois de tantos contrastes no mesmo dia, consigo visualizar a materialização da ideia que embasou esta monografia quando percebo um aluno desenhando as letras no ar e posteriormente refletindo no caderno. No prazer e no pleno exercício da criatividade, o aluno concebe traços imaginários (MÈREDIEU, 2006), e ao imaginar as letras ele também aprende. Uma centelha de ludicidade em uma simples ação com as mãos corrobora com a construção do meu caderno de campo, composto com a função de ser os meus dados de pesquisa.

No 4º dia, o respeito e investimento no processo de aprendizagem do aluno X se mostrou um diferencial na conduta do estudante em sala de aula. Ao errar uma atividade e não entender direito o que aconteceu, ele se frustra, mas é amparado. Prontamente é iniciado o processo de corrigir seus erros e isso deve ocorrer de forma natural como foi com esse aluno. Esses pequenos impasses não podem ser desencorajados por professores. Também é um ato criativo lidar com a frustração e recomeçar.

No 5º dia, tive a oportunidade de interagir com os alunos como uma professora formada. Para não perder um tempo valioso de aprendizado, iniciei uma atividade simples de leitura de uma história e solicitei um desenho. Na minha cabeça seria uma atividade divertida, de desenho e com possibilidade de desenvolvimento para a escrita. A simplicidade da ação caiu por terra quando me deparei com questionamentos da turma sobre a necessidade de pensarem algo por si próprios e que eu poderia simplesmente falar o que eu gostaria que eles desenhassem. Foi nesse dia que o título da minha monografia aconteceu, quando essa frase

“tia, eu não sei desenhar! ” (CADERNO DE CAMPO, 2019) ecoou pela sala de aula e eu percebi a densidade da problemática do desenho. A atividade foi proposta com o tema livre para conhecê-los e os estudantes a receberam de forma impaciente. O desenhar como momento de reflexão (FASSINA, 2011) reverberou na turma como uma ordem complicada, pensada com dificuldade proposital. Deixo em forma de foto um trecho do meu caderno de campo com a reflexão que fiz nesse dia:

Foto 2 – trecho retirado do caderno de campo da autora



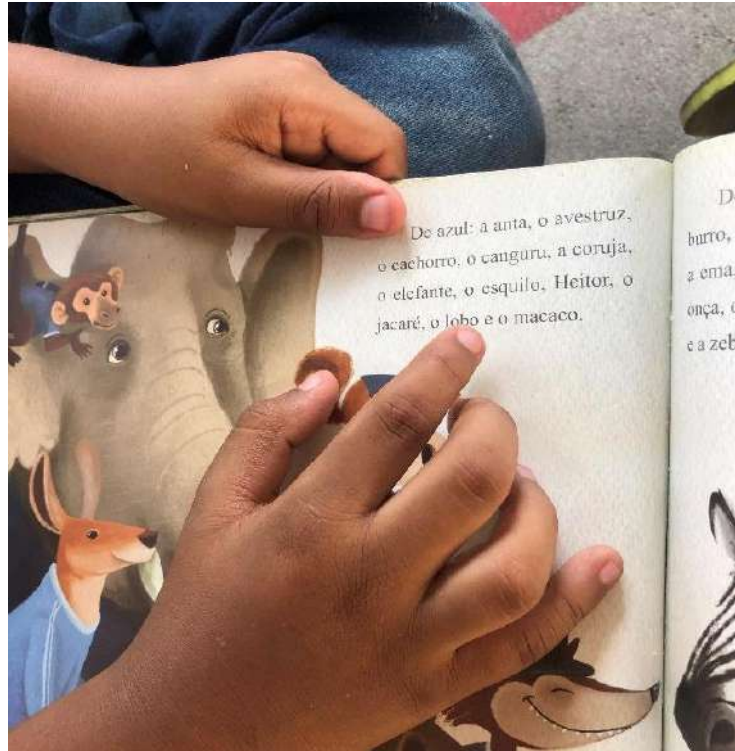
Fonte acervo pessoal. 2019.

No 6º dia, a realização da prova do Programa Mais Educação com a ênfase de que deveriam fazer sozinhos, sem pedir nada ou tirar o mínimo de dúvidas possíveis, instaurou um clima de tensão na classe. As interações entre os alunos foram interessantes, principalmente observá-los reconhecendo o tamanho das palavras. Porém, ao mesmo tempo ocorreram muitas lamentações entre os mesmos com relação a não saberem escrever outras. A combinação de estímulos negativos ocasionou em um rendimento ruim da turma na prova, até mesmo dos alunos ditos mais avançados. Neste ponto, me vi presenciando algo lido na obra de Freire (1996), quando ele diz que a esperança “[...] é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história quando há tempo problematizado e não pré-dado” (FREIRE, 1996, p. 71). A negatividade e a desesperança dos alunos na realização da prova afetaram a esperança dos mesmos a terem bons resultados, o que resultou em uma classe desmotivada. A vontade que tive, ao estudar esse dia de estágio, foi implorar para que os discentes tivessem mais esperança, pois mesmo não sendo tudo o que precisam para realizar uma prova é fundamental tê-la para progredir em um mundo de desesperanças. Vale ressaltar que o material que os alunos recebem possui uma impressão em folha A4 manchada, de forma que as gravuras das provas ficam escuras demais e, dadas sua importância para a realização das atividades, acabam acarretando em respostas

erradas. No mesmo dia, o exercício de férias que a professora regente propõe para os alunos demonstra o quão fora da realidade deles a escola se encontra. Nenhum dos alunos da turma tem contato com o exemplo apresentado, o que dificultou o desenvolvimento deles nessa questão. Mesmo assim, a fala da professora regente sugere que eles inventem e, por não estarem acostumados a se colocarem como autores de texto, a atuação deles foi prejudicada. A falta de diálogo entre a ideia central da redação somada aos alunos que não são incentivados a fazerem tal escrita provocaram respostas abaixo da média dos estudantes.

No 7º dia, como abordado no quadro, ocorreu o piquenique literário. O dia foi separado para que os alunos pensassem sobre os livros e a leitura, e a primeira atividade em sala de aula rendeu uma troca satisfatória entre o aluno leitor, a turma e a professora regente. Observar os alunos em um momento mais livre é interessante. É clara a troca de informações entre eles, como manuseiam o livro e como descartam quando percebem que não conseguem ler. Achei que, neste dia, era a oportunidade propícia para o incentivo à leitura e se configurou basicamente como um dia de lanche. Paulo Freire (1996, p.63) faz uma observação sobre o trabalho do professor, onde o mesmo é “o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. A distância entre o que dizemos e o que fazemos, como professores, são expressas nas ações de nossos alunos. Mantendo a distância de atos lúdicos, criativos, dinâmicos e que exercitem a leitura, por exemplo, pode ser uma sugestão aos nossos alunos de como eles devem agir. A turma teve a oportunidade de viver um momento de aprendizado significativo, onde eles poderiam ter, por exemplo, adquirido conhecimentos em grupo e poderiam ser observados sozinhos, relacionando-se com os livros. Este teria sido o exemplo de um trabalho do (a) professor (a) com seus alunos.

Foto 3 – dia do piquenique literário e interação com um estudante



Fonte: acervo pessoal. 2019.

No 8º dia, ocorreu o primeiro trabalho da turma com o livro enviado pelo PESEM. Em outros momentos, o livro foi utilizado, porém não com o mesmo entusiasmo do primeiro contato. O 8º dia contou com a minha ação de subir com a turma logo, mesmo sem esperar a professora regente, pois era um dia de calor e os alunos estavam visivelmente incomodados. Apesar de já ter tido ricas vivências ainda era o meu oitavo dia com a turma, e a professora chegou perto de mim para conversar sobre uma aluna, porém nada específico. No momento me pareceu aleatório, mas depois percebi que ela não tinha com quem compartilhar suas percepções, mesmo que as mais simples, e a rápida conversa no início da tarde era uma forma de se conectar comigo (a pessoa nova na rotina). O livro enviado para a escola para ser trabalhado entre as turmas contava também com uma pelúcia, a qual foi compartilhada entre os alunos da turma. Cada um deveria levar o personagem Tomás para casa uma vez, e assim todos teriam histórias para contar. Essa atividade fez o clima na sala se modificar, os alunos estavam entusiasmados com as histórias do Tomás e seus amigos. Ao final de cada uma, o educando deveria responder algumas perguntas sobre sentimentos que foram trabalhados na leitura e em seguida fazer um desenho. Tudo corria bem, até que a professora regente foi tirar uma dúvida sobre o material e retornou me dizendo que o caderno de estudos (onde os alunos faziam os desenhos e respondiam as perguntas) veio com um erro e seria inútil o trabalho com o mesmo. É bem decepcionante ver o potencial em uma atividade, a possibilidade de diversos desdobramentos dela, e se decepcionar. Nessas horas, pergunto-me: é tão difícil oferecer ao ensino público o material correto? Se o mais difícil já foi feito, que seria pensar alguma



atividade substancial para os alunos, qual seria o empecilho de emitir um documento correto para esses alunos? Essas são perguntas densas demais e que não poderão ser respondidas em uma monografia, e sim com uma análise sobre a real responsabilidade governamental com o material oferecido para os alunos da rede pública de ensino.

O 9º dia, como ressaltado no quadro, foi o dia de centro de estudos o qual não fui avisada pela escola e, ao chegar no local do estágio, fui dispensada de participar. Em outros estágios que passei, o dia do centro de estudos era compartilhado com os estagiários. Era um momento para rever abordagens, conversar abertamente sobre o desempenho de turmas, alunos e um espaço de troca entre gestão e professores. Não necessariamente todas as escolas devem cumprir da mesma forma, mas a contribuição com os saberes de um estagiário deveria ser algo importante para a instituição que oferece o estágio. Afastar o estudante dessa realidade é nada mais do que negar um conhecimento, prática que não deveria ser endossada.

O 11º dia de estágio se configurou como um dos dias que mais gostei de ter a liberdade de fazer atividades com eles. A professora estava atrasada e, sendo assim, eu subi com os alunos. Uma mediadora da escola sugeriu a leitura de um livro sobre inclusão, pois foi comemorado o dia e nenhuma atividade foi realizada. Li a história para os alunos e, ao final, o próprio livro sugeria um desenho. A turma se comportou de forma engajada, ainda mais pelo convite da história para que eles desenhasse. Dessa vez, tivemos menos solicitações para ensinar a desenhar ou que eu desenhasse para eles. O livro, que infelizmente não consegui o nome, tinha duas partes escritas: uma para os alunos e outra para o professor. O material continha instruções de como a história poderia ser contada e, ao notarem que eu estava lendo menos, os alunos me questionaram o porquê. Eu expliquei a situação e eles insistiram para que eu lesse as duas partes. Após tentar negar – afinal ficaria desconexo – acabei cedendo aos pedidos. Percebi que qualquer interesse pela leitura era bem-vindo e, por fim, os discentes acabaram encantados com o fato de que existiam instruções para a leitura, pensadas especialmente para as crianças que estariam ouvindo do docente a leitura ou contação da história. Esta situação me aproximou de uma passagem da autora Fernández (2001) sobre a função dos conteúdos ensinados ser a de convocar outros e despertar conhecimentos adormecidos ao tentar saber, de modo que uma leitura levou a outras informações que não poderiam ser previstas, mas devem ser abraçadas por um (a) professor (a) em sala de aula.

O 13º dia foi repleto de alunos risonhos, pois a aula de inglês contou com a professora imitando os sons dos bichos que ela estava ensinando. Eles repetiam os sons, repetiam as palavras e procuravam com o olhar por seus colegas para imitarem juntos. Essa professora

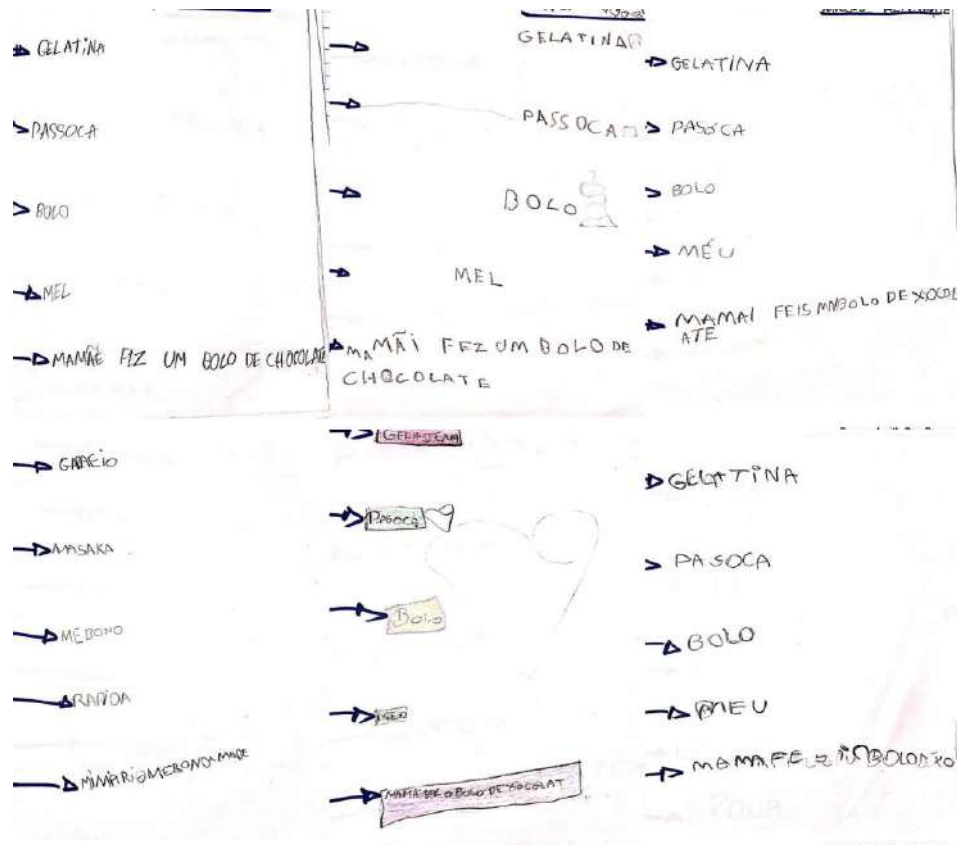
utiliza de gestos para relacionar as palavras em inglês com os animais e a sonoridade correta. Apesar da minha vontade de participar da aula pela formação em inglês que tenho, a minha atuação não foi solicitada de forma que me mantive escrevendo notas e percebendo os momentos de aprendizagem infantil. Nesse dia, percebi, também, uma relação com o que Fernández (2001) fala sobre a arte do professor ser o vínculo com seus alunos, onde existe uma relação significativa com o que a professora ensina e os alunos aprendem. É necessário que o docente propicie a criação de laços objetivantes com o tema que está desenvolvendo e, por isso, até mesmo as perguntas mais distantes precisam ser respondidas respeitando o processo de aprendizagem do educando e encorajando-o a participar da aula.

O início do 14º dia de estágio foi, no mínimo, agitado. Os atrasos constantes da professora regente fizeram com que os alunos pedissem a mim para subir, mas nem sempre sou autorizada para tal. Neste dia, especificamente, a diretora adjunta intimida os alunos ameaçando-os com uma advertência caso subam sem a professora regente. Foi percebido que a gestão da instituição, apesar de receber uma grande demanda de estagiários, não permite que façamos as tarefas dos professores integralmente em nenhum caso – apenas temos que auxiliar e observar. Eu compreendo que um estagiário de disciplinas práticas não deve comandar um dia inteiro de uma classe, porém nada impediria daquela diretora subir me acompanhando, afinal, qualquer hora é propícia para aprender o manejo de turmas. O desenvolvimento do dia contou com o apoio benevolente da professora regente ao deixar que eu apresentasse para ela e, no mesmo dia, realizasse a minha ideia de aplicar um exercício de sondagem (FERREIRO, 2011) na turma. A sondagem contou com quatro palavras e uma frase, todas do mesmo tema, que foram: gelatina, paçoca, bolo, mel e mamãe fez um bolo de chocolate. A tarefa me auxiliou a interpretar o nível de escrita dos alunos, sendo os resultados sintetizados nas informações de que 1 aluno encontrava-se na fase pré-silábica, 1 aluno estava na transição entre a pré-silábica e a silábica, 5 alunos estavam na fase silábica, 1 aluno encontrava-se na transição entre a fase silábica e silábica-alfabética, 6 alunos estavam na fase silábica-alfabética, 2 alunos estavam na transição entre a silábica-alfabética e a fase alfabética e, por fim, 4 alunos encontravam-se de fato na fase alfabética. Na sequência, foram inseridas quatro montagens de imagens das sondagens digitalizadas e, posteriormente, suas devidas análises conforme nível de escrita, iniciando da esquerda para a direita nas fotos.



Fonte acervo pessoal. 2019.

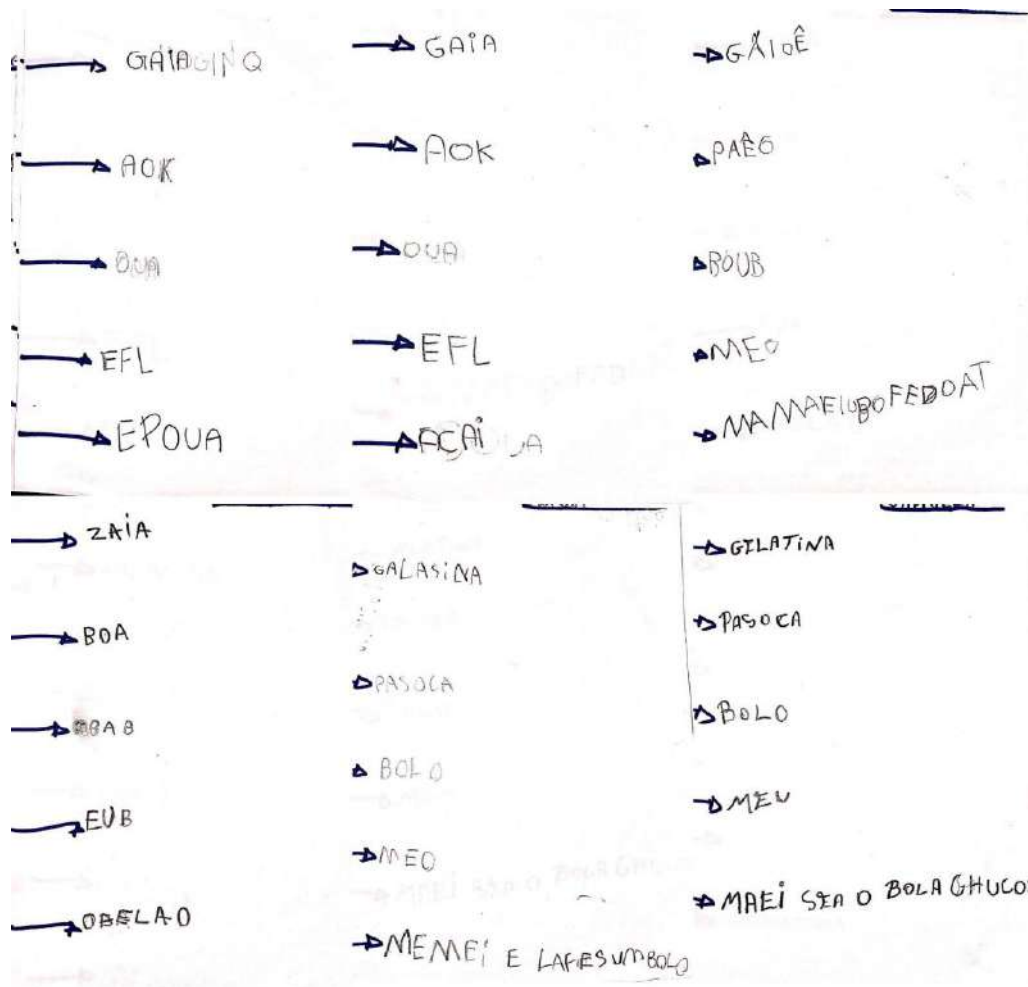
A primeira montagem de fotos conta com a foto um em que a escrita feita está na fase pré-silábica se encaminhando para a silábica; as palavras gelatina, paçoca e bolo tem aspectos silábicos, porém a palavra mel e a frase ainda estão num período pré-silábico. A foto dois tem apenas um erro referente ao uso do “s” e o “z”, a escrita está completamente alfabética. Na foto três da sequência as palavras estão organizadas na fase silábica-alfabética, com a escrita correta da palavra bolo. Ainda assim, a frase se organizou de forma silábica, deixando o aluno entre duas fases. A quarta foto também expressa uma escrita que está entre fases, pois a letra “k” representaria o final da palavra paçoca, o “ca”; na palavra bolo foram usadas as letras “b” e “l” para representar a sonoridade da palavra. A grafia de mel está próxima da fase silábica-alfabética, mas a frase se organizou de forma totalmente silábica. A foto de número cinco representa uma escrita silábica-alfabética, demonstrando uma superação das hipóteses da fase silábica e compreensão que a escrita representa os sons da fala. A sexta foto da montagem é caracterizada por uma escrita alfabética, apenas com a confusão nos usos do “s” e “ç” e “s” e “z”, mas adequando a escrita à fala.



Fonte acervo pessoal. 2019.

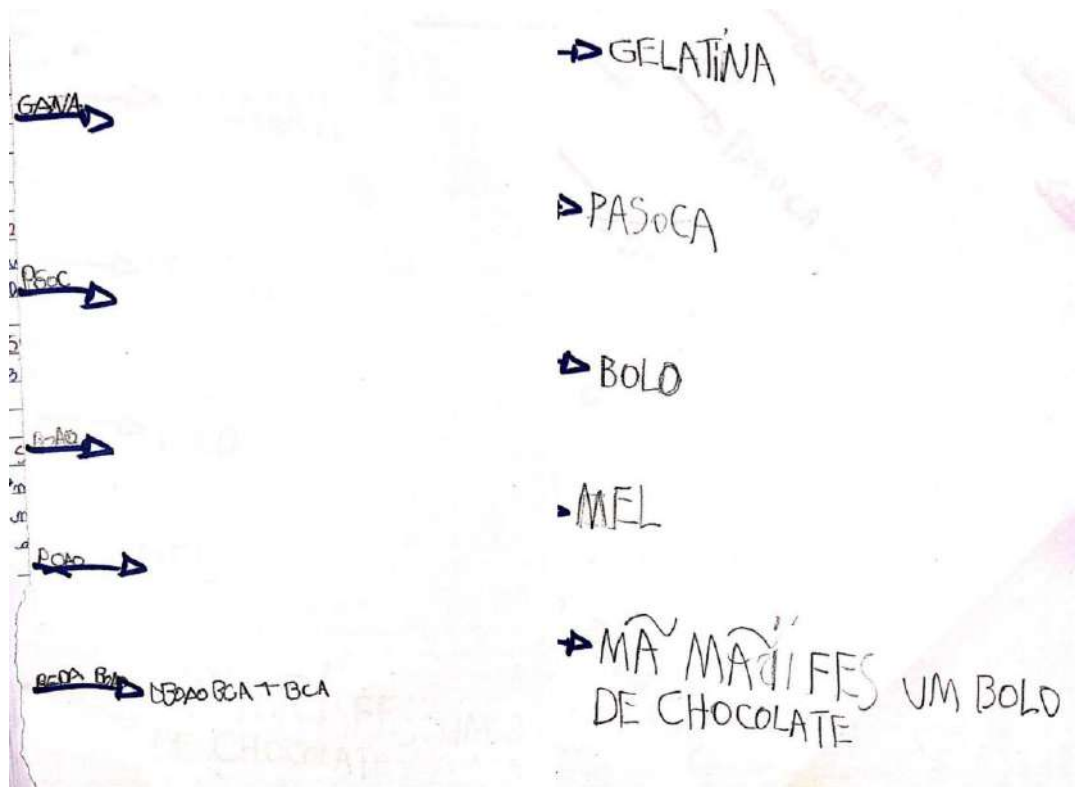
Na segunda montagem de fotos, a primeira escrita é claramente alfabética, apenas com o erro no uso dos dois “s” e do “ç”, mas passando a mensagem de qualquer maneira. A segunda escrita também é alfabética e traz novamente a confusão dos dois “s” com o “ç” somado a um erro de sonoridade ao final da palavra mamãe, mas procurando relacionar a forma falada com a escrita. A terceira escrita representa um estudante entre fases, podendo ser a silábica-alfabética e a alfabética. É uma escrita que dá ênfase nos sons tentando traduzi-los ao pé da letra e utiliza acentos agudos, o que mostra a compreensão de questões ortográficas. Para a quarta sondagem percebemos claramente a fase pré-silábica, reproduzindo traços da escrita convencional de forma desordenada sem relacionar com a fala. Para a quinta foto da montagem número dois também é possível perceber um aluno entre fases, sendo essas a silábica-alfabética e a alfabética. Poucas associações estão faltando para esse aluno, as terminações das palavras ainda seguem uma lógica sonora o que faz com que os fonemas sejam grafados incompletos. A última foto dessa montagem expressa uma escrita silábica-alfabética, com erros no uso do “s” e “ç” e também do “l” e “u”, utilizando na grafia estratégias ligadas ao valor sonoro da escrita. A frase foi deixada incompleta, mas demonstra uma evolução nas hipóteses do uso e compreensão das sílabas.

Foto 6 – montagem número 3 com as sondagens



Fonte acervo pessoal. 2019.

Na terceira montagem de fotos a primeira e a segunda imagem são de alunos que copiaram a escrita um do outro, diferenciando-se somente pela frase. Mesmo com a cópia, foi possível compreender que estão os dois na fase silábica, fazendo o uso de uma letra para cada sílaba, por vezes atribuindo valores sonoros ou não. A terceira foto da fileira também é de uma escrita silábica, porém o aluno utiliza acentos de forma incorreta sem relação de sonoridade com a palavra original. A quarta foto segue na escrita silábica, sem atribuição de valor sonoro e apenas tendo relação com a separação das sílabas, usando uma letra por sílaba. Na quinta foto é viável interpretar a escrita como na fase silábica-alfabética, com erros na grafia dos fonemas, mas com os sons da fala representados na escrita. Seguindo a mesma lógica, a sexta e última foto da montagem três também representa uma escrita silábica-alfabética, tendo a grafia correta de gelatina e bolo, o uso incorreto do “s” no lugar do “ç” e do “u” no lugar do “l”. Na frase, a maioria das sílabas conta com mais de uma letra em sua grafia, porém faltam ainda algumas associações com a sonoridade correta das palavras.



Fonte acervo pessoal. 2019.

Na quarta montagem de fotos temos apenas duas sondagens, sendo a primeira na fase silábica e a segunda na fase alfabética. A primeira foto utiliza de uma forma interessante para escrever paçoca, “psoc”. Esse é o principal indício da fase silábica, a representação dos fonemas de acordo com as letras, atribuindo valor sonoro e tentando ortografar com o que compreendeu de forma oral. A segunda foto tem algumas grafias incorretas, mas também são erros na adequação da escrita com a fala. Mesmo com as imprecisões, o aluno demonstra conhecer o valor sonoro de quase todas as letras.

Continuando a sequência de atrasos da professora regente, o 15º dia de estágio foi o maior deles. Era um dia quente, no qual esperamos um tempo razoável para a professora chegar. A turma inicia a aula retornando a um tema que tinha sido pauta no dia anterior: quem iria passar de ano. O aluno Z começa a ser o foco das atenções na turma, onde os discentes manifestaram descrença na capacidade dele de passar de ano. A professora interveio com uma resposta que, a meu ver, em nada auxiliou na retomada da autoestima do estudante. Ela verbaliza que já falou com os pais do aluno Z e que, infelizmente, ela não pode fazer mais nada. A frase “é assim que começa” (CADERNO DE CAMPO, 2019) marca a minha cabeça e, mesmo escrevendo, depois de dois anos, consigo visualizar a cena – o aluno visivelmente constrangido com as cobranças dos colegas, condenado à condição de não aprender a ler e nem a escrever. Foi algo que expressei no caderno de campo, sobre o aluno Z ter sido tão

central nessa discussão. A professora regente utiliza de uma atitude vexatória para estimular o aluno a ser como os outros, sem sucesso. Essa ação de nada dialoga com os saberes freireanos que explicitam, sobre ser um melhor professor, que o aluno “[...] precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. [...] ensinar não é transferir conteúdo [...]” (FREIRE, 1996, p. 116). Neste caso, considerando o tema das falas da professora regente ser o fracasso escolar do aluno Z, seria ideal que os erros do trabalho docente também sejam considerados, visto que as crianças não nascem sabendo e nem todos aprendemos iguais. A situação se torna alarmante quando as demais crianças reproduzem a fala da professora, e por esse motivo acham que é correto interferir negativamente nas vidas alheias. No restante do dia foram trabalhados encontros consonantais, de forma repetitiva e mecanizada, como se nada tivesse ocorrido.

O 16º dia iniciou-se com uma interação com os alunos X e I na entrada. Eles me contaram o que fizeram no final de semana, até que o aluno I me falou que nunca tinha tido curiosidade de entrar no Museu do Amanhã. Nesse momento, fiquei pensativa. Mas não de uma forma que reprova a atitude do aluno e sim porque me deparei com uma criança que verbalizou não ter curiosidade. Como discorre Paulo Freire (1996, p. 33), “não haveria criatividade sem a curiosidade” e nós, como professores, precisamos refletir esse incentivo. Se ele realmente nunca quis, nunca irei saber. Todavia, foi um comentário dele que o museu tem muitas filas; soma-se isso com as diversas questões de acesso à cultura da população negra periférica e chegamos ao total, com mais um produto, embalado pelo Estado, da desigualdade social e educacional. Mesmo assim, realizo aqui outra análise: o aluno I sempre foi o mais avançado de acordo com as fases da escrita de Ferreiro (2011), não o via fazendo perguntas como os demais e a única coisa que se assemelhava às outras crianças era na hora do intervalo. A postura que ele expressava, em meu olhar, era a de alguém mais velho do que a idade dele. Esse poderia ser o exemplo de uma criança que cresceu rodeada de adultos (tendo a escola como um dos poucos espaços para conviver com seus pares), porém não consegui retornar até a unidade para ter alguma informação específica sobre os familiares dos alunos da turma. Dando prosseguimento no relato, ao iniciar a aula a professora questionou a turma sobre a presença no reforço escolar oferecido pela instituição. Para sua surpresa, o aluno X veio e, enquanto a professora tentava convencer a turma de que seria interessante virem aos finais de semana, o aluno X completa sua frase expondo que não fez nada no reforço, no que a professora muda de assunto. Nesse dia, trabalhamos exercícios de matemática e a professora regente dispôs de um tempo para ajudar um aluno específico que chorou enquanto resolvia a

tarefa. Essa foi a primeira vez que presenciei uma atitude individual da professora e, além de todos os motivos que poderiam levá-la a dar atenção para esse aluno, atribuo isso também aos problemas de lidar com uma turma de segundo ano extensa e sem um auxílio garantido.

O 20º dia de estágio não estaria neste relato, pois ele ocorreu uma semana depois do último dia. No entanto, ele foi um momento renovador para a autora-estagiária: pude perceber um movimento sincero da professora regente quando cheguei na turma e me deparei com a mesma abrindo o espaço das cadeiras, colocando os discentes no chão e propondo a leitura de uma história. Ela me contou que pensou em fazer algo diferente e legal para os alunos. Definitivamente, eu não poderia ter deixado um incentivo melhor – mesmo que somente uma faísca de esperança, porque não acompanhei o desenrolar da turma. Por agora, prosseguiremos para o capítulo 4 que é exclusivo do 19º dia de estágio.



#### 4. A REGÊNCIA E O ADEUS – 19º DIA

No dia 29/10/2019, me preparei para a regência e o adeus aos alunos, pois era exatamente o penúltimo dia de estágio. Certamente previa que eles ficariam empolgados, e na semana seguinte já não encontrariam mais comigo na sala de aula no horário completo com eles. Nesse sentido, preparei uma aula contando com um momento que os alunos pudessem deixar fluir a criatividade e a espontaneidade. Este capítulo é dedicado a detalhar como foi o 19º dia de estágio, tal qual referenciado no quadro do capítulo 3.

O plano de aula apresentado para a professora de prática da disciplina na Universidade Federal do Rio de Janeiro foi organizado da seguinte forma: i) componente curricular, ii) tema da aula, iii) tempo previsto, iv) objetivo geral e específico, v) metodologia, vi) avaliação e vii) recursos. Abaixo, o plano de aula completo.

Componente curricular: Língua Portuguesa e Artes.

Tema da aula: Ninguém é igual a ninguém - que bom!

Tempo previsto: 50 minutos.

Objetivo geral: De acordo com as competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Arte, que fala sobre “experienciar ludicidade, percepção, expressividade” e sobre “desenvolver autonomia, crítica, autoria”, foi pensada a atividade de regência com o auxílio da história do livro “Ninguém é igual a ninguém - o lúdico no conhecimento do ser” de autoria da Regina Otero e da Regina Rennó (1994). O livro fala sobre pessoas de uma vizinhança que sofrem algum tipo de preconceito ou brincadeiras de mal gosto sobre aparência física ou modo de ser. Ao final dele, existem considerações sobre as diferenças e como não “dar bola” para os apelidos maldosos. Nesse sentido, pretende-se contar a história, sem o auxílio do livro físico, e depois dar a chance para que a atividade em dupla intitulada “retrato do colega” seja realizada. Junto com o retrato, que se configura como um desenho que uma criança fará da outra e vice-versa, será necessário escrever uma mensagem para a sua dupla e o nome da sua dupla. Essa atividade pretende incentivar a manutenção do clima bom na sala, com respeito entre os colegas, união da turma e também que os alunos abracem as diferenças (mais do que já fazem). O registro escrito do nome do colega e de uma frase contribuem para a área de Língua Portuguesa onde a BNCC fala em suas competências sobre “valorizar a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas”, dando aos alunos oportunidades de experimentar maneiras de escrever livremente. Objetivos específicos: Compreensão da necessidade de respeitar as particularidades das pessoas; melhorar a interação entre os alunos; com a

produção do retrato do colega, aprender a escrever corretamente outros nomes que não o próprio, assim como perceber questões da escrita como espaçamento das palavras, criatividade e os avanços na escrita livre; Reconhecer-se como indivíduo, como diferente e único e perceber que isso é bom, que ninguém é igual e está tudo bem com isso.

Metodologia: Momento 1: Conversa inicial com a turma em forma de roda para instigá-los a ouvir a história (5 minutos). Momento 2: contação da história do livro “Ninguém é igual a ninguém” com comentários finais que nortearão a atividade (15 minutos). Momento 4: Em duplas, escrever o nome do colega no papel, desenhar o colega (um retrato do colega) e escrever algo que você goste no colega, um elogio (10 minutos). Momento 5: Perguntar para eles o que eles colocaram dos elogios, incentivá-los a ler as produções e explicar o que fizeram (10 minutos). Momento 6: Montagem do mural, conclusão da atividade (10 minutos).

Avaliação: Perceber se os alunos compreenderam a reflexão principal que é o respeito com as pessoas e consigo mesmo, assim como estão na escrita livre pelas produções feitas.

Recursos: Para a produção dos desenhos e das frases, serão utilizadas folhas A4 com os seguintes dizeres: “o meu amigo é \_\_\_\_\_”, sendo a linha principal reservada para o nome do amigo e outra linha para o elogio/algo que goste no colega e o papel 40kg para colar os desenhos e expor no mural.

Foto 8 – mural ao final da regência.



Fonte: acervo pessoal. 2019.

A preparação para a regência se inicia quando penso no plano de aula e imagino cada aluno realizando as tarefas. Escolhi contar a história do livro e não fazer a leitura, pois tive a

ideia de criar um personagem próprio para o enredo. Retratar o personagem Juca, que aparece na imagem anterior, como uma criança negra que tem uma história importante para contar conversou com os objetivos da aula.

Quando acompanhamos a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, percebemos logo as mudanças na infraestrutura das salas de aula. Os alunos, nesta fase da etapa escolar, estão em um estágio denominado pré-operatório do desenvolvimento infantil, localizando-se ainda na introdução ao mundo da linguagem com esquemas de inteligência que ainda não são concretos (PIAGET, 1967). Os comportamentos em sala de aula também precisam obedecer a certas exigências e não existe mais o tempo reservado para mexer em massas de modelar e fazer desenhos. Independente da série, a BNCC expõe em seu documento o direito dos alunos de terem acesso a atividades lúdicas de cunho artístico e cultural, formando sujeitos autônomos, críticos, que saibam se expressar por diversos meios e que consigam se enxergar autores de suas próprias produções. Os Anos Iniciais não podem abrir espaço, por exemplo, para a cópia mecanizada de conteúdo. Isso pode contribuir para a evasão escolar e conseqüentemente a desigualdade de oportunidades para a vida daquele sujeito, pois a escola deve empenhar-se em formar pessoas críticas e reforçar o valor pessoal de cada um.

Pensando nisso, a atividade da regência uniu tanto o desenhar e escrever quanto à possibilidade criativa de se expressar livremente. Dados os problemas constantes de relação entre os alunos, decidi uni-los em algo que fosse necessário olhar e reparar no seu colega. Gostaria de ter tido mais tempo para perceber o início do desenho de cada um, suas dificuldades e facilidades. Mesmo assim, acompanhei a turma no geral e teçi comentários no caderno de campo sobre o que foi observado. Ao contar a história do Juca, percebi os alunos muito atentos; quando designei a atividade, eles se desorganizaram um pouco, pois queriam trocar de duplas toda hora. Depois da distribuição do papel da atividade, reparei alguns pontos: crianças negras sendo retratadas com o “lápiz cor de pele”, alunos copiando parte do desenho de outros colegas e dificuldades na hora de escrever o nome do outro.

Sobre a cor para pintar os desenhos, recebi de uma aluna a informação de que “a minha cor fica feia, tem que pintar com o lápis cor de pele senão eu fico feia” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Ao ouvir isso, levei o cartaz do personagem Juca para perto dela na intenção de fazê-la compreender que a beleza não está em sermos iguais e sim diferentes. A aluna acabou pedindo para a dupla dela acrescentar uma tiara de cabelo e disse que gostou do desenho final.

Sobre a realização de cópias, percebi um aluno copiando o desenho da sua dupla, que no caso era ele mesmo retratado. Expliquei que o legal da atividade era ele desenhar do jeito dele, de forma livre e explorando seus pontos fortes e fracos no desenho. Recebi a resposta do aluno dizendo que “eu não sei desenhar tia, eu não sei fazer redondo, não sei desenhar pessoa” (CADERNO DE CAMPO, 2019). A autora Iavelberg (2017, p. 94), em um trecho de sua obra, explica que complexidade da tarefa de desenhar relaciona-se também com o ensino do desenho, que não é simples, e demanda conhecimento do docente sobre os processos construtivos e expressivos do desenho tanto para a criança quanto para o jovem. Não saber desenhar é algo que um (a) professor (a) pode escutar em sala de aula e, por esse motivo, deve-se ser realizado um trabalho pedagógico que já envolva o desenho, pois assim os receios podem ser trabalhados de forma lúdica e criativa conforme o ano escolar prossegue e o repertório cultural dos alunos se desenvolve. O material que os alunos produzem também devem ser levados em consideração e analisados pelo (a) professor (a) com o intuito de melhorar as aulas, pensar atividades mais criativas, criar projetos, etc. (IAVELBERG, 2017). De volta para as considerações sobre a aula, sentei-me com esse aluno e começamos a construir o desenho juntos, sendo a cabeça nossa primeira criação. Ele se sentiu orgulhoso de si mesmo e seguiu até terminar sozinho, ele e sua dupla rindo do desenho e trocando informações.

Quanto à escrita do nome, essa foi uma dúvida geral. Essa turma, para o segundo ano, estaria atrasada no que diz respeito ao que se espera dos alunos da idade. Mesmo assim, os nomes próprios eu sabia que eles conseguiriam fazer. Ao primeiro aluno que me pediu ajuda eu sugeri que o próprio colega da dupla ajudasse, pois eles estariam escrevendo um o nome do outro. Percebi que, no geral, eles estavam muito satisfeitos de poderem ensinar algo para outra pessoa, e a atividade pode contribuir para uma sensação de relevância entre os alunos da turma.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso da escrita, fiz uma reflexão sobre toda a graduação de Pedagogia e em como são diversos os temas e caminhos em um trabalho de conclusão de curso. Certamente a experiência em sala de aula serve como motor para escrevermos sobre as inquietações e indagações, por mais complicado e difícil que um tema se apresente. A área da Educação é sempre regida por documentos oficiais e propostas curriculares utópicas, pois quando se estuda sobre o sistema brasileiro de ensino, percebe-se o quanto de desigualdades temos que superar para poder assegurar uma educação de qualidade e universal em todas as modalidades de ensino. Mesmo assim, a formação como educador (a) deve preconizar sair da utopia e pensar nas possibilidades reais, que é a de oferecer o melhor de si para cada aluno. Cada disciplina do fluxograma acrescenta saberes para a formação e experiências que valem a pena serem revisitadas de tempos em tempos (seja para criticar ou para ressignificar).

Ao montar o meu único quadro desta pesquisa, o primeiro pensamento foi o de sistematizar as informações. Olhar para ele em um documento separado possibilitou chegar em conclusões sobre interações específicas que foram descritas no caderno de campo (2019). A relação entre professor e aluno que foi apresentada, tão debilitada e ao mesmo tempo necessária para o aprendizado desses alunos, é algo que desencoraja tanto o aluno quanto o professor. É o que Fernández (2001) explica sobre ser sujeito ensinante e sujeito aprendente. Interpreto essa relação exposta também na forma desfavorável da mesma: se na relação professor e aluno o espaço “entre”, que é algo reservado para a produção de diferenças (FERNÁNDEZ, 2001), fica preenchido com o vazio de criatividade, de vínculos e do lúdico, os sujeitos começam a atribuir esse vazio para si mesmo. As tendências antissociais, outro tema relevante que Winnicott discorre, existem para provar que também podemos ficar preenchidos de vazio – e nada de suficientemente bom virá sem o auxílio do outro, seja qual for. A não-evolução na relação professor e aluno significa não-aprendizagem significativa dos conteúdos escolares para os discentes; porém também significa, para o docente, a perda da qualidade do seu ofício.

Sobre os conteúdos escolares oferecidos pela professora regente na trajetória escolar desses alunos em cada dia descrito: se configuraram quase todos como estudo das famílias silábicas e encontros de consoantes. Percebi que a rotina escolar estabelecida para essa turma (pela docente responsável ou pela instituição de ensino como tal) tem como foco principal cópias mecanizadas de atividades do quadro. Dado esse fato, existe também a indiferença dos mesmos atores quanto a realização de tarefas que utilizem desenhos ou recursos semelhantes

como engrenagem que estrutura o pensamento narrativo do aluno, unindo o desenho e a evolução do pensamento infantil. No início da observação de estágio aconteceram provas do Programa Mais Educação, e somente pelas respostas apresentadas foi possível perceber a necessidade da turma de um conteúdo melhor adaptado. A limitação estrutural das instituições públicas também é levada em consideração neste estudo, denunciando, mais uma vez, a falta de investimento tanto na formação continuada docente, na remuneração salarial e no aprendizado dos alunos como um todo. Como dominós em pé enfileirados, o que falta de cima reflete no que recebe o impacto por último. Consumamos essa inexistência de bons materiais didáticos, recursos para os alunos e o desânimo do professor como provisões do Estado, pois considerar a postura da professora regente retratada atribuindo-a somente ao peso individual de seus erros e acertos é conceber o sistema educacional como justo e universal, o que não é. A segurança da instituição onde o estágio ocorreu aponta falhas, uma delas denunciada na descrição do terceiro dia de estágio. Problemas de infraestrutura escolar são do conhecimento geral, pois ser brasileiro é acompanhar as notícias sobre a falta de investimento na área da educação.

Contudo, para o recorte utilizado, a segurança, infraestrutura e qualidade adversa dos materiais para os alunos e docentes promove a quebra da segurança e confiabilidade na escola. Tanto o aluno quanto o professor precisam confiar na escola pública e serem acolhidos por ela. Situações como as que descrevi desmotivam, dos dois lados, e por esse motivo essa monografia não visou apenas o cuidado aos saberes dos alunos, mas também procurou justificar a importância da formação de pedagogos atentos às questões relacionadas à criatividade e ao desenho infantil para alunos nos Anos Iniciais de ensino.

A investigação que eu propus sobre o universo simbólico do desenho para a apreensão do código de leitura e escrita nos Anos Iniciais contou com o coligado de autores que contribuíram em diversas áreas estudadas no curso de Pedagogia. Todas essas obras urgem por uma atenção maior dos sistemas de ensino aos processos dos alunos, respeito pelos diferentes saberes, defendem a criatividade como conceito que atrelado a prática docente. Todos os bônus de um trabalho que envolva a ludicidade estão reunidos aqui, redigidos neste trabalho de conclusão de curso, sendo essa mais uma bibliografia que reitera a potência do mesmo.

Nos dias de estágio do Quadro 1, foram descritas e destacadas as situações que conversam com alguma partícula do que este trabalho de conclusão se propôs a pesquisar. De forma fluída, foram compostas algumas considerações finais sobre situações específicas desse quadro. Foi percebido que qualquer gesto sincero de cuidado ou de troca de conhecimentos

era bem aceito pelos alunos. Quando corriam pela sala, sem rumo, não eram somente seres insubordinados: eram crianças com uma comunicação limitada, não tinham pleno conhecimento da leitura e escrita, não era possível saber detalhes sobre o local onde dormiam e nem as pessoas que os alimentavam e estavam diariamente em uma classe que não era suficientemente boa para o que eles deveriam aprender de acordo com os PCNs e a BNCC.

Veja bem, a instituição não é de todo ruim: ainda é melhor que muitas escolas da região. A professora regente não é uma péssima profissional que não deveria lecionar, pois também existem questões sobre a valorização do professor. Esses últimos não podem ser os pensamentos centrais destas conclusões. O fato é que os alunos que acompanhei nos Anos Iniciais eram mais incompreendidos do que compreendidos. Dados os índices de analfabetismo no Brasil e também o agravante da evasão escolar, fenômeno latente nas escolas brasileiras, a idade escolar do recorte da pesquisa deveria ter todo o suporte que precisam para evitar a ocorrência de qualquer um desses fatos, evitando viabilizar a manutenção da desigualdade escolar.

A proposta de traçar os recursos pictóricos dos alunos, o desenho incluso, foi inicialmente pensada em um momento de retorno presencial até a instituição. Mesmo assim, ainda foi possível manter esse objetivo com os dados obtidos no estágio. Em um primeiro momento temos o desenho das letras no ar. À primeira vista parece algo corriqueiro e simples, porém não deixa de ser uma dinâmica que envolve o desenho e a criatividade. Fantasiar com o que se aprende é brincar aprendendo, e foi viável retratar aqui neste trabalho as contribuições do autor Winnicott (2019; 2020) sobre brincadeira e aprendizado. Aproveitando-me de um momento mais livre como estagiária da turma, o quinto dia de estágio foi propício para a minha primeira leitura de histórias e proposta direta de desenho. A urgência de pesquisar sobre o tema desta monografia teve sua exteriorização nesse dia, dados os questionamentos que recebi sobre como eu gostaria que o desenho fosse feito e os comentários da classe sobre não saberem desenhar que ocasionou em um desânimo geral. O trabalho com o personagem Tomás e a leitura de histórias que falavam sobre sentimentos, bons e ruins, foi interessante para a comunicação dos alunos entre eles mesmos. Propostas de aulas pautadas em situações irreais, exemplos descolados da realidade discente e não pensados para promover o interesse dos alunos, tinham como consequências resultados que não iam de acordo com o potencial dos mesmos. É o que Freire reitera quando coloca como

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua

capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 1996, p. 121, grifo do autor).

O que foi descrito no trecho exprime uma tarefa essencial da escola e que deve ser defendida tanto por educadores quanto pela sociedade em geral. Se a escola pública brasileira incorporasse em seus documentos legislativos oficiais alguns dos pressupostos freireanos, viveríamos a realidade da escola pública com currículos diferenciados que melhor dialogariam com os aprendizados necessários e as realidades do educando, visto o trecho acima e as demais citações que foram realizadas em toda a escrita essa pesquisa.

No dia da leitura sobre o tema da inclusão, no décimo primeiro dia do Quadro 1, foi possível perceber um engajamento acima da média dos alunos. A leitura foi fácil, engraçada e o entusiasmo (o prazer do gesto da autora Mèredieu citado anteriormente no aporte teórico) para desenhar o que o livro pedia validou a evolução dos alunos, certos e confiantes de suas capacidades de autoria.

Em dado momento do estágio foi realizada a sondagem, outro aspecto que foi pensado inicialmente para comparar com outra nova sondagem, que seria realizada um tempo depois, visando o retorno presencial. Ela ajudou a mapear a turma enquanto fases da escrita, dando base para a regência final da disciplina de prática de ensino. A regência, por fim, foi a atividade onde a junção de desenho, leitura e escrita aconteceu. Pode-se dizer que o que aprendi com base na análise das fases da escrita da Emília Ferreiro (2011) foi base para a regência, que teve como foco auxiliar os discentes nos pontos fortes e fracos da leitura e escrita, se tornou uma atividade importante para o aprendizado dos alunos na época e também oportunidade de estudo para esta pesquisa.

Pensada exclusivamente por mim a regência iniciou-se antes da minha entrada na sala de aula; o ponto de partida deu-se quando cogitei a criação de um personagem especialmente para a turma e que dialogasse com os alunos (proveitei a interação satisfatória deles com o Tomás, o personagem Juca veio pela mesma linha). A história contada, não lida, também foi criada em partes: com base no texto do livro, alguns nomes e versos foram modificados. A temática da contação era sobre ser diferente, e poderia ser trabalhada também na linha da inclusão. A regência também levou em consideração as preferências dos alunos no quesito temática de aula, pois eles já tinham demonstrado, em outro dia de estágio, interesse por essa área. Como atividade, foi estabelecida a confecção de um desenho. Em duplas e desenhando o seu colega, o trabalho envolvia todos os temas deste estudo: o desenho infantil, espaço para exercitar a criatividade, a interação lúdica entre os discentes, exercício de escrever o nome e



outra palavra que seria um elogio para a sua dupla, conhecimento e reconhecimento das letras e atribuição de significados reais ao que tinham feito.

As conclusões sobre a atividade de regência foram positivas, o que garante a certeza de que a potencialidade do universo simbólico do desenho se relaciona e auxilia positivamente no aprendizado da leitura e escrita. Os discentes acompanhados não possuíam o desenho infantil em suas rotinas diárias de exercícios escolares, sendo assim não foi possível observar mais recursos pictóricos utilizados por eles além dos supracitados. Quando o desenho era oportunizado, a exemplo das atividades anteriormente descritas que sugeriam a realização do mesmo, os primeiros traços eram de muita incerteza e, depois, algo surgia no papel: seja uma cópia de outro desenho ou uma criação autoral.

Os aspectos do desenho podem ser considerados de formas variadas, pois as características do uso de linhas de formas também explicitam, de certa forma, o lado emocional da criança (MÈREDIEU, 2006, p. 62). Sendo assim, até a mais singela ação do aluno na criação de um desenho pode ser a transferência, para o papel, da tradução de um sentimento ou de uma fração do mundo subjetivo da criança, necessitando também de um docente atento as produções infantis. A definição dos conceitos de criatividade e desenho infantil foram realizadas, ao longo do texto, no intuito de informar ao leitor seu significado atribuído neste trabalho e também de reiterar sua importância e relevância para o desenvolvimento infantil. Todavia, o desenho não precisa ser utilizado sozinho, podendo ser incorporado em uma brincadeira ou ser uma etapa de uma atividade maior. A promoção desse espaço para o aluno, espaço de exercitar a linguagem artística, é o que deve ser efetivado.

Esta monografia foi redigida com o foco nos meus futuros alunos que serão alfabetizados, e em como alguns aspectos podem ser melhorados no panorama da alfabetização. A óptica do estágio foi descrita com o olhar de uma graduanda, em início de carreira, porém este documento poderá servir tanto para aqueles que pensam em se graduar em Pedagogia, quanto para os colegas graduados no intuito de lembrarem dos períodos de estágios obrigatórios curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC. 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-06-arte.pdf>. Acesso em: 15. fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC. 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 15. fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13. fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13. fev. 2021.
- FASSINA, M. K. Desenhação – um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no Ensino Fundamental. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marice\\_kincheski\\_fassina.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marice_kincheski_fassina.pdf). 2011. Acesso em: 20. mar. 2021.
- FERNÁNDEZ, A. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. Coleção questões da nossa época. Volume 6. São Paulo, Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educador. 2. ed. rev. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- IVENICKI, A. CANEN, A.G. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- LURIA, A.R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.
- MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. 11. ed. São Paulo, Cultrix, 2006.
- MOTTA, J. P.; ALVES, C. P. S.; MAIA, M. V. C. M. A prática pedagógica decolonial na educação de jovens e adultos: relato de experiência em uma classe da EJA sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Revista Discentis, UNEB, DCHT-XVI, Irecê, v. 8, n. 2, p.52-68, fev./jun. 2021. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/discentis>.
- MOTTA, J. P.; ARAUJO, S. M. C.; MAIA, M. V. C. M. O lúdico na prática docente decolonial. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2021.
- MOTTA, J. P. Diário de campo da prática nos Anos Iniciais de ensino. Rio de Janeiro: [s.I.], 2019. Diário de campo.

- MOTTA, J. P. MAIA, M. V. C. M.; GEADA, N. M.; OLIVEIRA, M. T. L. Teoria versus prática: possíveis reflexões sobre o estágio e a docência a partir do estudo sobre vínculo no grupo de pesquisa criar & brincar. *In: 9ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ*. Rio de Janeiro. Caderno de resumos do CFCH, p. 143-144. 2018.
- MOTTA, J. P. MAIA, M. V. C. M. A importância dos cursos de extensão para a qualificação do trabalho docente. *Revista do CFCH: Edição Especial SIAC 2017*. Rio de Janeiro, p. 1-6. 2017.
- MOTTA, J. P.; MAIA, M. V. C. M. Experiência no estágio obrigatório de gestão: o estudo sobre o poder do vínculo nas interações escolares. *Revista do CFCH: Edição Especial SIAC 2019*. Rio de Janeiro, p. 1-4. 2019.
- MOTTA, J. P.; MAIA, M. V. C. M. O desenho na educação infantil e sua importância para a formação docente e discente. *In: Anais da Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/jgmictac/316039-O-DESENHO-NA-EDUCACAO-INFANTIL-E-SUA-IMPORTANCIA-PARA-A-FORMACAO-DOCENTE-E-DISCENTE>.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- RENNÓ, R.; OTERO, R. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. 1. ed. Editora do Brasil, 1994.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- WALSH, C. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. 3. reimpr. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- \_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2020.