

“CÊ TÁ LETRAD@!” HISTÓRIAS E ANDANÇAS EM CONTEXTO REMOTO A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Rita de Cássia Santos BARBOSA¹
Camila Alves Rosa SANTOS²

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre as aulas desenvolvidas através de regências remotas, no contexto da pandemia, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Partindo da reflexão de que a contação de histórias e a valorização dos letramentos sociais podem contribuir com os processos de alfabetização em contextos de letramento e afroletramento, pretendeu-se identificar tais questões. Este trabalho é de cunho qualitativo, e o caminho metodológico utilizado se deu através de pesquisa-ação, com atividade de observação, coparticipação e regências síncronas com as turmas do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais da escola campo Frei Eliseu Eismann. Observou-se que as ações desenvolvidas ao longo das atividades contribuíram com o processo educativo dos estudantes, uma vez que os resultados obtidos demonstraram que a alfabetização, em contextos de letramento, pode proporcionar aos estudantes um desenvolvimento socioeducativo. Os resultados demonstraram também caminhos, possibilidades e desafios para a realização desse objetivo na modalidade de ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino-remoto; Alfabetização; Letramento; Afroletramento.

Abstract: This article presents reflections on the classes developed through remote conducting in the context of the pandemic through the Pedagogical Residency Program. Starting from the hypothesis that storytelling can contribute to literacy processes in literacy contexts, it was intended to identify such issues. This work is of a qualitative nature and the methodological path used was through action research, with observation activity, co-participation and synchronous regencies with the 1st and 2nd year classes of the Early Years of the Frei Eliseu Eismann field school. It was observed that the actions developed during the activities added to the students' educational process. However, the results obtained indicate that literacy in literacy contexts contributes to the socio-educational development of students.

Keywords: Remote teaching; Literacy; Literacy; Afroliteracy.

Introdução

“Camila minha fia, quando você for no meio da roça tem que ter cuidado, tem cobra, ichú, caipora, e a caipora pega a gente e faz esquecer o caminho de casa, a gente fica perdidinho no meio do mato. – É mesmo, vô? É minha fia, é sim.”

A nossa vida é permeada por diversas situações históricas, e gosto muito de afirmar que tudo é história, e tudo tem uma história e uma ou várias memórias. Histórias e memórias que podem ser boas, ruins, felizes, tristes, mas em todas elas há lembranças

¹ Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês/BA. Coordenadora de área do Subprojeto Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, Unilab, Campus dos Malês, entre os anos de 2020 e 2022. Email: anarita.barbosa@unilab.edu.br

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus dos Malês/BA. Estudante residente do Programa Residência Pedagógica entre os anos de 2020 e 2022. Email: CAMILAROSA4@aluno.unilab.edu.br

e a certeza de que foram vividas. Para muitas pessoas, essas memórias começam na infância. Desde o nascimento, escutamos, escutamos e escutamos vozes, relatos, choros, risos e também nos comunicamos, às vezes, em primeiros dias de vida, através do choro, gestos corporais, sono e etc., e tudo isso vai se constituindo enquanto história e memória. Cresci escutando várias histórias e recontando-as também do meu modo. Em todas elas sempre havia algo a se aprender, e desde então fui me apaixonando por escutar e ouvir histórias.

Alguns anos se passaram, e uma migração aconteceu. Saí do sertão baiano para o recôncavo, a fim de viver uma nova história e, ao chegar à universidade, com poucos dias, inseri-me em um projeto de extensão: Biblioteca Náutica na Baía de Todos os Santos, em que trabalhava com contação de história e valorização da leitura nos anos iniciais. Na Biblioteca Náutica³, pude vivenciar muitos momentos históricos, as memórias foram se entrelaçando e, ao mesmo tempo, via-me em ambos os lugares: como contadora de histórias para aquelas crianças que estavam na oficina e como uma criança que recontava aos colegas as histórias que eu escutava do meu avô e de outras pessoas dos meus ciclos afetivos. Afeto creio que é uma das maiores palavras existentes nessa relação entre contação de história com alguém, sobretudo na infância. Acolhimento, escuta, pergunta, questionamentos, discordâncias e tantas outras possibilidades ocorrem no processo de contar, recontar e escutar as experiências das memórias individuais e coletivas que não se dissociam da vida social.

Por entender e acreditar na potencialidade que as histórias carregam consigo e passar por diversos espaços sociais e educativos, entendo que a contação de histórias é um dos grandes potencializadores, sendo também parte inerente dos processos de letramentos sociais, contribuindo também para o processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido, o presente artigo é resultado das experiências que vivenciei no Programa Residência Pedagógica, através de regências síncronas e assíncronas ocorridas de agosto a dezembro de 2021. Trata-se de 3 aulas com a turma do 1º ano e 3 aulas com a turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relato atividades de regência que envolvem a alfabetização e os letramentos das crianças sob a perspectiva da contação de história associada às práticas de afroletramento.

Partindo da reflexão sobre como a contação de história, enquanto prática de letramento social pode contribuir com os processos de alfabetização e letramentos das crianças, o artigo está dividido da seguinte forma: nas primeiras seções, discutiremos os conceitos de alfabetização e letramentos, trazendo também uma reflexão sobre os letramentos sociais e suas relações com as práticas de alfabetização e letramento nos contextos escolares. Em seguida, apresentamos a metodologia e, por fim, o relato de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas com as duas turmas, objetivando refletir sobre o ensino da língua portuguesa sob outras perspectivas de conhecimento de acordo com a realidade social dos educandos. Pretende-se, com esse trabalho, contribuir para o reconhecimento da importância dos processos de alfabetização em contexto de letramento, que podem também ser mediados pela contação de histórias.

Compreendendo a alfabetização, o(s) letramento(s) e suas relações com os processos de ensino/aprendizagem

³ Projeto de extensão universitário vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), coordenado pela Profa. Dra. Cristiane Santos Souza. Para mais informações, acesse: <https://pt-br.facebook.com/bibliotecanauticanabaiadetodosossantos/>

A instituição escolar é um dos locais onde as crianças passam uma boa parte do tempo de suas vidas, em contato com outras pessoas, aprendem e compartilham novas experiências sociais a todo instante. Sabendo que uma das funções que competem à escola está justamente vinculada ao processo de alfabetizar as crianças, as ações educativas são projetadas a fim de cumprirem essa demanda.

As crianças que estão em processo de alfabetização produzem e reproduzem a escrita de acordo com as suas experiências de interação entre os espaços sociais em que estão inseridas. Tal processo tem início muito cedo, a partir das experiências realizadas também fora da escola.

Nesse sentido, as concepções teóricas que sustentam as práticas pedagógicas não podem ignorar os saberes, conhecimentos e habilidades que as crianças já possuem, e muito menos desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem fora do contexto tradicional de ensino. Ferreiro (1995) afirma que:

[...] Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação das letras particulares. (FERREIRO, 1995, p. 20-21)

É visível que as crianças, desde muito pequenas, podem tentar representar o sistema de escrita alfabético através de desenhos, rabiscos, linhas de ziguezague, formas geométricas, traços, letras aleatórias ou ainda letras que revelam um certo conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, a depender das experiências vivenciadas e do seu entendimento acerca da representação simbólica de tal sistema. Do mesmo modo, podem compreender textos que lhes são lidos, histórias que lhes são contadas, o significado das palavras, frases, situações, sem necessariamente estarem plenamente alfabetizadas.

A alfabetização, portanto, significa aprender a ler e escrever, enquanto o letramento corresponde à organização de diversas práticas sociais que não são subordinadas diretamente ao uso obrigatório da leitura e escrita como única possibilidade de comunicação social. Sobre isso, Soares (1996, p. 44) expõe que:

[...] o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse sentido, os processos de alfabetização e letramento devem caminhar juntos a fim de que a criança possa utilizar os conhecimentos adquiridos de outras realidades sociais dentro do contexto escolar. Corroborando com a citação acima, é possível entender que os letramentos sociais não podem ser classificados de maneira singular, pois a cada contexto identitário, as formas de comunicação e linguagem vão sendo modificadas, adaptadas e até mesmo ressignificadas, o que reflete na dimensão individual e coletiva das pessoas inseridas nas comunidades.

Em relação especificamente ao contexto de ensino/aprendizagem brasileiro, as concepções que se interligam ao processo de alfabetização no país são complexas e ligadas às questões de disputas políticas nas práticas de aquisição da cultura escrita enquanto veículo maior para a comunicação de pessoas, havendo alguns empecilhos ao longo da construção destas práticas pedagógicas, que podem contribuir para o engessamento no processo de aprendizagem do aluno em detrimento da autonomização e do processo de alfabetização, conforme aponta Soares (2003, p.11):

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A autora explicita que os métodos instituídos como “universais” podem ficar restritos em alguns campos que englobam o processo de alfabetização, desta maneira, não possibilitam que novas alternativas metodológicas possam ser repensadas, estruturadas e implementadas no desenvolvimento das propostas alfabetizadoras.

Nesse sentido, convém ressaltar que a alfabetização possui suas especificidades, ou seja, conhecimentos específicos que precisam ser aprendidos e que envolvem o conhecimento das letras e conseqüentemente a leitura das palavras grafadas de forma ordenada, formando sílabas, conhecendo os fonemas e os grafemas. Sobre isso, Soares explica (2003, p. 14 -15) “(...) a alfabetização – aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – (...)”, corroborando com a ideia supracitada e fazendo um adendo, atualmente as ideias em torno das terminologias codificação/decodificação foram repensadas e estão sendo apresentadas através de uma nomenclatura que se refere não a um “código”, mas a um “sistema de escrita alfabético” (MORAIS, 2012; MORAIS, 2019; SOARES, 2021), desta maneira, permitindo uma melhor compreensão no que se refere aos processos linguísticos e cognitivos envolvendo a alfabetização. O desenvolvimento de práticas pedagógicas estruturadas e adequadas à complexidade desses processos possibilita que o alfabetizando desenvolva habilidades e competências no que concerne ao ato de ler as palavras, identificando as letras e formando as sílabas, ou seja, um processo de compreensão das mensagens escritas (grafias) em diversos espaços, seja nos jornais impressos, propagandas de *outdoor*, letras na televisão, placas de carros e etc., de maneira que o indivíduo compreenda e reconheça a organização desse sistema de escrita que é complexo, o qual nem todas as pessoas conseguem compreender.

É importante que, no processo de alfabetização, os conhecimentos prévios do educando sobre as realidades sociais, bem como suas vivências culturais, sejam considerados enquanto ferramentas de suporte para auxiliar no desempenho das práticas pedagógicas de aquisição, assimilação e compreensão do sistema na aprendizagem sobre a leitura e escrita. Tais entendimentos não necessitam obrigatoriamente que a pessoa tenha o domínio da leitura e da escrita e podem ser considerados como letramentos, conforme aponta Soares (2003, p. 15) “(...) o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. Tais conhecimentos prévios e interações sociais sobre a linguagem escrita vêm hoje sendo estudados internacionalmente no âmbito do letramento emergente (*emergent literacy*), compreendido enquanto “processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada” (CISOTTO e BARBOSA, 2009, p. 245).

Portanto, é mais que imprescindível trabalhar a alfabetização em cooperação com o letramento, porque permite que o aluno associe a aquisição da leitura e escrita com as experiências oriundas das práticas sociais das quais participa, como em espaços familiares, religiosos, culturais, comerciais etc. Nesse aspecto, Soares (2003, p. 16)

afirma que: “(...) a participação em eventos variados de leitura e de escrita, o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas;” ou seja, quando os indivíduos são inseridos em um contexto de alfabetização que engloba os letramentos sociais, há um ganho significativo que contribui com o processo de aprendizagem do aluno.

Em vista disso, nas propostas pedagógicas de alfabetização, recomenda-se que as múltiplas formas de letramentos sociais possam ser associadas ao processo de aquisição e desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, de modo a valorizar as diferentes práticas que envolvem os letramentos sociais, que, por sua vez, acontecem em diferentes contextos e níveis, como afirma Griffin (1990) ao descrever quatro tipos de letramentos: para o conhecimento, para autoexpressão, para fins práticos e para o debate público.

Em todos estes cenários, há inúmeras possibilidades de letramentos que não podem ser reduzidos em um único aspecto, pois compreendemos que todas as formas de letramentos no contexto social do Brasil não deixam de ser estratégias sociais na manutenção de identidades políticas. Então é crucial alfabetizar considerando os contextos de letramentos, que permita conciliar as experiências de socialização política com as questões linguísticas, religiosas e culturais em que os indivíduos estão inseridos, conforme aponta Street (2014, p. 149):

[...] Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramentos (...).

Corroborando com as informações supracitadas, é importante que o professor possibilite que os alunos, durante seus processos de alfabetização, possam entender as contribuições das práticas sociais, conhecimentos e habilidades adquiridas fora do contexto escolar, viabilizando estratégias pedagógicas para que elas possam estar inseridas nas atividades escolares do dia a dia.

Ao considerar e inserir essas experiências interseccionais das crianças no contexto escolarizado, há o fortalecimento da aprendizagem com o objeto de conhecimento e o ensino ministrado pelo educador, que pode favorecer as questões da competência narrativa, por exemplo, através do “recontar” as histórias orais e experiências de vida, que possibilitam o crescimento das práticas de letramentos emergentes na infância. A contação de histórias orais são grandes ferramentas de aporte para o fortalecimento desses processos, pois a todo momento estamos ouvindo algo, sobretudo nesta era de grandes avanços tecnológicos, sendo que uma parte das crianças já cresce com acesso à equipamentos digitais, e por mais que ainda não estejam alfabetizadas, já estão inseridas em processos de letramentos emergentes que orientam, de certo modo, as finalidades de cada aparelho/equipamento dentro da socialização das pessoas.

Compreendendo os letramentos sociais e suas relações com as práticas de alfabetização e letramento nos contextos escolares

Entendendo que no país há uma parte da população que está inserida no contexto escolar de alfabetização, sejam crianças, jovens, adultos e idosos, é necessário a estruturação de políticas públicas efetivas que possibilite que todas as pessoas consigam ser alfabetizadas de maneira equânime, respeitando e valorizando os contextos históricos, identitários e socioculturais nos quais elas se encontram inseridas. Nesse sentido, faz-se

necessário entender que as questões ligadas ao ato de alfabetizar não podem ser organizadas sem levar em consideração as práticas de letramentos que as pessoas carregam consigo ao longo da vida e que não dependem do ato de saber ler e escrever para se situar em diversos contextos sociais. Assim, entende-se por letramentos sociais as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, saberes e práticas identitárias, sociais, religiosas e políticas que atuam com a manutenção e/ou preservação de hábitos e costumes de grupos sociais.

Sobre isso, podemos exemplificar através dos saberes regionais e práticas culturais, as rezas e trezenas das igrejas católicas, os encontros juninos, as atividades culturais e desportivas da capoeira, que estão sempre dialogando sobre história, memória, identidade, educação, saberes sobre o território, musicalidade, confecção de instrumentos artesanais, entre outras possibilidades. Tem-se também como exemplo as benzedeadas e benzedores que utilizam “as palavras sagradas” com folhas e raízes para chás, banhos etc., ensinando algumas formas de adquirir conhecimentos e saberes que não estão diretamente inseridos no contexto escolar. As histórias de tradição oral também estão inseridas nesse entendimento. Ferreira e Oliveira (2020, p.18) apontam que:

Afastando-se da disposição espacial típica das escolas tradicionais, onde a transmissão de conhecimento é feita a partir de uma orientação assimétrica, com carteiras fixas dispostas em fileiras, a contação de histórias de inspiração griô propõe um modo de apreensão de significados pela circularidade dos saberes. O círculo, a roda, o sentar-se no chão, todos esses elementos remetem à ancestralidade e herança africanas e à transmissão de saberes pela oralidade.

Portanto, é perceptível que tais práticas auxiliam na composição dos processos de letramentos sociais, que são habilidades diversificadas onde há uso social de leitura, escrita e demais formas de expressão e comunicação na sociedade, que variam de acordo com a localização geográfica e organização política de cada território.

Nesse sentido, trazer os letramentos para a agenda política significa dizer que estes processos sociais estão em um constante campo em disputa política, que atualmente conceituam-se em duas grandes áreas, que Street (1983) definiu enquanto modelo autônomo *versus* modelo ideológico. O modelo autônomo se configura enquanto concepção embasada em padrões ocidentais e vincula-se à teoria da “grande divisão” que exalta a linguagem escrita em detrimento da oralidade (Street, 2014), na qual os sujeitos “iletrados” são vistos como diferentes dos “letrados” e que, portanto, precisariam aprender a ler e escrever para alcançar mobilidade social, igualdade econômica e desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, em tal concepção, alfabetizar-se se tornaria uma possibilidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas vinculadas a aprendizagem da língua escrita/acordo ortográfico, contribuindo para uma imagem de “progresso social”, sem considerar as especificidades de aprendizagem de cada ambiente educacional, nem suas peculiaridades históricas, culturais, sociais, linguísticas. Tal concepção também ignora variáveis de ordem política, ideológica e de controle social.

Já o modelo ideológico tem por finalidade o entendimento de que a aquisição e domínio do sistema de escrita alfabético em primeiro momento está ligado diretamente à manutenção das relações de poder, portanto, é necessário compreender o poder exercido pelas classes dominantes através das múltiplas formas de letramentos e como elas conseguem permanecer nessa posição de domínio e poder. Conforme Street (2014, p.41) “(...) práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”, direcionando-nos, dessa maneira, a pensar de forma crítica as possibilidades contidas nesses espaços de sociabilidades. Ainda sobre essa questão, vejamos:

[...] o letramento não é simplesmente adquirir o conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é apreendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. (STREET, 2014, p.154)

Corroborando com as ideias expostas acima, é possível entender que as práticas de letramentos são diferentes em cada realidade social e que não podem ser pensadas de maneira unilateral ou homogênea, por isso deve ser fortalecida a relação de socialização para uma perspectiva crítica diante dos fatos sociais. Sobre isso, vejamos Street, 2014 (p. 35):

[...] a aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade. Diversos grupos imigrantes têm se encontrado em situações semelhantes, com “guardiões” que aprendem habilidades letradas específicas relevantes para sua situação particular e frequentemente fazem a mediação com instituições da comunidade hospedeira.

É possível compreender que na concepção do modelo ideológico, o processo de alfabetização não é tão prioritário em detrimento de outras práticas sociais, desde que o contexto social possibilite mecanismos de entendimentos e diálogos sobre diferentes grupos sociais, a exemplo de contação de histórias através da tradição oral, compartilhamento de rezas, chás, folhas medicinais, conhecimento de locais pelas características físicas e/ou geográficas (no sentido de rotas e estar situado (a) em tempo e espaço, sem o uso de bússolas), compreender parlendas, ditados, conselhos e afins. Vale ressaltar que a proposta não é colocar as práticas de alfabetização e letramentos em campo de disputa, mas entender que os dois processos são interdependentes e indissociáveis, porque os letramentos antecedem a alfabetização, como aponta Soares (2003, p. 14):

Dissociar a alfabetização do letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Corroborando com a ideia exposta por Soares (2003), é possível entender que os letramentos antecedem a alfabetização e vão variando de acordo com cada contexto social, o que possibilita a inserção nas atividades que acontecem dentro da sociedade, que não estão restritas apenas aos espaços institucionais escolares, onde geralmente ocorrem ações educativas direcionadas para que a pessoa adquira conhecimentos e habilidades referentes à leitura e escrita das palavras conforme a norma tida como padrão. Essas aquisições são constantes e cotidianas, e podem ser caracterizadas, como já sinalizado, como letramentos emergentes, e devem dialogar com as propostas pedagógicas alfabetizadoras implementadas pela escola.

Conforme abordado anteriormente, o conceito de letramento vincula-se ao uso social da leitura e escrita em uma sociedade, que pode ser alfabetizada ou não. Esses instrumentos servem de aporte para a comunicação dos indivíduos em dado contexto, podendo ser utilizados através da oralidade, representações iconográficas, fotos, desenhos, vídeos, músicas, dispositivos eletrônicos, equipamentos e veículos de rádio, jornais, além de livros, materiais escritos e tantos outros recursos.

Contudo, é sabido que nem todas as pessoas possuem um acesso amplo a alguns recursos de comunicação, conforme citado no parágrafo anterior, assim como não há ainda políticas públicas suficientes de acesso democrático a livros, espaços culturais de leitura, ou ainda voltadas para propostas que valorizem os letramentos sociais de tradição oral, por conta de vários fatores sociais, econômicos, raciais, espaciais dentre outros, o que pode implicar em déficit na aquisição e aprimoramento de tais práticas. Semeghini (2011, p. 336-337) aponta que:

[...] um letramento emergente menos intenso resulta também de vivências socioculturais restritas dos pais, da pouca familiaridade no dia a dia com os suportes letrados e, conseqüentemente, de reduzidos momentos de interação inerentes ao contar e ler histórias para crianças. Em um país em desenvolvimento, em que há muita probabilidade de ocorrência desse contexto familiar, cabe a uma Educação Infantil de qualidade criar uma dinâmica escolar que possa promover um maior acesso a práticas letradas.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que quanto maior for o acesso da criança às experiências sociais em diversos ambientes, a recursos tecnológicos, livros, produtos culturais, atividades lúdicas, contações de histórias e estímulo à oralidade, criação e escrita, melhor será as possibilidades de aprimoramento dos letramentos, quanto menor o acesso, haverá ampliação das dificuldades na aquisição e manutenção destes saberes, o que pode afetar no desenvolvimento da alfabetização da criança.

Caminhos metodológicos

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, desenvolvendo-se através das experiências educativas no processo de observação, coparticipação e regência em turmas dos anos iniciais na escola campo Frei Eliseu Eismann, no município de São Francisco do Conde/BA, através da imersão no Programa Residência Pedagógica.⁴ Dessa forma, o enfoque deste trabalho será relatar um recorte das experiências desenvolvidas entre os meses de agosto a novembro de 2021 (analisando 03 aulas em cada turma), ao longo dos encontros síncronos (plataforma *Google Meet*) e assíncronos (plataforma do *Telegram*), com ênfase na temática aqui abordada.

As atividades desenvolvidas foram planejadas alinhando-se com a proposta de alfabetização por meio do afroletramento⁵, trazida pelo Programa Residência Pedagógica, com as unidades temáticas da escola-campo supracitada, com a Base Nacional Comum Curricular, com o Currículo Franciscano (currículo da rede municipal de educação de São Francisco do Conde), e também com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, além da parceria estabelecida com a professora regente da turma.

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

⁵ Proposta epistemológica de metodologia e ensino de conteúdos curriculares e extracurriculares sob a perspectiva de inserção e valorização dos letramentos sociais que permeiam os indivíduos, a comunidade escolar e o território, com ênfase na história e cultura africana e afro-brasileira.

Em relação às unidades temáticas, a escola campo apresentou como temática anual “Cidadania Franciscana construída na prática dos valores humanos: ações conscientes em prol da sociedade democrática”, subdividida em 3 unidades:

Unidade I - **Sociedade e Democracia: Responsabilidades constitucionais brasileiras**, que durou entre 07 de junho a 14 de agosto.

Unidade II - **Valores Humanos na prática social cotidiana**, que durou entre 16 de agosto a 23 de outubro.

Unidade III - **Cidadania Franciscana: Ações sociais conscientes e valorizadoras da história e cultura locais**, que se iniciou em 25 de outubro e permaneceu até o dia 23 de dezembro.

O recorte da experiência que será relatado e analisado neste trabalho corresponde às atividades desenvolvidas com a turma do 1º ano da escola campo Frei Eliseu Eismann, que compreende o período de 06 a 27 de agosto de 2021, o que corresponde a 3 aulas. A primeira e a segunda foram iniciadas no final da unidade I, e as demais englobam a unidade II e as atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano. Nessa experiência são retratadas duas turmas, pois ao longo do processo de regência, a unidade escolar passou por mudanças organizativas no seu cronograma de horários, alterando assim o dia e o horário da primeira turma em que estive como regente e, por conta disso, houve incompatibilidade de horários, o que culminou na impossibilidade de troca de dia para a regência, causando a troca de turma, mas isso não foi empecilho para o desenvolvimento das ações educativas dentro do programa.

As aulas tiveram como ponto de partida a prática da contação de histórias, podendo fazer uso de histórias da tradição oral, de livros paradidáticos, didáticos, dentre outras possibilidades disponíveis para a realização das ações e interações com a turma. A inquietação norteadora desta pesquisa-ação teve como problemática a seguinte questão: De que forma a contação de história contribui com o processo de alfabetização das crianças? O objetivo geral consistiu em analisar se a contação de história podia contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento dos estudantes. O objetivo específico centrou-se **no** desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento a partir da contação de histórias no contexto do ensino remoto. Durante a aplicação da proposta de intervenção, as atividades seguiram a seguinte dinâmica com as turmas: a) Acolhida com os estudantes, b) Escuta sensível; c) Diálogo sobre o conteúdo a ser trabalhado em cada encontro, d) Reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Refletindo sobre a prática: resultados e discussão

O período de regência na referida turma se deu através de parceria com a professora regente. Dessa forma, antes de iniciar as aulas síncronas na posição de regente da turma, foi possível observar as aulas ministradas pela professora, para que pudesse conhecer um pouco mais sobre os estudantes. Após as observações, a 1ª aula foi iniciada com os alunos para acolhida, e as demais aulas foram planejadas em parceria com a professora regente da turma, o que ajudou a alinhar as propostas de atividades pedagógicas, otimizando as ações desenvolvidas por nós enquanto equipe de educadoras. As atividades foram planejadas com base na temática proposta pela escola para a **unidade II (Valores Humanos e prática social cotidiana)**. Os planos de aula eram entregues à professora que atua enquanto “preceptora de campo” do Programa, para um posterior encaminhamento à coordenação pedagógica da escola. As aulas síncronas aconteceram pela plataforma *Google Meet*, e as atividades assíncronas aconteceram através da

plataforma *Telegram*. A seguir, tem-se um relato reflexivo sobre a primeira possibilidade pedagógica.

Experiências de aulas síncronas

Nos encontros síncronos, além da plataforma *Google Meet*, também foi possível utilizar outros recursos como o site *Canva* (para confecção de material didático, *Youtube* (para projeção de vídeos e músicas). Para as aulas, foi criado um *card* (em formato *Jpeg* e *PDF*) de aviso de aula com um *link* fixo e clicável, de modo que o estudante, ao clicar no *link* do arquivo em *PDF*, de imediato era redirecionado à nossa sala de aula virtual. Os encontros síncronos aconteciam sempre às sextas-feiras, no período da manhã, das 09h às 10h30'. Portanto, nas quintas feiras pela manhã, o aviso de aula no dia seguinte era colocado no grupo do *Telegram* como lembrete da aula, sempre acompanhado de um texto curto. No dia seguinte (sexta), geralmente às 08h da manhã, o *link* da aula era disponibilizado no grupo, acompanhado de uma saudação e sinalização do horário do nosso encontro.

A sala era aberta com antecedência para testar a conexão de internet e demais recursos que seriam utilizados no encontro, em seguida, reforçava-se o convite para a entrada na sala virtual, no grupo do *Telegram*. Dentro das possibilidades de cada educando, os moderadores da sala ia recebendo cada pessoa. Esse planejamento foi uma das etapas cruciais para que as outras ações pudessem acontecer de forma organizada e sistematizada, sempre em combinação com a turma e a professora regente, otimizando o tempo e favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

A aula de número 1 a ser analisada aconteceu no dia **06 de agosto de 2021** e estava contida na unidade **I** da temática proposta pela escola. A habilidade que a escola especificou para trabalhar foi **(EF01LP11)**, ou seja, que corresponde a conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Todas as habilidades especificadas pela escola estavam contidas no currículo essencial para anos iniciais elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde/BA. O saber (conteúdo) que foi trabalhado consistiu em: acolhida com cantiga pedagógica e lúdica - realizando escuta e desenvolvimento da consciência fonológica. o *Saber-fazer* (expectativa de aprendizagem) consistiu no preparo e mediação das apresentações interpessoais com a turma, o que possibilitou conhecer um pouco de cada estudante presente naquele momento, assim como realizar a apresentação da residente para as crianças. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

1. Acolhida dos estudantes na sala virtual e, solicitação de apresentação (se assim desejassem) informando o nome e a idade;
2. Após as apresentações, iniciamos uma cantiga utilizada nas rodas de capoeira⁶ em formato adaptado para que as crianças compreendessem a letra e realizassem as interações: **'A E I O U, U O I E A, A E I O U, VEM CRIANÇA, VEM JOGAR'**.
3. Assim, aconteceu a exposição da letra da música e posteriores reflexões sobre o conhecimento das vogais. Após a escuta dos relatos, houve exposição sobre as vogais em formato minúsculo através dos *slides* na plataforma *Canva* (tela projetada e compartilhada via *Google Meet*);

⁶ É possível ouvir a canção citada no seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=KFZsyfyKQ8Y>.

4. Foi solicitado que os estudantes escolhessem uma vogal e, na próxima aula, apresentassem o nome de algum objeto que fosse iniciado com a referida letra escolhida. Após este combinado, a aula foi encerrada e as presenças foram registradas.

A escolha do texto utilizado para esta primeira aula (canção de capoeira) se deu devido à possibilidade de proporcionar um momento de acolhida com ludicidade para as crianças; além disso, também foi oportuno trabalhar com as questões de afroletramento e analisar o conhecimento das vogais por parte dos estudantes. Após esse primeiro momento, observou-se que as crianças interagiram com a letra da música através da oralidade, além de nos acompanhar no ritmo de palmas com motivação e alegria no encontro. Essa primeira aula nos fez conhecer um pouco a turma e observarmos que uma boa parte da turma já conhecia as vogais e não possuía dificuldades em verbalizá-las, mas, no momento da cantiga, quando a música inverteu a ordem das vogais de trás para frente, os estudantes sentiram dificuldades na pronúncia, e o momento tornou-se um trava-línguas divertido. Com base nessas experiências, pensamos em inserir músicas e/ou vídeos nos próximos encontros, para melhorar a interação da turma conosco, de modo que o momento de aula não se tornasse uma atividade monótona.

A aula de número 2 a ser analisada aconteceu no dia **20 de agosto de 2021**, que estava contida na unidade **II** da temática proposta pela escola. A habilidade que a escola especificou para trabalhar foi **(EF01LP02)**, **que corresponde a** escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética usando letras/grafemas que representem fonemas. O saber (conteúdo) que foi trabalhado consistiu em: leitura e compreensão de texto, segmentação de palavras. Utilizamos a contação de história com livro paradidático - O tupi que você fala, autor Cláudio Fragata, ilustrações de Maurício Negro. O livro aborda elementos da cultura dos povos tupis, mostrando às crianças que nosso português traz influências de outras culturas e aguça a curiosidade dos pequenos a descobrir a origem das palavras. Saber-fazer (expectativa de aprendizagem) consistiu em identificar algumas palavras da cultura dos povos indígenas presentes em nosso cotidiano. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

1. Acolhida com os estudantes na sala virtual com escuta sensível;
2. Realização da chamada nominal, para identificação dos presentes e registro de frequência;
3. Foi iniciado o diálogo sobre a temática da semana que estava voltada para os povos indígenas e, após as conversas, a aula continuou com a contação de história através do manuseio de livro físico;
4. Após a contação da história, houve indagações para os estudantes sobre os seguintes pontos:
 - Qual foi o nome da história?
 - Lembram o nome do autor? O que é um autor? E o que é um ilustrador?
 - Já ouviram essa história antes?
 - Quais são os nomes das frutas que estão na história? Já viram essas frutas? Já comeram essas frutas? Gostaram?
 - Vocês conhecem a paca?
5. Nesse segundo momento da aula, após as perguntas e respostas, trabalhamos com algumas palavras em formato de ditado para que os estudantes realizassem a escrita no caderno (esta ação havia sido combinada com a turma na aula anterior 13/08/2021, em que foi sinalizado que iríamos fazer uso do caderno na aula seguinte, para escrita das palavras).

6. Houve o ditado das seguintes palavras: **SACI, JABUTI, GURI, SAGUI, PITANGA, GUARANÁ, CURUMIM, TAMANDUÁ, JABUTICABA.**
7. Na aula seguinte, foi apresentada a correção ortográfica das palavras e demos sequência ao trabalho com outras palavras contidas na história.

Adaptações e observações:

No momento do ditado de palavras, foram utilizados *slides* na plataforma Canva, onde aparecia a projeção da imagem relacionada a cada palavra proferida para a anotação no caderno, para que os estudantes pudessem visualizá-las antes da escrita. Todas as palavras estavam contidas na história que foi apresentada na aula, e foram observadas as possibilidades e limitações das crianças no momento da escrita delas. O objetivo consistia em analisar o processo de escrita dessas palavras e como estava o processo de consciência fonológica dos alunos em relação a essas escritas. As propostas de aula do dia 20 e 27 de agosto foram construídas de forma coletiva com a professora regente, com base na temática da unidade trabalhada pela escola. As duas complementam-se, bem como contemplaram as propostas que foram trabalhadas ao longo da semana.

Também gostaria de relatar que no momento do ditado de palavras da aula supracitada (20/08/2021) orientamos aos estudantes e seus responsáveis que no momento do registro escrito de cada palavra não era para acontecer intervenções na forma de escrita dos estudantes. A intenção consistia em observar de que maneira as crianças entendiam e representavam as escritas de cada palavra. Mas, infelizmente, houve alguns casos de interferência por parte dos adultos.

Após os registros, solicitamos que as crianças, com o auxílio de um responsável, encaminhassem fotos dos registros escritos pelo nosso grupo do *telegram*, para que fosse possível acompanhar a representação escrita de cada criança na atividade proposta. E os estudantes presentes, realizaram o encaminhamento dos registros.

A aula de número 3 aconteceu no dia **27 de agosto de 2021**, que estava contida na unidade **II** da temática proposta pela escola e foi uma continuação da aula anterior, em modelo de sequência didática. As habilidades especificadas pela escola foram **(EF01LP03), que corresponde a** observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças, e **(EF01LP09), que corresponde a** comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. O saber (conteúdo) que foi trabalhado consistiu em: leitura e compreensão de texto, segmentação de palavras, dando continuidade aos trabalhos com o livro paradidático - O tupi que você fala, autor Cláudio Fragata, ilustrações de Maurício Negro. Saber-fazer (expectativa de aprendizagem) consistiu em identificar algumas palavras da cultura dos povos indígenas presentes em nosso cotidiano, conhecer a função social dessas palavras na sua comunidade. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

1. Realizamos a acolhida dos estudantes na sala virtual;
2. Fizemos chamada para identificar os presentes, e preenchi a frequência;
3. Iniciamos a contação de história com vídeo animado através da plataforma *Youtube*, com o vídeo da história o tupi que você fala (https://www.youtube.com/watch?v=Yz3dAD_HTS0);
4. No segundo momento, após a exibição do vídeo, foi feita a correção das palavras do ditado da aula passada (20/08/2021) ‘SACI, JABUTI, GURI, SAGUI, PITANGA, GUARANÁ, CURUMIM, TAMANDUÁ, JABUTICABA’.
5. Após a correção, trabalhamos atividades de aprimoramento da consciência fonológica, tais como:

- Separação das palavras em sílabas orais;
- Contagem das sílabas das palavras;
- Identificação de qual palavra era maior e/ou menor;
- Identificar palavras com a mesma sílaba ou fonema inicial (aliteração);

Nesta aula, utilizamos a estratégia pedagógica que criamos: detetive de palavras, (um jogo) em que apresentamos aos alunos a imagem das palavras com sílabas embaralhadas e uma sílaba que não fazia parte da palavra exposta, e os estudantes tinham que identificar qual era a sílaba intrusa. Após a identificação, era projetado o próximo *slide* com a grafia correta e com a imagem do detetive expondo a sílaba intrusa. Houve uma boa participação e interação da turma nesta atividade e, ao final, todas as crianças receberam o certificado de “detetive das palavras”. Vejamos um exemplo das imagens do jogo a seguir:



Figura 1. Jogo Detetive de Palavras, 2021. Créditos: Camila Alves Rosa Santos e Laura Maria da Silva Santana

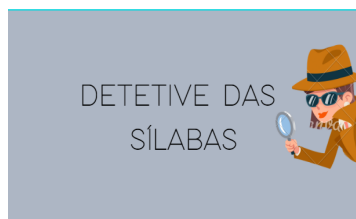


Figura 2. Jogo Detetive de Palavras, 2021. Créditos: Camila Alves Rosa Santos e Laura Maria da Silva Santana

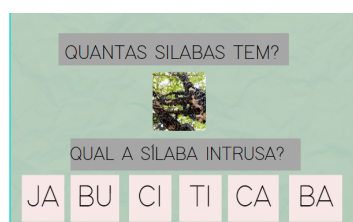


Figura 3. Jogo Detetive de Palavras, 2021. Créditos: Camila Alves Rosa Santos e Laura Maria da Silva Santana

6. Após a interação, finalizamos a aula e agradecemos a presença de todos.

Experiências na turma do 2 ano

A respeito da nova turma, a do 2º ano, será relatado as experiências de regência entre os meses de setembro a dezembro de 2021, realizando um recorte de 03 aulas. Na primeira aula, estive acompanhada de uma colega de programa e, nas demais, atuei individualmente na elaboração do plano de aula e na regência da turma.

A primeira aula que será analisada aqui foi o nosso primeiro contato com a turma, aconteceu no dia **17 de setembro de 2021**, estava contida na unidade **II** da temática proposta pela escola. As habilidades que foram especificadas para trabalhar nessa aula foram oriundas do Currículo Essencial Franciscano para o 2º ano, conforme orientação da escola, **(EF12LP03) que corresponde a copiar textos breves**, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação; **(EF02LP12) que corresponde a ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção**, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. O saber (conteúdo): Leitura e compreensão sobre convite, dentre outros gêneros textuais do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando à sua forma de organização e sua finalidade. O saber-fazer (expectativa de aprendizagem) consistiu em: Gênero Textual Convite - Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas, compreensão sobre o significado do convite e suas finalidades no contexto social. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Acolhida: dinâmica para conhecer os estudantes. Na chamada, iremos solicitar que os estudantes procurem objetos com a letra inicial do seu nome.

1. Perguntamos se os estudantes sabiam qual era a tradição que é celebrada em São Francisco do Conde no dia 27 de setembro e escutamos os relatos;
2. Falamos sobre a manifestação cultural do LINDRO AMOR e a importância dela para a cidade, com base em: <https://pausapoetica.wixsite.com/andancas/manifestacoes> e <https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/bahia/folclore/conheca/lindro-amor>;
3. Após explanação sobre o Lindro Amor, apresentamos um modelo de convite para que os estudantes realizassem a apreciação estética do gênero discursivo (convite), que continha textos e imagens;
4. Vamos criar: confeccionamos um convite colaborativo para o famoso Caruru do Lindro Amor em formato virtual (*online*) no aplicativo *Canva*;
5. Solicitamos que os estudantes transcrevessem no caderno as informações geradas em nosso convite colaborativo, para registros futuros e encaminhassem uma fotografia da referida atividade no *Telegram*.

6. Encerramos a aula e agradecemos a presença de todas e todos!



Figura 4. Convite Lindro Amor, 2021. Créditos: 2º ano A Escola Frei Eliseu Eismann

Para este encontro, a proposta foi trabalhar o gênero textual convite conforme demanda da escola, porém ainda não conhecíamos o perfil da nossa turma. Então, pensamos na possibilidade de realizar algo interativo, considerando que na semana seguinte, após a aula, na cidade de São Francisco do Conde/BA, aconteceria uma das maiores festas tradicionais: o caruru do Lindro Amor. Nesse caso, organizamos uma proposta de modo que pudéssemos realizar as apresentações interpessoais, conhecer um pouco a nossa nova turma de regência, aplicar o conteúdo considerando o contexto social dos estudantes e promovendo a alfabetização em contexto de letramento social. Os alunos interagiram com a nossa proposta, trouxeram suas experiências sobre o gênero textual convite, falaram de convite de aniversário, chá de bebê, casamento, formatura, missas e cultos, passeios e outras situações cotidianas. Ao final dos diálogos e da exibição do vídeo sobre a manifestação cultural do Lindro Amor, propusemos a confecção do convite para o caruru, e a turma aceitou com muito entusiasmo. Portanto, fomos confeccionando o convite na plataforma *Canva*, através das orientações dos nossos estudantes, que escolheram a cor, ditaram as palavras do texto com muita atenção, os elementos, as imagens, e a anfitriã da turma que endereçou o referido convite. Após a finalização do nosso convite, a turma transcreveu no caderno as informações e, posteriormente, o material visual foi encaminhado para eles, no nosso grupo do *Telegram*.

A partir de agora, os relatos descritos aqui correspondem ao processo de regência individual (sem dupla de regência). Antes do preparo desta aula, houve reunião de planejamento com a preceptora da escola campo e a coordenadora pedagógica, que sinalizaram que a demanda consistia em reforçar as ações voltadas ao novembro negro. Apontei os questionamentos sobre os planejamentos anteriores e pude ter autonomia para realizar o planejamento das próximas aulas. Portanto, nesta aula, que será descrita agora, organizei o conteúdo com mais autonomia.

A segunda aula analisada aconteceu no dia **26 de novembro de 2021**, estava contida na unidade **III** da temática proposta pela escola. As habilidades que foram especificadas para serem trabalhadas nela foram oriundas do Currículo Essencial Franciscano para o 2º ano, conforme orientação da escola, **(EF12LP18)**, que **corresponde a** apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e

sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. O saber (conteúdo): Contação de história sobre o livro **Meu nome é Maalum**. Saber-fazer (expectativa de aprendizagem) consistiu em: compreensão sobre contos, história e cultura africana e afro-brasileira; exploração sobre o continente africano e suas relações com o Brasil; ilustração sobre a importância de conhecer nossas histórias, o significado do nosso nome, preservação e fortalecimento da nossa identidade. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

1. Acolhida musical: Meia Lua Inteira na voz de Ellen Oléria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTiRM33vh20>;
2. Escutei os estudantes sobre como estavam se sentindo após a acolhida de bom dia e organizei a chamada para registrar a presença na aula;
3. Perguntei se os estudantes conhecem a história de Maalum?;
4. Após a escuta, apresentei brevemente a história do livro **Meu nome é Maalum**, e certifiquei-me se os estudantes haviam recebido o post da história para pintura manual após a leitura (material encaminhado para a escola com antecedência, no dia 11/11/2021, para impressão e entrega aos responsáveis a fim de realizarmos esta atividade na data proposta);
5. Escutei os relatos dos estudantes após a contação da história;
6. Após a escuta, indaguei os estudantes sobre os seguintes pontos:
 - Qual foi o nome da história?
 - De quem a história falava?
 - Onde se passava a história?
 - Qual o significado do nome Maalum?
 - Quantas letras tem este nome? Quais são vogais e quais são consoantes?
 - Você sabe o significado do seu nome? Você acha importante?
7. Vamos pintar? Realizamos a pintura compartilhada do *post*, e após finalização, fizemos a exposição das pinturas para os colegas (aqueles que desejaram);
8. Finalizei a aula agradecendo a presença de todas e todos.

Para esta aula, a proposta foi trabalhar a contação de história com os estudantes, favorecendo o estímulo à imaginação, promoção da ludicidade e alfabetização em contexto de letramentos. Os estudantes interagiram com a proposta e, no decorrer dos diálogos, questionei se sabiam os significados dos seus nomes, e muitos não sabiam. Então, convidei-os a descobriremos de forma coletiva, e de um a um, fomos pesquisando. A cada descoberta, as crianças ficavam fascinadas com o que o nome representava. Uma criança informou que o seu nome (Everton) foi uma homenagem realizada pelo seu pai ao seu tio que havia falecido. E, quando pesquisamos o significado “o que vem da cidade dos javalis, corajoso, bravo, resistente”, ele ficou tão surpreso e animado ao mesmo tempo, dando boas risadas e falando que estava correta a descrição, pois ele realmente era muito forte e corajoso.

A terceira aula analisada aconteceu no dia **10 de dezembro de 2021**, estava contida na unidade **III** da temática proposta pela escola. As habilidades que foram especificadas para trabalhar nesta aula foram oriundas do Currículo Essencial Franciscano para o 2º ano conforme orientação da escola, **(EF12LP18) que corresponde a apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.** O saber (conteúdo): Contação de história sobre o Contação de história sobre o Kwanzaa. Saber-fazer (expectativa de aprendizagem) consistiu em conhecer sobre história e cultura e afro-brasileira; compreender o contexto histórico do

pós-natal para os povos negros; reforçar a importância Kwanzaa no Brasil e no mundo. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Acolhida

1. Escutei os estudantes sobre como estavam se sentindo após a acolhida de bom dia, e organizei a chamada para registrar a presença na aula;
2. Perguntei se os estudantes conheciam sobre o Kwanzaa;
3. Após a escuta, contei sobre o Kwanzaa que acontece após o período natalino;
4. Continuando os diálogos, realizei a exibição do vídeo Kwanzaa, uma celebração Africana dos Afrodescendentes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1NRNcwksAHk>;
5. Após a exibição do vídeo, dialogamos sobre os princípios do Kwanzaa e como poderíamos aplicar cada um deles em nossas realidades;
6. Finalizamos a aula com a exibição da música e vídeo **Quaver Music Song of the Month: Kwanzaa Celebration**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7fM5yjmVRY> agradecendo a presença de todas e todos, encerrando as atividades do ano letivo.

Para este encontro, a proposta foi trabalhar a manifestação do Kwanzaa, pois a escola sinalizou de forma repentina que a Secretaria de Educação do município havia encaminhado a informação sobre o encerramento do ano letivo naquela semana. Então, pensando nas possibilidades de encerramento e que sempre há valorização apenas do período natalino, pensei em trabalhar sobre a referida manifestação que ainda é pouco conhecida e difundida em nosso contexto, em virtude da hegemonia natalina. Além disso, também aproveitei o momento para refletir com a turma sobre os princípios, principalmente a união que foi um dos maiores pilares dos nossos encontros no período das aulas. A turma interagiu com a proposta, refletimos sobre os sete princípios do Kwanzaa e da importância de cada um em nossas vidas. Ao final das reflexões, houve um até breve, pois informei à turma que era apenas o final do ano letivo, mas que estaríamos sempre conectados através das nossas memórias e do nosso coração. Agradei às crianças pela oportunidade de partilhar os encontros de sexta-feira com eles, pela paciência, pelos risos, até pelas dificuldades (“ôh pró, tô sem sinal, bota no telegram”), pelas danças e músicas que juntos cantamos e mexemos o corpo, enfim, agradei por tudo. Foi um momento único, as crianças me retribuíram afeto e tentei não chorar, falhei. Ao final, coloquei o vídeo e fiquei observando-os dançar nas telinhas, o que culminou com cada estudante dando tchau e saindo da sala. Quando todas e todos saíram, fechei a sala e encerrei o ano letivo com a turma do 2ºano A da escola campo Frei Eliseu Eismann.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas ao longo das regências serviram de grande importância no processo de aprendizagem dos estudantes, proporcionando o fortalecimento das práticas de letramentos sociais, valorizando as perspectivas de afroletramento na educação. Além das contribuições do afroletramento no processo de alfabetização das crianças, não se pode esquecer das contribuições que a contação de história favorece no campo social, afetivo, cognitivo, dentre outros. Na prática das aulas, pude observar que quando realizei propostas de aulas que permitiam a inserção dos letramentos sociais, bem como dos conhecimentos prévios dos estudantes no processo de

alfabetização, os encontros educativos e formativos ficavam mais ricos e dinâmicos, havia mais facilidade de compreensão de conteúdos e mais leveza no processo de aprendizagem.

Portanto, a contação de histórias não deve ser pensada apenas como uma proposta isolada de contar um conto, ou trabalhar apenas a ludicidade no ambiente escolar, mas deve ser valorizada enquanto proposta educativa epistemológica que subverte os padrões eurocêntricos, justamente por ter sua centralidade nos processos de oralidade, permitindo atravessar fronteiras e dialogar com diferentes recursos, como livros didáticos, revistas, vídeos e outros gêneros textuais, sem perder as suas características socioculturais e educativas. Também gostaria de relatar brevemente sobre os desafios encontrados na execução de tais ações, em virtude do contexto remoto ocasionado através da pandemia por conta do vírus da Covid-19, que limitou em alguns momentos a chegada de tais práticas para uma parcela considerável de estudantes da supracitada escola, mesmo com as limitações de tal cenário, consegue-se obter resultados satisfatórios. Embora com as limitações das aulas remotas, buscou-se utilizar diversos recursos educativos para que as ações lograssem êxito, principalmente ao considerarmos as experiências sociais e a inserção de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro das aulas e atividades propostas, assegurando e garantindo o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que definem as diretrizes e bases para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos educacionais na rede pública e privada de ensino, e também garantir a aplicabilidade da proposta pedagógica de afroletramento que é a base do subprojeto do Programa de Residência Pedagógica da UNILAB.

É imprescindível fomentar a inserção e valorização da contação de histórias nos currículos educacionais, pela potencialidade no processo de alfabetização em contexto de letramento e por favorecer o fortalecimento dos laços de afetividade sobretudo na relação entre professor e aluno.

Referências

- BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. Alfabetizando e desenvolvendo competências linguísticas a partir do conto de estórias. **R. Faced**, Salvador, n.14, p.27-37, jul./dez. 2008.
- CISOTTO, Lerida; BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na educação infantil. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 245-255, jan./jun. 2009.
- CORREIA, Mônica F. B. **A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados**. Estudos de Psicologia 2003, 8(3), 505-513.
- FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afrolettrar o letramento para enegrecer o currículo. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, volume 37 (jun. 2019).
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.
- NASCIMENTO, Elisabete. **Afroletramento docente**. Universidade Candido Mendes.
- REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 9, núm. 1, pp. 94-107, 2016.

- SIQUEIRA, Idméa Semeghini. **Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos.** Educação, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 330-340 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para a recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165. jan./abr. 2011.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar.** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25 jan./abr. 2003.
- SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento?. In: **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STREET, B. V. Trazer os letramentos para a agenda política. In: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 33-41.
- STREET, B. V. Implicações dos novos estudos de letramento para a pedagogia. In: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 145-155.
- VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. **A Construção Narrativa da Identidade.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 27(1), 163-170.

Submetido em 22 de abril de 2022.

Aprovado em 19 de julho de 2022.