

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALFABETIZAÇÃO: DESENVOLVENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DAS DATAS COMEMORATIVAS

Marcelle de Fátima Miranda de Oliveira ¹

Sâmia Lopes Portilho ²

Ariele Cantuário Santiago ³

Jair Filho Pinto Mendonça ⁴

Fred Junior Costa Alfaia ⁵

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a eficiência de estratégias de ensino utilizando as datas comemorativas para desenvolver aprendizagens significativas na alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de dinâmicas de grupo. A pesquisa foi desenvolvida por meio das vivências e experiências das bolsistas, proporcionadas pelo PIBID/UFPA – Subprojeto Alfabetização 2024/Pedagogia, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na EMEIF Professora Maria Valda Braga Valente, na turma do 1º ano “F”, no Município de Cametá-PA. A abordagem desse trabalho foi de natureza qualitativa, e se configurou em uma pesquisa-ação de caráter exploratório. Para coleta de dados, foi realizado levantamento bibliográfico, planejamento e aplicação de atividades alusivas às datas comemorativas. Como critério para analisar os dados coletados com as práticas desenvolvidas com a turma do 1º ano “F”, considerou-se a integração e participação ativa das crianças, bem como o desempenho delas nas atividades. A fim de fundamentar esta discussão, estendemos diálogo com alguns autores, como: Freire (1989), Vygotsky (1989, 2000), Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros. Os resultados revelaram a eficácia de trabalhar metodologias diferenciadas com os alunos, utilizando as datas comemorativas, pois, partindo do conhecimento cultural apreendido no cotidiano do aluno dentro das esferas comunicativas a qual estes estão inseridos, foi possível notar o envolvimento dos alunos e a iniciativa própria para participar das atividades desenvolvidas. Ademais, mesmo frente aos desafios adjacentes dos alunos, percebe-se que estes se sentiram ainda mais motivados a aprender para participar e desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Conclui-se que, o uso das datas comemorativas promoveu aprendizagens significativas para as crianças, pois valorizam os conhecimentos culturais que estão presentes na sociedade e permeiam os grupos que eles estão inseridos, e somado a estratégias de ensino com enfoque na alfabetização possibilitaram potencializar o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização, Aprendizagem significativa, Datas comemorativas, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, marcellemiranda64@gmail.com ;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, samialportilho@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, ariele.santiago@cameta.ufpa.br;

⁴ Mestrando pela Universidade Federal do Pará – UFPA, jotajairzinho@gmail.com;

⁵ Professor orientador: Mestre, Faculdade de Educação - UFPA, fredparaense1984@gmail.com.





INTRODUÇÃO

Nas atuais circunstâncias do ensino público, sabe-se que a educação precisa de diversas variáveis para que seja alcançado o objetivo maior, a aprendizagem. Contudo, no contexto capitalista, a educação tem, como finalidade, “adestrar” as massas, de forma que o processo de ensino-aprendizagem assuma uma essência pragmática, ou seja, se ensina uma determinada habilidade para aplicá-la de forma descontextualizada em provas, atividades, entre outros instrumentos avaliativos.

Tendo isso em vista, cabe questionar se o objetivo do trabalho pedagógico está de fato alcançando o objetivo principal e se os alunos estão, de fato, aprendendo. De acordo com Chaves (2002), romper com os modelos tradicionais é um grande passo para que a sala de aula seja um espaço de vivências lúdicas e desafiadoras, as dinâmicas são importantes ferramentas pedagógicas que oportunizam o docente a trabalhar diferentes formas didáticas.

Em consonância com as discussões anteriores, esta vivência tem, como objetivo, analisar a eficiência de estratégias de ensino aplicadas em uma turma do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, utilizando as datas comemorativas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na Alfabetização. Sua justificativa se dá pela necessidade de promover experiências educativas diferenciadas e evidenciar a importância do conhecimento cultural para a elaboração e ressignificação dos conhecimentos dos alunos, buscando ampliar a discussão sobre alfabetização, aprendizagens significativas e planejamento docente.

A vivência foi realizada através do PIBID/UFPA – Subprojeto Alfabetização 2024/2026, do curso de Pedagogia, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, na EMEIF Professora Maria Valda Braga Valente, na turma do 1º ano “F”. O percurso metodológico da vivência assumiu características da pesquisa-ação de caráter exploratório, de natureza qualitativa. Com isso, foram realizados o levantamento bibliográfico, o planejamento e a aplicação de dinâmicas alusivas às datas comemorativas.

O relato desta vivência está organizado, além de Resumo e Introdução, nas seguintes seções: Metodologia; Fundamentação Teórica; Resultados e Discussão, abordando as dinâmicas realizadas, como: O Dia da Água, O Dia Mundial da Conscientização do Autismo e os Símbolos da Páscoa; finalizando com Considerações Finais e Referências Bibliográficas. Nesse viés, a vivência possibilitou refletir e construir discussões imprescindíveis para o campo educacional, mais precisamente para a promoção de aprendizagens significativas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, com enfoque na Alfabetização.





METODOLOGIA

Essa vivência foi realizada na EMEIF Professora Maria Valda Braga Valente, no município de Cametá, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização 2024/Pedagogia – Cametá, na turma do 1º ano “F”. A partir do relato, procuramos demonstrar as estratégias de ensino desenvolvidas pelas bolsistas, fazendo uso das datas comemorativas, a fim de promover aprendizagens significativas.

A metodologia desta vivência incorporou aspectos da pesquisa-ação, que se trata de uma pesquisa social de base empírica, a qual faz a associação de uma ação ou a resolução de um determinado problema, onde há o envolvimento de modo cooperativo ou participativo entre pesquisadores e os participantes da ação, de acordo com Thiollent (1998). Para Tripp (2005), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Para análise dos dados, a vivência assumiu uma perspectiva de abordagem qualitativa e exploratória, que, para Minayo (2002, p. 21), “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores”. Adiante, buscamos explorar, dentro das aprendizagens, novas formas de ensinar, em que o caráter exploratório se apresenta à medida em que “a pesquisa exploratória nos ajuda na explicitação do problema, na clareza e na construção de hipóteses” (Robaina, 2021, p. 48).

Para coleta de dados, foi realizado o levantamento bibliográfico, tendo como autores: Chaves (2002), Freire (1989), Vygotsky (1989, 2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Pino (1991). Para os que conceituam os princípios da metodologia abordada, destacamos os autores: Thiollent (1998), Tripp (2005), Minayo (2002) e Robaina (2021). Além disso, também foi realizado o planejamento das atividades entre as bolsistas, elaboração dos materiais para a realização das dinâmicas de grupo alusivas às datas comemorativas referentes ao Dia da Água, o Dia Mundial da Conscientização do Autismo e ao período da Páscoa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira vem passando por transformações ao longo da história, marcada por dicotomias desde suas raízes com a educação jesuítica, até se chegar ao sistema educacional que temos na atualidade. Nesse sentido, pode-se apontar que a educação passou por vários períodos de progressos e retrocessos até chegar no que temos hoje e, ainda assim, é





marcada pelas disputas de poder, movimento este que pode ser percebido através das discussões políticas, dos planejamentos verticalizados pelos órgãos governamentais. O ensino nas escolas públicas reflete essa hegemonia, seja nas provas, nos livros didáticos e/ou nos conteúdos. A leitura de mundo das crianças pertencentes às classes subalternas sempre é desconsiderada de sua própria realidade, como se o mundo dessa criança não oportunizasse as habilidades necessárias para aprender, em que Freire (1989, p. 11) destaca que:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (Freire, 1989, p. 11)

A princípio, ao iniciar a vida escolar, a criança não chega vazia, mas dotada de conhecimentos empíricos, culturais e cheios de significados do seio familiar e da comunidade da qual faz parte. Aponta-nos, ainda, Freire (1989, p. 9) que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, assim sendo, há possibilidades de inserir o educando como o centro que movimenta o pensar da ação docente. Tendo isso em vista, consideramos que a valorização dos conhecimentos prévios tem função importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando falamos de uma aprendizagem significativa para a vida dos sujeitos.

A aprendizagem é um processo que necessita de estímulos, cabendo ao professor a responsabilidade de perceber e desenvolver a partir das observações das demandas e necessidades dos alunos metodologias que possibilitem que esse processo ocorra com sucesso. Contudo, sabe-se que a realidade das escolas brasileiras é marcada por vários fatores, entre eles

a limitação de recursos didáticos, a precarização do trabalho docente, a sobrecarga curricular exigida pelo sistema educacional, entre outros, os quais implicam no bom desenvolvimento do trabalho docente que, por conseguinte, implica no bom desenvolvimento dos alunos.

Visto isso, o professor é rendido ao cotidiano monótono, o que empobrece a variedade de metodologias e estratégias pedagógicas em sala de aula. Quando falamos diretamente do ensino voltado para a alfabetização de crianças, é possível perceber uma metodologia comum adotada entre muitos docentes que consiste em trabalhar das partes para o todo (método sintético), ou seja, das letras para, então, se formar palavras e depois textos. Contudo, ao trabalhar as partes menores com crianças dos anos iniciais, o que se percebe é que aquelas partes menores não possuem significado aparente, isso é evidenciado pela comum dificuldade de passar dessa etapa para a etapa de junção de sílabas onde ocorre uma confusão entre o nome da letra e o seu som. Vygotsky (1989, p. 72) aponta-nos que:





[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante ao papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (Vigotski, 1989, p. 72).

Nesse viés, percebe-se que não há como desenvolver uma aula eficaz de forma que todos os alunos aprendam se os conceitos estão dissociados da realidade destes, se não dialoga com aquilo que eles já conhecem e conseguem materializar nas suas estruturas mentais. Além disso, há a relevância da utilização de materiais concretos na alfabetização de crianças, que temos visto serem desenvolvidos na Educação Infantil, ocorrendo uma pequena ruptura na introdução do aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa ruptura da utilização de materiais concretos limita a experiência da aprendizagem e desliga a realidade do conceito trabalhado, sendo que a criança ainda não desenvolveu totalmente as habilidades de abstração nessa etapa de sua escolarização. Assim, “[...] os métodos tradicionais de estudo dos conceitos caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras” (Vigotski, 2000, p. 153).

Em se tratando do desenvolvimento da linguagem, sabe-se que, inicialmente, a criança domina a língua em sua forma falada, quando introduzimos os signos, seja por palavras ou imagens, as crianças criam suposições a partir do que conhecem. Contudo, no que diz respeito à escrita, ela ainda “não supõe que representa a linguagem ainda que se interprete como a expressão visual de significados diferenciados” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 274), pois os conceitos ainda não estão assimilados. De outro modo, aquela linguagem, ainda que represente a fala escrita, não contém significados para a criança.

Ademais, dialogamos sobre a importância da utilização da imagem como apoio na identificação de significados dos signos. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 274), afirmam que “quando se trata de interpretar o significado de um texto acompanhado de uma imagem, a escrita recebe a significação da imagem que o acompanha. Ambos são assimilados sob o ponto de vista do significado que lhes é outorgado”. Tais imagens não podem estar distantes da realidade do mundo da criança, como aponta-nos Freire (1989), cada pessoa possui um mundo particular do qual faz uma leitura prévia, que se encontra nas experiências vividas no cotidiano da vida e geram significados diversos. Sendo assim, a promoção de uma aprendizagem significativa só é possível na adoção do mundo particular do indivíduo, tendo em vista que, nesse trabalho, não estamos em defesa da promoção das habilidades de leitura e escrita como meras funções de decodificação e codificação da palavra escrita, mas





proporcionar o desenvolvimento da capacidade de fazer a leitura da “palavramundo”, ou seja, uma leitura para além das habilidades pragmáticas, dotada de intenção e possível potencial crítico e transformador da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como discutido anteriormente, o aluno chega à escola dotado de conhecimento e leituras sobre o mundo e a realidade no qual está inserido, este conhece palavras carregadas de significados que dialogam com suas experiências cotidianas. Freire (1989) afirma que, ao ter iniciado a escolarização, já estava alfabetizado, pois possuímos uma leitura particular que vem das nossas percepções do mundo, e aponta que a educadora apenas continuou e aprofundou o trabalho já iniciado. Tal qual exemplificado, o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, não deve haver uma ruptura entre o que o aluno possui no arcabouço de conhecimentos que traz de casa e os conhecimentos que serão posteriormente desenvolvidos na escola. O movimento que ocorre entre o conhecimento popular e o epistemológico é dialético, havendo uma transformação de conceitos à medida em que as estruturas mentais do educando se desenvolvem.

Nesse sentido, buscamos desenvolver atividades que envolvessem o universo cultural e cotidiano dos alunos e, para isso, desenvolvemos algumas atividades a partir das datas comemorativas. As atividades planejadas foram voltadas para as seguintes temáticas: O Dia da Água, O Dia Mundial da Conscientização do Autismo e os Símbolos da Páscoa. Para essas atividades, planejamos dinâmicas de grupo que pudessem proporcionar a interação entre as crianças, além de criar um ambiente acolhedor para que todos se sentissem confortáveis para participar das atividades.

A) EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: AS DATAS COMEMORATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ALFABETIZADORA

Para a atividade do Dia da Água, levamos um enfeite de porta, em formato de guarda-chuva, conhecido pelos alunos como sombrinha, a qual realizamos a montagem juntamente às crianças. Para iniciar a dinâmica, foi feita uma roda de conversa com os alunos sobre as questões que se referem à água, sua importância e sua utilidade para a vida do ser humano e para a vida no planeta. Também, trabalhamos o caráter problematizador ao tratarmos de uma questão polêmica ocorrida na mesma semana do dia alusivo, que foi a falta de água na escola e por esse motivo não houve aula.





As crianças foram convidadas para montar o enfeite de guarda-chuva, para colarmos na entrada da porta. Ajudamos, também, a pendurar os barbantes e cortar gotinhas de água feitas com papel fotográfico. Cada aluno ficou com um desenho de gota de água em mãos e diziam uma das utilidades da água para a sua vida. Durante as conversações, os alunos expressavam sobre seus bons e maus hábitos com o uso da água, como por exemplo: desperdiçar água enquanto lavavam as mãos, escovar os dentes com a torneira aberta, entre outros hábitos.

No final da atividade, todos os alunos fizeram um voto de compromisso com a água, relatando um hábito ruim e se comprometendo em melhorar e usá-la de forma consciente. Em seguida, cada aluno colou sua gotinha nos fios de barbante, representando seu novo compromisso. Essa dinâmica oportunizou, para as futuras docentes, a reflexão de que uma data comemorativa pode ser trabalhada com os alunos de forma diferente das atividades desenvolvidas durante essa data. No decorrer da dinâmica, as crianças conversavam e interagiam umas com as outras, estimulando-se, com isso, a comunicação e a reflexão sobre o uso de um recurso essencial para a vida e para o meio ambiente.

Na semana do dia da Conscientização do Autismo, realizamos uma atividade na qual construímos um mural com os educandos. Para isso, fizemos uma roda de conversar para identificar o que eles sabiam sobre o Autismo, visto que tem um colega autista na turma. Após diálogos, expomos as elementos simbólicos ligados à comunidade atípica e explicamos os significados. Terminada a roda de conversa e problematizações, fomos para a etapa da construção do mural, no qual utilizamos imagens e palavras de conscientização.

Com as palavras, fizemos uma roda de leitura, onde cada aluno identificou, em sua palavra, os elementos que conhecia (letras, sílabas, ou a palavra inteira). Para isso, utilizou-se a mesa do professor-supervisor para expor as figuras representativas, como: o coração, o quebra-cabeça, a fita de conscientização, as mãos coloridas, o infinito colorido, com os alunos dispostos ao redor da mesa.

Cada aluno escolheu uma imagem e palavra, todos leram suas palavras em voz alta e explicaram o motivo que os inspirou a escolher tal palavra. Durante a dinâmica, percebemos que os alunos observavam as figuras e logo focalizavam nas palavras, tentando relacionar as palavras com as figuras que estavam na mesa, todos conseguiram ler as palavras e escolher a figura que representasse a escrita. Com essa atividade, observamos que as crianças fizeram uma pequena reflexão sobre seus hábitos em relação ao colega incluído. Como futuras docentes, acreditamos que desenvolver vínculos de afetividade é essencial para garantir a empatia e transformar a sala de aula em um espaço acolhedor e inclusivo.





Outra atividade desenvolvida foi em alusão ao Dia da Páscoa, a qual é uma das datas que demonstrou uma carga de significados para os alunos, visto que reúne conhecimentos culturais, religiosos e morais. Para essa atividade, trabalhamos, mais uma vez, com a construção de um mural com os Símbolos da Páscoa e seus respectivos nomes, onde realizamos a leitura conjunta com as crianças e convidamo-as para a montagem do mural em sala de aula. Cada criança escolheu um símbolo e colou no mural.

Os Símbolos da Páscoa trabalhados foram o Círio Pascal, o Pão, o Vinho, o Cordeiro, o Peixe, a Cruz e, além disso, contamos a história da tradição do coelho, dos ovos e porque existe essa ligação do chocolate com o Dia da Páscoa. Para a atividade, fizemos um diálogo em roda de conversa, colocamos um tapete e sentamos com as crianças no chão da sala, espalhamos as figuras, conversamos sobre o significado dos símbolos e solicitamos que cada aluno escolhesse uma figura, colocamos no tapete as palavras que representam cada uma das figuras, orientamos os alunos a procurar a palavra de acordo com a imagem escolhida. A dinâmica auxiliou no processo de alfabetização das crianças, percebemos que elas interagiram umas com as outras. No final da dinâmica, todos os alunos conseguiram encontrar as palavras de acordo com as figuras e, assim, a atividade aparentou ser proveitosa e significativa.

A partir dessas estratégias, planejamentos e aplicações, exercemos a prática docente. Além disso, observamos de perto o processo de ensino-aprendizagem e a sua heterogeneidade dentro do contexto real de sala de aula. As atividades nos proporcionaram observar como partir de assuntos cotidianos para alfabetizar, proporcionando mais sentido às aulas para as crianças. Vigotski (2000, p. 262), afirma que “os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança”, ou seja, não há educação significativa se não partirmos do conhecimento prévio dos educandos, é necessário que os conhecimentos possuam contextos repletos de significações para que a alfabetização faça sentido.

B) DESENVOLVENDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: AVALIAÇÃO E REFLEXÕES DAS ATIVIDADES

As atividades tiveram resultados positivos e ficou perceptível que trabalhar metodologias diferenciadas com os alunos utilizando as datas comemorativas se constitui em uma boa estratégia para a alfabetização. Freire (1989, p. 9) aponta que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e





se alonga na inteligência do mundo”. Partindo desse princípio, buscamos iniciar nossas atividades do conhecimento cultural do cotidiano do aluno acumuladas e aprendidas através da troca com as instituições que se insere, como família e sociedade.

Foi possível perceber o envolvimento dos alunos e a iniciativa própria para participar das atividades desenvolvidas e, também, a interação entre as crianças nos momentos de diálogos, em que observamos como a troca de vivências a partir da socialização nos momentos de conversa possibilitaram processos de significações e ressignificações. Para Pino (1991, p. 34), “as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais. [...] O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. Decerto, as dinâmicas de grupo foram de suma importância para criar um ambiente motivador e acolhedor, além de proporcionar o fortalecimento do sentimento de coletividade em sala de aula.

Quanto aos desafios que surgiram no momento das aplicações, vimos que, frente a palavras que não se encontram dotadas de significado na realidade das crianças, estas tentavam adivinhar o que poderiam ser determinadas palavras, em que se sentiram ainda mais motivados a aprender para participar e desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Vygotsky (2000) aponta essa tendência nas crianças que buscam significados ao desconhecido até então. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 275-276):

A “hipótese do nome” é uma construção da criança, no sentido de elaboração interna, que não depende da presença de uma imagem. Com efeito, se o conteúdo de um texto sem imagem é desvendado por um adulto, também neste caso a criança espera que sejam os “nomes” os que apareçam representados na escrita. Esclareçamos que o lido e o escrito são sempre orações completas (na nossa situação experimental trata-se de verbos transitivos e sintagmas nominais simples), mas o que a criança concebe escrito são somente os nomes (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 275-276).

Uma observação foi que, na ausência de imagens, as crianças criam narrativas inteiras na busca por dar um nome ao que se quer “ler”. Essa etapa, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam com não sendo ainda a expressão do domínio da criança sobre a escrita. Contudo, é uma etapa de suma importância para o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas. As atividades propostas proporcionaram experiências significativas para a vida escolar das crianças, pois buscamos valorizar o arcabouço cultural que elas possuem, e isso ficou claro à medida em que, mesmo com dificuldades, as crianças buscavam alternativas e pediam por ajuda por conta própria para permanecerem engajadas no momento pedagógico, bem como a cada atividade no decorrer das semanas, em que demonstravam avanços na percepção dos símbolos e dos componentes da escrita.





As atividades vivenciadas tanto pelas crianças quanto pelas bolsistas permitiram observar resultados positivos, levando em consideração a proposta das atividades planejadas. Embora o perfil das crianças que compunha a turma na qual as atividades foram aplicadas apresentassem certos desafios no que diz respeito ao domínio das habilidades de leitura e escrita, as crianças conseguiram realizar todas as atividades. Em alguns momentos, necessitavam de mediação. Com isso, traçando um comparativo entre uma atividade e outra, os avanços puderam ser percebidos maneira significativa. Além disso, o engajamento das crianças e a disposição para participar das atividades foi imprescindível para o sucesso das estratégias aplicadas. Sendo assim, as experiências aqui relatadas apontam a necessidade e a importância de se desenvolver estratégias metodológico-didáticas que considerem o conhecimento cultural das crianças a fim de dar significado aos conhecimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das datas comemorativas promoveu aprendizagens significativas para as crianças, pois valorizam os conhecimentos culturais que estão presentes na sociedade e permeiam os grupos que eles estão inseridos. Somado a estratégias de ensino com enfoque na alfabetização, concluímos que possibilitaram potencializar o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula. Nesse sentido, o papel do professor não se limita à aplicação de conteúdos, mas envolve, também, sensibilidade e planejamento para tornar a aprendizagem significativa.

Assim, propiciar novas investigações nesse campo é necessário, como demonstrou a vivência e seus resultados, já que ajudam a explorar possibilidades metodológicas inovadoras para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na fase de alfabetização nos Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

CHAVES, A. P. P. **Dinâmicas de Grupo**: uma contribuição teórica para uma prática banalizada. In: ANPED, 25. Caxambu: Anais, ANPED, 2002.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa de 20 anos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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





MINAYO, M. C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PINO, A. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cadernos CEDES – Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

ROBAINA, J. V. L. [et al]. (Org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

