

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PIBID: A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Kemily Lopes da Silva ¹
Luciene Fátima de Jesus ²
Raquel Cristina Baêta Barbosa ³
Eliane da Silva Machado ⁴

RESUMO

O presente relato de experiência, desenvolvido no âmbito do subprojeto PIBID Alfabetização da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – unidade Ibirité, com financiamento da CAPES, tem como objetivo apresentar reflexões sobre a contribuição da afetividade no processo de aquisição da linguagem escrita, a partir da oficina “Eu me amo sim! Eu sou assim...”, realizada em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. A proposta buscou promover a valorização da identidade e autoestima das crianças, articulando leitura, oralidade e escrita, com foco nas relações étnico-raciais. O referencial teórico fundamentou-se em estudos sobre alfabetização e letramento que consideram a dimensão afetiva como elemento constitutivo da aprendizagem, destacando-se autores que defendem o papel do professor como mediador e a necessidade de propostas significativas e contextualizadas. Metodologicamente, o trabalho pautou-se na análise de uma experiência prática, a partir de observações e registros realizados durante a execução da oficina, composta por momentos de exibição de curta-metragem, dinâmica do espelho e produção artística. Os resultados evidenciaram que a afetividade, quando intencionalmente incorporada às práticas pedagógicas, favorece o engajamento, o interesse e a construção positiva da autoimagem das crianças, impactando diretamente na relação delas com a leitura e a escrita. Um episódio marcante foi o relato de um estudante que, ao ler autonomamente um bilhete com a frase “Você é inteligente”, emocionou-se, revelando a potência de práticas que unem o desenvolvimento cognitivo à valorização subjetiva. A experiência reforça que considerar a diversidade cultural e étnica dos estudantes, assim como suas vivências e identidades, amplia as possibilidades de aprendizagem e rompe com perspectivas que limitam a alfabetização ao aspecto exclusivamente linguístico. Conclui-se que a integração entre afetividade e ensino sistemático da linguagem escrita contribui para a formação de leitores e escritores mais confiantes, críticos e conscientes de si.

Palavras-chave: Alfabetização, Afetividade, Relações étnico-raciais, PIBID, Letramento.

INTRODUÇÃO

1 Graduada do Curso de PEDAGOGIA da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, kemily.1397980@discente.uemg.br;

2 Graduada do Curso de PEDAGOGIA da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, lucienefatima55@gmail.com;

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-(UFMG, raquel.barbosa@uemg.br

4 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-(UFMG, eliane.machado@uemg.br;





Nesse texto, pretende-se compartilhar as análises construídas em uma oficina do PIBID Alfabetização da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité. A temática central da oficina foi educação para as relações étnico-raciais e, após o desenvolvimento, foi possível tecer reflexões acerca de como a afetividade pode contribuir para a aquisição da linguagem escrita. E partir disso, como essa relação interfere no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, identificou-se que existe uma relação direta em como as crianças percebem o mundo e se percebem no mundo, em outras palavras, na construção da própria imagem, da sua identidade, da sua autoestima e a forma que se inserem nas propostas construídas na escola.

Para a construção deste relato de experiência buscou-se selecionar na literatura artigos que apontassem a relação entre afetividade e a aquisição da leitura e da escrita; descrever e analisar o desenvolvimento da oficina em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, participante do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Alfabetização UEMG-Ibirité e refletir sobre a experiência relatada dialogando com a literatura pesquisada. Nesse sentido, o objetivo central do relato é descrever uma experiência vivenciada por duas autoras deste texto, pibidianas, em uma sala de aula, do segundo ano do ensino fundamental.

A motivação para fazer essa escrita está relacionada a uma experiência vivenciada em sala de aula durante a oficina “Eu me amo sim! Eu sou assim...” do PIBID Alfabetização UEMG-Ibirité. A proposta era trabalhar as relações étnico raciais a partir da valorização de cada criança como única. Levando em consideração um contexto que envolvesse a linguagem escrita, a leitura, a oralidade, pois esse é o foco do subprojeto PIBID Alfabetização na UEMG - Ibirité com financiamento da CAPES. Após uma reflexão sobre a experiência vivenciada, as pibidianas notaram que a afetividade pode contribuir positivamente para a alfabetização e letramento. Com a finalidade de aprofundar nessa reflexão esse relato de experiência começou a ser construído. Constatou-se que a afetividade, o respeito, o favorecimento à construção da identidade e da autoestima são fatores que podem interferir positivamente no processo do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao contrário do que pode-se pensar, a aquisição da linguagem escrita não se trata de um “dom” (Oliveira, 2020). Mas como defendido por Magda Soares (2003) é um processo que deve ser conduzido de forma sistemática. Ou seja, a alfabetização e letramento não depende de uma vocação da criança, mas sim de um processo intencional e sistemático. No entanto, na busca por uma forma sistemática de ensino da linguagem escrita, pode-se focar apenas no aspecto linguístico. Assim, apesar dos avanços da percepção da alfabetização e





letramento nos diferentes aspectos, como emocional e psicológico, com a teoria da “Psicogênese da língua escrita” defendida por Emilia Ferreira e Ana Teberosky no livro (Psicogênese da língua escrita, 1999), de acordo com Oliveira (2020) ainda se tem a predominância o aspecto linguístico. Em relação a isso, Oliveira (2020, p. 169) defende que:

Dessa forma, as experiências vividas em sala de aula contribuem para o tipo de relação que os alunos podem estabelecer com os conhecimentos que circulam na escola[...] As experiências vivenciadas na sala de aula evocam sentimentos que vão marcando a relação favorável ou não entre alunos e a escrita na escola e para a escola. Por tudo isso, podemos afirmar que a relação entre os alunos e a escrita sempre ultrapassa os limites do cognitivo, mas apresenta, aliado a eles, uma base afetiva.

Portanto, não se deve limitar apenas ao aspecto linguístico. Mas sim, levar em conta os outros aspectos envolvidos na alfabetização e letramento. Em especial, nesse texto a afetividade. Esse aspecto não pode ser limitado aos bons sentimentos, conforme afirma (Oliveira, 2024), mas sim como a condição humana de ser afetado de forma interior e, a partir de estímulos exteriores (Tarsoni, 2013; Santos, 2025; Oliveira, 2024, Oliveira, 2020 e Ferreira, Melo e Castro, 2021). Em outras palavras, de ser sensível à realidade, a si mesmo e ao mundo, podendo ser agradável ou desagradável. Refletindo na construção da própria imagem pela criança, não como igual a todos, de modo que se negue as diferenças (Oliveira e Abramowicz, 2010), mas que cada um possui uma forma única de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, no processo de alfabetização e letramento é necessário que o(a) professor(a) consiga favorecer que as crianças se afetem e vivenciem efetivamente as propostas pedagógicas. E, dessa forma, essas ações precisam fazer sentido para os sujeitos em processo de aprendizagem. Aliado ao que já foi discutido, em pesquisa realizada por Tassoni (2013) intitulada “Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar” revela que “ [...] algumas formas de atuação das professoras promoviam maior motivação, estabeleciam maior confiança, legitimando o papel do professor como mediador mais experiente da relação.” (Tassoni, 2013, p. 534). Assim, o professor detém um papel importante na mediação da aquisição da linguagem escrita. Tassoni (2013) entende essa mediação como o papel do professor de “[...] intervir, questionar, mostrar como faz, mostrar novas maneiras, explicar; enfim, ensinar.” (Tassoni, 2013, p. 534). Acrescentando ao que Tassoni (2013) defende Oliveira (2024) entende que a forma como o professor conduz a alfabetização e letramento, por exemplo, como organiza as aulas, os conteúdos e quais recursos didáticos utiliza, influência na forma como os alunos vão relacionar-se com a linguagem escrita. Portanto, a mediação do professor pode incentivar e promover confiança para que a alfabetização e letramento ocorram, como também na relação





que o aluno vai construir com a linguagem escrita, se traz sentimentos positivos, se a criança entende que a linguagem escrita faz parte do seu contexto e que é capaz de aprender. Consoante a isso, Ferreira, Melo e Castro (2021, p. 190) defendem que:

[...] o professor como mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento deve oportunizar e organizar espaços para que as habilidades e aptidões afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais destes possam ser desenvolvidas. Sua intervenção é imprescindível para que os alunos alarguem suas capacidades de apropriação das diferentes linguagens e dos conceitos sociais.

Em outras palavras, a mediação do professor no processo de aquisição da linguagem escrita é fundamental para a afetividade, que contribui para a aprendizagem significativa. Desse modo, a linguagem escrita se relaciona a forma como os alunos entendem e constroem sentidos e significados para sua realidade. Em uma sociedade que é atravessada pelo racismo (Ribeiro, 2019), a linguagem pode ser uma forma de perpetuar o racismo, desde a utilização de palavras com teor negativo para referir as pessoas negras, desde a como a relação das pessoas negras com a linguagem escrita é conduzida. Por vezes, de acordo com Adiche (2019), a partir da criação de estereótipos de uma única perspectiva da imagem das pessoas negras, parte da população entende que as crianças negras são “indisciplinadas” ou “bagunceiras” (Oliveira e Abramowicz, 2010). Assim, essa porção da sociedade, em especial os professores, podem concluir que essas crianças não vão aprender. Atribuindo a capacidade de aprender como um “dom” que apenas pessoas brancas possuem, dessa forma, de acordo com Oliveira e Abramowicz (2010) às crianças negras não recebem a mesma atenção dos professores como as outras crianças brancas. E como mencionado anteriormente, a mediação do professor é necessária para que a criança construa uma boa relação com a linguagem escrita e se perceba capaz de aprender. Não apenas isso, como um sujeito que pertence ao mundo letrado. A linguagem escrita não pode ser vista como algo restrito a um grupo de pessoas que possuem a permissão para aprender a linguagem escrita, enquanto outro é excluído. Nesse sentido, a forma como os (as) estudantes vão se relacionar com a linguagem escrita ou como vão ser afetados pelo processo de aquisição depende da mediação que o professor vai fazer. Sendo assim, não se pode ignorar as construções de sentidos e significados que os alunos vão construindo de si mesmas e do mundo.

Diante do exposto, compreende-se que o processo de alfabetização e letramento ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, pois envolve dimensões afetivas, culturais e identitárias que perpassam a relação entre professor, estudante e conhecimento. Assim, o relato que se segue busca evidenciar como, em uma experiência concreta desenvolvida no âmbito do PIBID Alfabetização UEMG–Ibirité, a afetividade se constituiu como elemento





mediador na construção da linguagem escrita e na valorização das identidades das crianças. Ao descrever e analisar a oficina “Eu me amo sim! Eu sou assim...”, pretende-se, portanto, refletir sobre o papel do professor na promoção de práticas pedagógicas antirracistas e sensíveis às diferenças, capazes de favorecer o desenvolvimento da autoestima, o reconhecimento de si e do outro e a aprendizagem significativa da linguagem escrita.

METODOLOGIA

A partir da realização da oficina com a temática das relações étnico raciais com um contexto da linguagem escrita, houve a observação atenta das pibidianas às reações das crianças diante das atividades propostas, das falas e ações que demonstravam a valorização e reconhecimento das características individuais de forma positiva ligada à leitura e escrita. Após isso, foram realizadas escritas reflexivas pelas pibidianas que resultaram nos questionamentos para a realização desse relato de experiência. O referencial teórico foi consultado a partir das palavras chaves (afetividade e escrita; afetividade e leitura e afetividade e linguagem escrita) na plataforma do google acadêmico e das fornecidas para o estudo da realização da oficina e estudos autônomos. Dessa forma, foi possível realizar uma reflexão articulando a literatura com a experiência vivida na oficina.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização e letramento são conceitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da leitura. De acordo com o CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - a alfabetização se refere ao processo de aquisição da habilidade de ler e escrever enquanto letramento se refere ao desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita para participar plenamente da sociedade, em outras palavras alfabetização é o primeiro passo para aquisição da linguagem e escrita, enquanto, letramento é o processo contínuo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para atender as demandas sociais e culturais. Este é um processo em que um depende do outro e caminham junto para que a criança na aquisição dessa habilidade.

Tendo isso em vista, seu ensino não deve ser deixado à deriva sem uma intencionalidade planejada e explícita do que se pretende com as atividades propostas. Não se pode acreditar que as crianças assim como uma esponja vão absorver apenas com o contato





com a escrita e, consequentemente, associar essa aprendizagem a um talento individual de cada um. Consoante a isso, de acordo com Oliveira (2020, p. 165):

Escrever não é um dom, mas trata-se de uma competência que deve ser desenvolvida, de forma sistemática e constante, na escola, ao longo de toda a Educação Básica. Sendo uma atividade complexa, devemos considerar que a produção escrita é uma atividade vinculada, por um lado, a um contexto social, e, por outro, a processos linguísticos, cognitivos e afetivos, sumamente importantes no desenvolvimento dessa competência.

Na tentativa de ensinar de forma sistemática, no entanto, por vezes, alguns aspectos da alfabetização e, em consequência, o letramento são deixados de lado. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apresentaram uma concepção de alfabetização e letramento que foge da perspectiva de educação bancária (Freire, 2016). Com atividades repetitivas e de memorização, pautadas na transmissão passiva do conhecimento aos alunos. Assim, trazendo contribuições ao defender que na alfabetização ocorrem processos mentais internos que são desenvolvidos pelas crianças, assim, a criança passa a ser vista como ativa no seu processo de aprendizagem. Bem como passa a se considerar o aspecto cognitivo para aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, essa perspectiva rompe com a ideia de “dom” mencionada por Oliveira (2020). Ainda assim, mesmo com os avanços a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, Oliveira (2020) considera que o aspecto linguístico ainda é privilegiado nas escolas brasileiras, devido ao histórico de ensino da linguagem escrita no Brasil. Levando isso em conta, Santos (2025, p. 11) considera que:

[...] não se deve ensinar a escrita como se não tivesse importância, desprovida de significado, como uma forma de copiar palavras, no intuito simplista de formar frases, sem mostrar a sua relevância e sem fazer conexão com a realidade. A escrita precisa ser ensinada de maneira a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

A linguagem escrita passa a ser concebida por quem aprende como algo que é utilizado apenas pela exigência da escola nesse ambiente, quando se prioriza os aspectos linguísticos sem considerar as dimensões social, cognitiva e afetiva. Ou seja, a linguagem escrita passa a ser vista como necessária apenas no espaço escolar. Não sendo percebida nos diversos espaços sociais em que está envolvida e nos usos que se pode fazer dela. Assim, o letramento se encontra comprometido por não ser ofertado possibilidades do seu desenvolvimento. Reforçando a necessidade de se considerar os aspectos social e afetivo. Ferreira, Melo e Castro (2021, p. 185) defendem a necessidade de se contemplar as diversas dimensões envolvidas na leitura e, portanto, na alfabetização:





Em termos práticos, isso significa que as atividades propostas não podem se restringir aos conteúdos de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. Afinal, a leitura como componente dinâmico vinculado a um contexto social, não pode ser reduzida a um aprendizado do código linguístico, que resulta somente em palavras e frases desconexas e sem sentido aparente para o leitor.

Nesse sentido, a dimensão identificada na oficina desenvolvida é a afetiva, que também interfere na aprendizagem da linguagem escrita e seus usos sociais. Como foi mencionado na introdução, a afetividade não está relacionada apenas aos bons sentimentos (Oliveira, 2024), se estendendo a sensibilidade às experiências de vida dos sujeitos. Podendo ser agradável ou desagradável. De acordo com Oliveira (2020, p. 168):

O ato de escrever pode causar desconforto e recusa, dependendo da situação. Isso pode acontecer porque, ao produzir textos, o indivíduo está expondo uma imagem de si, despindo seus pensamentos, ideias e evidenciando suas limitações, seus conceitos e preconceitos. Além disso, a prática da escrita na escola, tradicionalmente associada ao castigo e à punição, pode, também, contribuir para essa relação negativamente afetada entre o sujeito e a prática da escrita.

Aliado a isso, Tassoni (2013) evidencia que a leitura pode ser entendida pelos alunos como uma experiência desagradável, uma vez que causa sentimentos como vergonha, medo, tristeza e dor. Os dados da pesquisa apontaram que os sentimentos produzidos nas interações em sala de aula marcam de maneira significativa a relação dos alunos com os objetos de conhecimento em geral – aqui, de maneira especial a escrita e a leitura. (Tassoni, 2013, p. 540.) Dessa maneira, como as atividades em sala de aula são propostas e conduzidas podem levar a experiências negativas com a linguagem escrita. E com isso gerando um afastamento do aluno do processo de aquisição da leitura e da escrita, levando ele a não querer aprender a linguagem escrita (Santos, 2025). Assim, as experiências positivas em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita levam a uma boa relação que propicia a aprendizagem. Sem precisar que o aluno sofra para aprender. O que pode conduzir a associação tantas vezes feita de que estudar/aprender é doloroso e difícil. Consoante a isso, Oliveira (2020, p. 169) defende que:

Dessa forma, as experiências vividas em sala de aula contribuem para o tipo de relação que os alunos podem estabelecer com os conhecimentos que circulam na escola[...] As experiências vivenciadas na sala de aula evocam sentimentos que vão marcando a relação favorável ou não entre alunos e a escrita na escola e para a escola. Por tudo isso, podemos afirmar que a relação entre os alunos e a escrita sempre ultrapassa os limites do cognitivo, mas apresenta, aliado a eles, uma base afetiva.





Tassoni (2013) ainda vai chamar atenção para a importância da mediação da prática docente que pode contribuir ou dificultar a aprendizagem da escrita e da leitura. Para além disso, Tassoni (2013) trata sobre a importância de se saber como os alunos se sentem e a partir disso desenvolver práticas que cada vez mais possam motivar os alunos a querer aprender a linguagem escrita despertando seus interesses. Santos (2025) também ressalta a importância da mediação do professor de forma a incentivar o aluno a fazer um movimento interior de querer aprender a ler e escrever. Seguindo as ideias desses autores, Oliveira (2024) evidencia a importância do professor como mediador, conduzindo e orientando os alunos. Em um processo de os levar a refletir sobre a linguagem escrita. Já para Ferreira, Melo e Castro (2021, p. 190):

[...] o professor como mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento deve oportunizar e organizar espaços para que as habilidades e aptidões afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais destes possam ser desenvolvidas. Sua intervenção é imprescindível para que os alunos alarguem suas capacidades de apropriação das diferentes linguagens e dos conceitos sociais.

A partir dos estudos mencionados, pode-se inferir sobre a importância do professor em considerar a afetividade para a aprendizagem da leitura e escrita nas práticas docentes. Além disso, as propostas de mediação precisam fazer sentido para as crianças e, dessa forma, conectadas às experiências de quem participa e é a centralidade do processo. Em outras palavras, como o (a) estudante vai associando as experiências de sucesso e fracasso ou agradáveis ou desagradáveis a si mesmo, passando a se considerar capaz de aprender ou não. Além do mais, como as experiências e descobertas através da linguagem escrita vão construindo a forma como os alunos percebem e compreendem o mundo e como se veem no mundo. Relacionado a isso, Ferreira, Melo e Castro (2021, p. 183) entendem que:

A afetividade constitui-se conforme as vivências dos sujeitos e a forma como significam o mundo ao seu redor. Como se pode perceber, as interações estabelecidas com o meio e com os outros são agregadas de sentidos afetivos e progressivamente internalizadas. Com o passar do tempo, através das experiências e interações vivenciadas, o sujeito vai se apropriando dos conhecimentos produzidos e construindo suas características próprias que o transforma em um ser único.

Dessa forma, ao se pensar na leitura e escrita quando se considera a afetividade é possível concluir que essa relação contribui para constituição do eu dos alunos. A linguagem escrita expressa sentimentos, ideias e pensamentos que poderiam existir apenas dentro do eu, mas quando expressadas pela escrita tornam mais concreto o que ocorre na mente humana. Além de gravar algo, o tornando permanente. Dessa forma, a escrita é dotada de significados





e sentidos que vão sendo construídos e entendidos por quem está tendo contato com ela. Ainda de acordo com Ferreira, Melo e Castro (2021, p. 186)

Em contrapartida, pressupõe o ato de dar sentido ao texto, o que está relacionado à vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo. Se ao ler um texto o leitor não conseguir atribuir sentido, estará realizando uma leitura mecânica, repetitiva e descontextualizada.

Assim, a afetividade, nesse processo, diz respeito aos interesses, gostos, percepções ... ou seja, a identidade de cada criança. As experiências de afetação, sejam elas negativas ou positivas, vão interferir nas construções mentais da identidade da criança. Isso tudo se junta para influenciar como a construção de sentido da linguagem escrita é feita, sendo atravessadas por componentes sociais, históricos e culturais. Um importante atravessamento social são as relações étnico raciais que afetam as crianças e constitui a forma como as crianças se enxergam, aos outros e ao mundo. E com isso como são entendidas pelas crianças na constituição da própria imagem. A linguagem escrita pode ser uma forma de se perpetuar o racismo ou de se romper com ele.

Nesse sentido, as crianças desde a educação infantil começam a entender como a sociedade concebe as relações étnico raciais (Souza e Araújo, 2020). O que interfere na sua autoestima e personalidade, a depender se ela possui um padrão estético julgado como bom para sociedade ou não. Com isso, constata-se a importância da presença nos currículos das escolas, desde a educação infantil, a temática das relações étnico raciais. Isso implica trabalhar as diferenças entre os sujeitos, principalmente no Brasil que é constituído com uma diversidade enorme de origem principalmente africana, indígena e europeia. Um importante dispositivo legislativo para isso foram as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, não de forma pontual, como trabalhar essa temática apenas nos dias 20 de novembro e 19 de abril, mas durante todo o ano.

Dito isso, por vezes a escola tende a trabalhar essas questões a partir da afirmação que todos são iguais, negando as diferenças entre os sujeitos (Oliveira e Abramowicz, 2010). Uma tentativa de se colocar de uma forma neutra, assim, se silencia frente ao racismo. De acordo com Oliveira e Abramowicz (2010):

Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola (p. 214).





Mesmo que isso não se efetive na prática, pois o tratamento não é igual (Oliveira e Abramowicz, 2010; Souza e Araujo, 2020). Consoante a isso, é preciso se atentar para evitar a permanência de estereótipos que rotulam as crianças negras como mais “indisciplinadas” ou “bagunceiras” (Oliveira e Abramowicz, 2010). Ou que não são inteligentes. Isso efetiva-se quando as diferenças e, conseqüentemente, a diversidade das pessoas negras é negada pela escola. De acordo com Adichie (2009), a legitimação de apenas uma versão sobre um grupo social consolida estereótipos, perpetuando o racismo a partir da construção de uma imagem que foi construída. Em consequência nega formas de ser e estar no mundo tão diversas. Retomando ao que foi dito anteriormente, a linguagem escrita pode ter um papel importante na constituição de como as crianças se percebem no mundo ou quem são no mundo, ou seja, na forma como são afetadas pelos atravessamentos dos aspectos sociais. Assim, pela linguagem escrita oportunizar a constituição do eu, do acesso a outros direitos e representar partes do mundo, a forma como os processos educativos ocorrem precisam possibilitar afetamentos positivos à formação das crianças como leitoras e escritoras que interajam e lidem o mundo em que vivem. Tendo isso em vista, a experiência sob a qual esse texto se estrutura procura evidenciar como a condução de um processo educativo afetivo pode contribuir para a formação do eu, levando em consideração a valorização de cada criança com suas características, em especial para as crianças negras que tem um reforço negativo da sua imagem (Oliveira e Abramowicz, 2010). Como também para inserção das crianças no mundo dominado pela linguagem escrita, formando leitores e escritores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 10 de junho realizamos a oficina chamada *Eu me amo sim! Eu sou assim...* com a temática da Educação para as Relações Étnico Raciais que tinha como objetivos: Promover o respeito e a valorização das diferenças culturais e étnicas; Sensibilizar os alunos sobre a importância da diversidade; Estimular a empatia e o reconhecimento da igualdade entre todas as pessoas; Estimular o autoconhecimento e amor próprio reconhecendo e valorizando suas características. Dessa forma, se pretendia trabalhar a valorização das características físicas e da personalidade de cada criança, atrelado ao reconhecimento de si e do outro como belo, conduzindo a construção de relações pautadas no respeito envolvendo a linguagem escrita. Contemplando as relações étnico raciais a partir da valorização de cada um.





A oficina foi realizada em escolas públicas do município de Ibitaré e Sarzedo, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No presente relato de experiência, a oficina ocorreu no segundo ano do Ensino Fundamental I, sendo planejada em três momentos. No primeiro momento foi exibido o curta-metragem *Meu nome é Maalun* que traz a história de uma menina chamada Maalun que estava muito animada para seu primeiro dia de aula, no entanto, quando os colegas riem do seu nome, a Maalun não deseja ir para escola. Ao descobrir sua mãe conta a origem africana do seu nome que quer dizer especial. Dessa forma, Maalun retorna a escola e afirma sua identidade. Antes e após a exibição do curta-metragem foram estabelecidos diálogos sobre o que as crianças achavam de si e o que mais gostavam em si mesmas. A partir disso, em um pedaço pequeno de papel foi trazido para as crianças o significado do nome de cada uma relacionado ao curta - metragem.

No segundo momento foi realizada a dinâmica do espelho que contava com uma caixa com um espelho dentro e alguns recados com mensagens positivas, como por exemplo “VOCÊ É INTELIGENTE!” e “VOCÊ É BONITO (A)!”. Assim, cada criança era chamada para ver algo especial que tinha dentro da caixa e posteriormente, pegar um recado. Tanto no primeiro momento, quanto no segundo as crianças se envolveram bastante.

Já no último momento imprimimos as fotos do rosto de cada criança, pedimos para que elas recortassem em três partes. Logo em seguida, diferentes partes de cada um foram compondo um novo rosto, uma criança colocava a parte do cabelo e a testa, outra olhos e nariz e outra a boca e queixo. Formando assim, novos rostos. Trabalhamos a ideia que a partir das diferenças de cada um construímos novas formas de ser e existir no mundo.

O foco deste relato aconteceu, como dito anteriormente, no segundo ano do ensino fundamental, no qual as crianças estão em processos de alfabetização. As análises e discussões surgiram a partir do que foi vivenciado e observado no segundo momento da oficina, ou seja, na dinâmica do espelho. Tendo isso em vista, momentos após terminamos de realizar a dinâmica do espelho, percebemos que uma criança negra estava chorando. Nos preocupamos e buscamos compreender se algo gerou desconforto nessa criança durante o desenvolvimento da proposta. Assim, ao ser perguntada o porquê estava chorando, a criança respondeu que ficou emocionado com o bilhete que recebeu da dinâmica do espelho, que estava escrito: “VOCÊ É INTELIGENTE”. Dessa forma, é possível perceber que essa criança foi afetada pela relação entre o que estava escrito no bilhete e sua identidade. Consoante a Oliveira (2020), percebemos a importância de se trabalhar com propostas que façam sentido para as crianças e que as afetem positivamente para que haja construção de novos conhecimentos, competências e habilidades.





Assim, como defendido pela Tassoni (2013) pudemos perceber que a afetividade está presente em todo o processo de escrita e leitura que a criança faz. Dessa maneira, ela vai construindo relações entre a linguagem escrita e a si mesma, bem como o mundo que a rodeia. Contribuindo para a construção da identidade da criança a partir de experiências e interações. Sendo feita ou reforçada positivamente para valorização de cada criança na perspectiva das relações étnico raciais, utilizando a escrita como um meio. E não com o reforço de estereótipos que não entendem a criança a partir do seu contexto. Conforme foi mencionado anteriormente a criança é atravessada por diversos aspectos (Ferreira; Melo; Castro, 2021) que a formam.

É preciso quebrar o silenciamento reforçado pela ideia de que todos são iguais. Tendo em vista, a defesa de Oliveira e Abramowicz (2010) que a escola tende a ocultar a diversidade não discutindo sobre a diferença. Muitas vezes os professores ficam receosos de abordar determinados temas com as crianças sem levar em conta a sua capacidade de lidar com assuntos julgados como polêmicos sem considerar a grande capacidade que as crianças têm de compreensão. Se faz necessário compreender que os seres humanos possuem características próprias e são diferentes uns dos outros, sendo essas particularidades que os diferenciam e os tornam únicos e belos. Para além disso, a criança estabelece uma relação positiva com a escrita, de forma que a criança se interesse e queira fazer atividades que envolvam a linguagem. Nesse sentido, fazendo com que o processo de aprendizagem da escrita e leitura sejam propiciados e potencializados.

Para que essa experiência ocorresse de forma tão positiva consideramos, de acordo Ferreira, Melo e Castro (2021), que foi fundamental a estruturação do contexto em que a dinâmica ocorreu. Em outras palavras, não propomos uma atividade desvinculada de um sentido, houve uma construção e preparação para a dinâmica. Primeiramente, com a exibição do curta - metragem, estabelecemos diálogos com as crianças antes e depois da exibição do curta - metragem, com os quais as crianças puderam expressar o que pensavam e sentiam em relação à própria identidade. Com isso, fomos construindo a ideia de que as crianças eram únicas e especiais, assim como o nome da personagem “Maalun” que significa “especial”. Associado a isso, como parte da preparação do contexto, houve um momento em que as crianças puderam saber o significado dos seus nomes também. Portanto, a nossa prática pedagógica buscou propiciar às crianças momentos de valorização e construção da própria identidade, bem como pretendeu experienciar práticas de leitura de forma positiva, contribuindo para formação de leitores e escritores.





A possibilidade de analisar e refletir sobre a reação da criança garantiu que os pibidianos compreendessem a responsabilidade de planejar e mediar as atividades com as crianças. O planejamento mostra a importância de se pensar em distintas estratégias que favoreçam a aprendizagem e não apenas o ensino. Se o foco é a aprendizagem, reconhece-se que os momentos de ludicidade são muito significativos para as crianças. E, dessa forma, não são somente atividades de folha, do livro didático, mas também aquelas que despertam a criatividade e a motivação.

Observamos que quando o tema é de interesse da criança a sua forma de aprendizagem é mais tranquila e há uma conexão maior entre a criança e o(a) docente. Dessa forma, quando são feitas as oficinas e as crianças demonstram interesse, revela que de alguma maneira elas foram afetadas naquele momento por aquelas atividades e, assim, facilita a aproximação com a criança. Desse jeito, o trabalho com a temática flui de uma forma mais dinâmica. Além do tema ser de interesse da criança é indispensável que o respeito às suas origens, às suas vivências, às suas construções culturais sejam levados em consideração. Isso porque as crianças também são produtoras de cultura e seus conhecimentos precisam ser levados em consideração. Assim, reconhecemos que, quando as oficinas do PIBID, levam em consideração temáticas pertinentes e que façam sentido para as crianças, e são desenvolvidas com respeito, amorosidade e de forma significativa conseguimos fazer uma abordagem que afetam as crianças. Portanto, a oficina desenvolvida foi um momento de aprendizagem para aquela criança especificamente, bem como para as demais crianças e os próprios pibidianos. Revelando, o afetamento positivo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir dos sentidos construídos, por intermédio, da linguagem escrita em relação à própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência, por intermédio, das práticas realizadas no PIBID possibilitou comprovar a importância de se ter uma abordagem que valorize as crianças levando em consideração os aspectos sociais, cognitivos e culturais. De tal modo que, o ensino da linguagem escrita não se limita ao aspecto linguístico. Desse modo, o planejamento de atividades que despertem o interesse e façam sentido para as crianças é fundamental. Ademais, que haja a incorporação da afetividade nas práticas docentes, haja visto, a incidência na construção da identidade de cada criança a partir da linguagem escrita e valorização de cada uma.





Portanto, abordar as relações étnico-raciais a partir da valorização que afete positivamente as crianças e que envolva a linguagem escrita possibilita a formação de leitores e escritores conscientes de si mesmo e do mundo. O relato de experiência possibilitou às pibidianas compreender a importância da afetividade nos processo de linguagem escrita envolvendo as relações étnico - raciais. O relato de experiência não finaliza o assunto. A partir disso, evidencia caminhos para novas pesquisas que aprofundem os efeitos da afetividade nas práticas docentes na aquisição da linguagem escrita e as relações étnico - raciais. A experiência vivenciada no âmbito do PIBID evidenciou, de maneira concreta, que práticas pedagógicas sensíveis à afetividade e à valorização da diversidade são determinantes para um processo de alfabetização e letramento efetivamente significativo. Ao incluir a dimensão afetiva como elemento central das ações pedagógicas, observa-se um impacto positivo na construção da identidade e autoestima das crianças, tornando a aprendizagem mais efetiva e propiciando a construção de sentidos e significados para as crianças.

Além disso, a integração entre práticas antirracistas e o ensino da linguagem escrita, ao se voltar para a valorização das histórias de vida, potencializa a formação de leitores e escritores críticos, conscientes de si e de seu contexto sociocultural. Esses achados reafirmam que o planejamento intencional, dialógico e contextualizado do ensino é indispensável à promoção de uma educação mais equitativa e humanizadora, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/casacivil/leis>, acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. acesso em: 10 ago. 2025.

FERREIRA, Talita Furtado; MELO, José Carlos de; CASTRO, Kátia Regina dos Santos. **Afetividade na perspectiva Walloniana: contribuições para a formação de crianças leitoras**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 34, p. 178-194, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3624>. Acesso em: 30 jul. 2025.





FERREIRO, Emilia; TEBEROKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Artes médicas. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Meu nome é Maalum. Direção: Luísa Copetti. Produção: Eduardo Lurnel, Marcela Baptista. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ>. Acesso em: 5 jun. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em: 1 ago. 2025.

OLIVEIRA, Rogério Soares de. **Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção científica no Proletras**. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 6, p. 164-176, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2127>. Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, Zilda de. **A afetividade na perspectiva walloniana e suas contribuições no processo de formação da criança na leitura**. ALTUS CIÊNCIA, v. 23, n. 23, p. 163-176, 2024. Disponível em: <http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altusciencia/article/view/288>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Jailson Silva dos. **A Afetividade no processo de ensino-aprendizagem da escrita**. REI - Revista de Educação do UNIDEAU, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e240, 2025. DOI: 10.55905/reiv5n1-003. Disponível em: <https://www.periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/240>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso312/conteudo6527.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, M. S.; DE ARAÚJO, D. C. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 33, p. 197-220, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1009>. Acesso em: 1 ago. 2025.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200008. Acesso em: 30 jul. 2025.

