CADERNO DE EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

PNAIC/Ceale

Ceale*

CADERNO DE EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

PNAIC/Ceale

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Reitor: Jaime Arturo Ramírez
Vice-reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Pró-reitora: Benigna Maria de Oliveira
Pró-reitora Adjunta: Cláudia Mayorga

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora: Juliane Corrêa
Vice-diretor: João Valdir Alves de Souza

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA
Diretora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade

C122 Caderno de experiências em alfabetização e alfabetização matemática na perspectiva do letramento [recurso eletrônico]: PNAIC/Ceale / Organizadoras: Isabel Cristina Alves da Silva Frade ...[et al.]. -- Belo Horizonte : FaE/ UFMG, 2016.

216 p.: il.

ISBN : 978-65-88446-05-8

Inclui bibiografia.

Outras organizadoras: Francisca Izabel Pereira Maciel, Eliane Scheid Gazire, Mônica Daisy Vieira Araújo e Valéria Barbosa de Resende.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Matemática – Estudo e ensino. 4. Professores -- Formação.

I. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. II. Título.

CDD- 372.412

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Albert Torres - CRB6 2582

CADERNO DE EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

PNAIC/Ceale

Organizadoras
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Francisca Izabel Pereira Maciel
Eliane Scheid Gazire
Mônica Daisy Vieira Araújo
Valéria Barbosa de Resende

FaE UFMG

Belo Horizonte, 2016

ORGANIZAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DOS RELATOS

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Francisca Izabel Pereira Maciel
Eliane Scheid Gazire
Mônica Daisy Vieira Araújo
Valéria Barbosa de Resende

COORDENAÇÃO PNAIC / UFMG

Isabel Cristina Alves da Silva Frade – Coordenadora Geral do PNAIC
Eliane Scheid Gazire - Coordenação adjunta Matemática
Francisca Izabel Pereira Maciel – Coordenação adjunta Língua Portuguesa

SUPERVISÃO PNAIC/UFMG

Ana Paula Pedersoli Pereira – Supervisora equipe Português
Heloísa Borges – Supervisora equipe Matemática
Luciana Maria Tenuta de Freitas – Supervisora equipe Matemática
Márcia Maria de Freitas Hauss - Supervisora equipe Matemática
Mônica Daisy Vieira Araújo – Supervisora equipe Português
Valéria Barbosa de Resende - Supervisora equipe Português

FORMADORES LÍNGUA PORTUGUESA PNAIC/UFMG

Andréa Lourdes Ribeiro
Chrisley Sores Félix
Daniela Freitas Brito Montuani
Elaine Maria da Cunha Morais
Eliana Guimarães Almeida
Mirian Chaves Carneiro
Neiva Costa Toneli
Paula Cristina de Almeida Rodrigues
Rosimeire Reis Ribeiro da Costa
Sulamita Nagem Dias Lima
Vanir Consuelo Guimarães

FORMADORES MATEMÁTICA PNAIC/UFMG
Aldenis Alves Silva Freitas
Ana Rafaela Correia Ferreira
Andréia de Souza
Fernanda Costa Diniz Nogueira
Diogo Alves de Faria Reis
Flávia Zauli Fernandes
Gláucia Aparecida Vieira
Maria Imaculada de Souza Marcenes
Paula Reis de Miranda
Ruana Priscinla da Silva Brito
Valéria Castro Zacharias
Viviane Ribeiro de Souza Cabral
Flávia Lamonier
Vera Lúcia Baumfeld

SECRETARIA GERAL
Morgana Rodrigues da Silva Santos de Oliveira

REVISÃO
Lucia Helena Junqueira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Daniella Cristina Salles Lima

APOIO TÉCNICO
Alexsandra Borges Fernandes
Joice Cristina Guimarães
Morgana Rodrigues da Silva Santos de Oliveira
Sabrina Fortunato Martins
Wanessa Marla Dias Fernandes

Ceale*

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Faculdade de Educação da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte/MG
(31) 3409-6211
www.ceale.fae.ufmg.br / ceale@fae.ufmg.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

1 O PNAIC E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO 13

2 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 1º CICLO 25

3 EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA: ELEIÇÕES NA TURMA 45

4 REFLEXÕES DOCENTES: A MATEMÁTICA EM FOCO 59

5 O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC (2013-2014) NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA 71

6 O TRABALHO DE FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE 83

7 INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO 97

8 MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS, ESPAÇO ESCOLAR E O DIREITO AO BRINCAR: OS ENCONTROS DO PNAIC E AS REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO 113

9 EMPODERAR-SE: MEU CABELO É TUDO DE BOM 133

10 POUPAR OU GASTAR: O QUE IPATINGA TEM A GANHAR? 141

11 OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: A PROPOSTA DE UM PROJETO DIDÁTICO 157

12 AUTOCORREÇÃO DE TEXTOS: DESENVOLVENDO COMPROMISSO, INTERAÇÃO E AUTORIA DE PENSAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 171

13 INFÂNCIA(S): O BRINCAR DE PROFESSORES E CRIANÇAS NO CONTEXTO PNAIC-PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – CICLO III 183

14 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DO PNAIC/2013 A 2015 NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE 193

15 A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC NA ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES E NA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM 209

APRESENTAÇÃO

Os textos apresentados nesta coletânea são o resultado de ações pedagógicas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de gestores de Secretarias Municipais de Educação, após a participação no curso de Formação Continuada em 2014 e 2015. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é um programa de formação de professores e gestores dos anos iniciais do Ministério da Educação, executado em parceria com Universidades públicas e Municípios. O Programa, iniciado em 2012-2013, contemplou os estudos sobre Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e, em continuidade, no ano de 2014, o eixo norteador foi a integração entre Alfabetização Matemática e Língua Portuguesa. Em 2015, o Programa possibilitou os estudos em torno de temáticas diversificadas que subsidiavam os saberes docentes do professor (a) alfabetizador(a), quais sejam: currículo, avaliação, infância, ludicidade, educação inclusiva e interdisciplinaridade.

Nesta coletânea, sob a Coordenação da equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG, apresentamos a 2ª edição do *Caderno de Experiência em Alfabetização*, onde constam as ações e as reflexões realizadas na formação do PNAIC nos anos de 2014 e 2015.

Assim como nos anos de 2012-2013, conforme orientação prevista pelo MEC/SEB, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE - FaE/UFMG) promoveu os "seminários finais" ao término do período de formação do PNAIC nos anos de 2014 e 2015. Esses seminários objetivavam mostrar as experiências de professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais, após o período da formação.

Esta coletânea é o resultado de um processo que se inicia com a adesão dos munícipios em participar do seminário final em 2014-15. Essa adesão foi unânime, sendo que professores (as)

alfabetizadores(as), orientadores de estudos e coordenadores locais, segmentos que constituem o público do Programa, puderam inscrever trabalhos para apresentar no evento. A Mostra contemplava a exposição de pôsteres, materiais didáticos produzidos pelos professores(as) alfabetizadores(as), exibição de vídeos produzidos em sala de aula e apresentação de trabalhos, em formato de comunicação oral, desenvolvidos a partir das reflexões propostas no decorrer do PNAIC.

Na organização do Seminário final de 2014 e 2015, elencamos os eixos dos Trabalhos inscritos, definidos a partir dos conteúdos estudados nos cadernos. No ano de 2014, o foco incidiu sobre o tema da Alfabetização Matemática, trabalhando-se especificamente com as linguagens matemáticas e a interação dessas linguagens com a língua materna e com as demais disciplinas desenvolvidas nas classes de alfabetização. Os eixos propostos para a produção dos relatos de experiência foram: a) Linguagem Matemática; b) Língua Portuguesa; c) Integração da Linguagem Matemática e da Língua Portuguesa; d) Integração da Linguagem Matemática com a Língua Portuguesa e demais disciplinas; e) Experiências de formação nos encontros do PNAIC/2014 nos municípios.

Em 2015, os conteúdos da formação incidiram sobre temáticas que permeiam os processos de alfabetização e letramento. Com um diferencial, incluímos alguns temas específicos para os coordenadores locais. Os eixos definidores dos relatos de experiência para os orientadores de estudos e professores alfabetizadores foram: a) Currículo e diversidade; b) Materiais didáticos; c) Interdisciplinaridade; d) Infância e ludicidade; e) Avaliação, f) Impactos do PNAIC no município, e para os coordenadores locais: a) formação de professores, processos de ensino e aprendizagem; b) resultados em avaliações nacionais e municipais.

A inclusão de temáticas específicas para os coordenadores foi uma das mudanças importantes nas edições do PNAIC de 2014 e de 2015. Isso ocorreu em função do MEC/SEB ter atendido às demandas dos Coordenadores das IES e Coordenadores locais para que houvesse uma carga-horária ampliada e exclusiva para a formação da equipe

que atuava nas secretarias de educação, acompanhando a gestão do programa, e que refletiu na organização de um eixo de Trabalho para este segmento no Seminário Final de 2015.

Nos processos de apropriação que ocorrem na formação, que dialogam com experiências que os professores e outros sujeitos já realizam, acrescidas de novas questões que passam a constituir o seu trabalho e sua reflexão, constatam-se as repercussões da formação desenvolvida em 2013 nos trabalhos apresentados em 2014 e 2015.Os temas sobre Alfabetização e Letramento, Sequências Didáticas, Leitura Literária aparecem nos relatos por meio de sua apropriação conceitual e procedimental. Assim, as experiências realizadas em sala de aula, pelos professores alfabetizadores, foram relatadas e analisadas, considerando os conceitos apreendidos no ano de 2013 e aprofundados em 2014. Nos textos, também observamos uma real integração, na prática docente, da Alfabetização Matemática e da Língua Portuguesa nas atividades propostas pelos professores(as) alfabetizadores(as). A despeito da busca de uma visão interdisciplinar, recorrentemente tratada nas abordagens teóricas, não se pode negar que o PNAIC possibilitou, de fato, um debate nas escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo essa concepção. Esse modo de conceber o conhecimento gerou uma apropriação não apenas conceitual, mas sobretudo metodológica, que buscou integrar os dois campos de conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática – e os outros campos presentes no ensino fundamental, nas ações pedagógicas em salas de alfabetização. Esse passo foi muito importante, pois a centralidade na alfabetização no bloco pedagógico dos três primeiros anos precisa ser desenvolvida junto a outras "alfabetizações" e "letramentos".

Os textos apresentados pelos orientadores de estudos exibem a reconstrução das estratégias de formação para atender as demandas específicas dos professores(as) alfabetizadores(as) nos municípios, após a formação na Universidade. Já os relatos dos coordenadores locais demonstram o esforço dos Municípios que aderiram ao Programa para a gestão da realização da formação com qualidade.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento conceitual do processo de formação ao longo de 2014 e 2015 e das ações desenvolvidas nos municípios, seja no âmbito das salas de aula, seja nas secretarias de educação, dispomos os textos cronologicamente, ou seja, primeiro os de 2014 e, em seguida, os de 2015.

O grande crescimento que vislumbramos neste processo, além das mudanças na sala de aula e nas secretarias de educação, é o estreitamento dos laços com um grupo que seguimos há mais de três anos e, sobretudo, o fato de termos orientadores e coordenadores que se dispõem a escrever e, pelo ato do registro escrito, deixar para todos que vêm trilhando este caminho conosco uma marca do seu trabalho. Inúmeras foram as experiências apresentadas em outros formatos, que não foram incluídas nesta forma de publicação, e que ficarão em nossas memórias e guardadas em registros fotográficos e arquivos pessoais.

A equipe do PNAIC/CEALE/UFMG felicita a todos os Municípios que participaram da formação em 2014 e 2015 e, em especial, aos autores dos textos, que compartilham com os leitores deste caderno suas experiências.

Desejamos boa leitura a todos!

As Organizadoras.

1

O PNAIC E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

O PNAIC E AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Aldenis Freitas[1]
Almeida Divino Gonçalves[2]
Paula Cristina de Almeida Rodrigues[3]
Terezinha Maria Pereira de Castro[4]

Neste relato de experiência, será apresentada uma sequência didática que possibilitou a integração do ensino da Linguagem Matemática com o ensino da Língua Portuguesa. Essa sequência didática foi desenvolvida no período de setembro a outubro de 2014, em uma turma de 24 alunos do terceiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Teixeira, na cidade de Divinópolis, estado de Minas Gerais.

No meu tempo de estudante, quando estudei[5] álgebra e equações, a matemática representava para mim um mistério, um universo complicado. Como professora, utilizei métodos tradicionais, enfocando as quatro operações matemáticas básicas e os seus usos. O ensino da matemática se restringia aos exercícios repetitivos e mecanizados. As soluções para os problemas

[1] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014 e, atualmente, Coordenadora pedagógica e professora da rede pública de Belo Horizonte.

[2] Orientador de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014 e professor no Centro de Referência dos Profissionais da Educação CRPE, em Divinópolis/MG.

[3] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014 e, atualmente, professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte.

[4] Professora da Escola Municipal Profa. Maria de Lourdes Teixeira, em Divinópolis/MG.

[5] Utilizaremos a primeira pessoa do plural quando se tratar de elaborações produzidas junto com as coautoras deste trabalho.

somente eram consideradas quando o caminho encontrado pelos alunos era aquele em que eu havia pensado. Acredito que isso se devia ao fato de que não dominava bem os conteúdos e a metodologia mais favorável à aprendizagem. Portanto, pouco vislumbrava ou sequer almejava o desenvolvimento de outras estratégias de resolução de problemas.

Entretanto, no ano de 2014, durante a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, tive a oportunidade, em um processo contínuo de reflexão teórica, de observar de forma sistemática a minha atuação em sala de aula, o que exigiu um novo olhar para a minha prática pedagógica. Percebi a necessidade de reinventar o processo de ensino, buscando novos jeitos de ensinar e aprender. Assim, ao longo da formação, refleti muito sobre a importância de aperfeiçoar a prática docente, atendendo à heterogeneidade da sala de aula, oportunizando aos alunos atividades que lhes permitissem avançar por meio das estratégias pessoais de resolução de problemas, garantindo-lhes, assim, os direitos de aprendizagem. Percebi que utilizar apenas os recursos como quadro negro, giz, exposições orais ou exercícios repetitivos, sem fazer nenhuma relação dos conteúdos ensinados com as experiências vividas pelos alunos, não tinha um resultado satisfatório.

Além disso, fiquei convicta de que a tecnologia precisa ser uma aliada do professor e sua concretização na sala de aula pode potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Senti a necessidade de integrá-la ao planejamento, uma vez que, na escola, existe uma sala de informática com vários computadores contendo jogos pedagógicos de matemática. Assim, de maneira lúdica, os alunos podem reforçar seus conhecimentos.

Nesse sentido, visando experimentar outras práticas pedagógicas, organizei uma sequência didática para aprofundar alguns conteúdos de Língua Portuguesa – estudo dos gêneros textuais e produção de textos – e de Matemática – medidas, tabelas e gráficos de barras.

Segundo Leila Nascimento da Silva (Cadernos PNAIC, 2013, p. 6), "o objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva". Dessa forma, deve-se investir no trabalho com gêneros textuais, buscando selecionar, para cada etapa de escolaridade, aqueles que mais se relacionam ao contexto social e escolar dos alunos. Continua a autora:

> [...] é necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais, orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido [...] a escola precisa garantir, sim, a exploração da diversidade de gêneros, pois cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização de capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens (Cadernos PNAIC, 2013, p.7).

Sendo assim, selecionei, da caixa de Obras Complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro *Só um minutinho*, de Yuyi Morales, com tradução de Ana Maria Machado. Nessa obra, de maneira engraçada e inteligente, o autor trata do tema da morte. O personagem que representa a morte chama-se Senhor Esqueleto. Ele visita uma vovó astuta, que, no decorrer da história, consegue adiar o momento da sua morte. A vovó convence o Senhor Esqueleto a esperá-la em seus afazeres, preparando a sua festa de aniversário. A festa contou com a presença dos netos em volta de uma mesa farta com muitos quitutes deliciosos e um lindo bolo. O final é surpreendente, pois o Senhor Esqueleto passa momentos tão agradáveis e felizes que, quando a vovó ficou pronta para ir embora, ele não foi mais encontrado. Os personagens encontraram apenas um bilhete do Senhor Esqueleto, dizendo que a festa foi tão boa que, no próximo ano, ele não perderia a festa da vovó de maneira nenhuma.

Capa do livro "Só um minutinho", de Yuyi Morales

Essa história vinha ao encontro do meu planejamento, que visava retomar alguns gêneros textuais presentes no livro. Na matemática, planejei aprofundar os conhecimentos referentes a grandezas e medidas e tratamento da informação, com ênfase na discussão, organização e produção de tabelas e gráficos.

O tratamento da informação, desde os anos iniciais, tem o objetivo de preparar as crianças para o mundo em que vivemos. Especialistas em educação matemática dão exemplos de como a estatística traduz a realidade e influencia as decisões das pessoas.

Sequência Didática: uma forma de organizar o trabalho pedagógico

Empenhada em uma educação que possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos, oportunizando a exposição de argumentos e respeitando suas capacidades e habilidades, busquei colocar os educandos em situações de conflito, encorajando-os a estabelecer relações entre fatos e objetos. Para tanto, organizei os alunos em cinco grupos. Cada grupo contou com um aluno líder e motivador que conduzia as atividades, coordenava e direcionava as tarefas, incentivando a participação de todos. Com o objetivo de desenvolver atitudes de liderança nos alunos, possibilitei a troca dos líderes nos grupos. Procurei, também, respeitar as sugestões dos alunos para realizar novos agrupamentos.

Com a intenção de introduzir novas tecnologias ao ensino, a história *Só um minutinho* foi apresentada em três suportes diferentes de leitura: slides, apresentados através do *Datashow*; livro impresso; vídeo do livro, com fundo musical.

No primeiro dia, iniciei o trabalho apresentando o livro, que foi reproduzido em slides e projetados por meio do *Datashow*, na sala de informática da escola. Explorei oralmente a capa do livro, pois queria incentivar os alunos a produzirem hipóteses sobre a história e a exercitarem a argumentação. Indaguei se o título do livro e os outros elementos que compõem a capa

poderiam dizer qual seria o assunto tratado na história e como seria o término dela. Trabalhamos, também, as informações contidas na capa, como: a autora, a editora que produziu o livro, o tradutor da história, o ilustrador e os personagens. Em seguida, contei a história com entonação para melhor compreensão e acompanhamento dos acontecimentos por todos os alunos.

Retornei com a turma à sala de aula e cada grupo recebeu tarefas diferentes relacionadas ao livro *Só um minutinho*. Alguns grupos fizeram atividades a partir de um texto informativo sobre a vida da autora; outros grupos fizeram atividades de interpretação escrita, tendo como apoio trechos do livro. Discutiram entre si, formularam e redigiram as respostas para a apresentação oral à turma, em forma de seminário.

No segundo dia, li a história, novamente, em seu suporte original, o livro. A proposta foi trabalhar os gêneros textuais presentes no livro, favorecendo a realização de novas produções. Assim, cada grupo ficou responsável pela produção de um gênero textual, como bilhete, lista, convites de aniversário, receitas e e-mail. Um grupo ficou responsável por criar um bilhete em agradecimento ao Senhor Esqueleto, por ele ter deixado a Vovó Carocha um pouquinho mais com os seus netinhos. Já o grupo que produziu o gênero textual lista organizou, em ordem alfabética, as tarefas da vovó, que cuidava da casa e cozinhava quitutes deliciosos. Além disso, usando revistas, um grupo de alunos fez recorte e colagem de receitas, refletindo a função desse gênero textual e a importância de usar os ingredientes necessários, na quantidade certa, e o modo de fazer. Por último, outro grupo ficou responsável por interpretar um texto de e-mail endereçado ao Senhor Esqueleto, convidando-o para o próximo aniversário da vovó.

Os alunos novamente discutiram as tarefas em grupos, redigiram os textos e os apresentaram oralmente para a classe. Os alunos escutavam a leitura dos textos dos colegas, prestando atenção se estes continham todas as informações necessárias exigidas para o gênero textual em questão. Dessa forma, em conjunto, iam percebendo a estrutura composicional dos gêneros apresentados.

FIGURA 1: Apresentação do seminário sobre os gêneros textuais a partir do livro Só um minutinho.

Em um outro dia, apresentei o vídeo do livro, que tinha um fundo musical, com o apoio do aparelho *Datashow*. Os alunos acompanharam a leitura e se mostraram bastante familiarizados com a história. Em seguida, passei para as atividades a serem realizadas em grupos, com o objetivo de ampliar a compreensão do gênero textual receita. Cada grupo desenvolveu uma atividade relacionada a esse gênero textual: produção de uma receita a partir de imagens de ingredientes utilizados para fazer o doce brigadeiro; organização da receita do brigadeiro, que foi apresentada em tiras, para recorte, montagem e colagem pelos alunos, que deveriam seguir a composição do gênero textual em questão; interpretação da receita de um bolo de cenoura; exploração de uma história em quadrinhos cujo assunto abordava uma conversa por telefone, na qual uma pessoa explica a outra uma receita de bolo de cenoura (a tarefa do grupo seria listar os ingredientes e o modo de fazer). Por fim, foram abordados conceitos relacionados à matemática, como grandezas e medidas, e solicitado às crianças que dobrassem ou triplicassem os ingredientes das receitas. Nesse dia, como tarefa de casa, solicitei que os alunos pesquisassem e trouxessem a receita preferida deles para apresentar à turma.

No quarto momento da sequência didática, distribuí uma cópia do desenho de um esqueleto para cada criança recortar e montar novamente. O objetivo foi desenvolver a percepção

do esquema corporal e o conhecimento dos ossos e membros que compõem o corpo humano. Após o término da montagem do esqueleto, colei-os no quadro negro.

FIGURA 2: Apresentação da atividade sobre o esquema corporal, a partir do esqueleto humano

No dia seguinte, os alunos trouxeram as cópias de suas receitas preferidas. Em grupos, fizeram a leitura e elaboraram uma lista apontando a quantidade de vezes em que os principais ingredientes apareceram em cada receita do grupo. Queríamos saber qual era o ingrediente mais usado nas receitas que foram trazidas de casa. Uns achavam que era a farinha de trigo; outros, o óleo; e alguns, o açúcar. Verificando todas as receitas trazidas pelos alunos, fiz uma lista no quadro, constando: ovos, óleo, farinha de trigo, leite e frango. À medida que liam os textos, eles indicavam a quantidade de vezes que esses ingredientes apareciam na receita. Eu fiz a tabulação dos dados no quadro e os alunos acompanharam o registro com bastante atenção (Foto 3). Em seguida, expliquei que faríamos um gráfico de colunas para apresentar os resultados da tabulação. Entreguei uma folha de papel quadriculado para cada aluno e, juntos, fomos produzindo as colunas que representavam os ingredientes pesquisados. Cada aluno coloriu as colunas desenhadas, recortou o papel quadriculado e o colou em uma folha branca, confeccionando o seu gráfico (Foto 4). Explorei o título, a fonte dos dados e a quantidade de vezes em que os ingredientes se repetiam nas receitas. Oralmente, fui indagando

os alunos sobre a diferença das colunas, o ingrediente que mais ou que menos apareceu nas receitas, quantas receitas tinham os mesmos ingredientes. As crianças realizaram as atividades com muito entusiasmo e atenção, sugerindo a continuidade do tema, querendo aprender mais sobre o assunto. Ficou decidido, então, que haveria mais aulas sobre gráficos e tabelas.

FIGURA 3: Tabulação dos ingredientes

FIGURA 4: Aluno produzindo o gráfico

FIGURA 5: Apresentação dos gráficos

Outra curiosidade dos alunos foi saber como eram medidos os ingredientes que apareciam nas receitas. Assim, com a lista dos ingredientes, propus aos grupos que relacionassem, em uma tabela, os produtos que eram medidos em quilogramas e os produtos que eram medidos em litros. Para fechar, entreguei-lhes uma folha xerocada para que marcassem nos desenhos de alguns produtos aqueles que poderiam ser comprados em litro ou em quilo.

Nesse dia, além de estudarmos sobre as medidas de capacidade e massa, fizemos uma discussão envolvendo as ideias sobre idades dos netos da vovó, a duração do ano e outras, abordando os estudos sobre a grandeza tempo.

As atividades foram realizadas com sucesso e o objetivo, alcançado com êxito, pois a participação dos alunos foi constante e o interesse era visível, conforme afirmou Nacarato:

> A sala de aula deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão imersas no processo de apropriação da leitura e da escrita da língua materna, bem como da linguagem matemática; com ampla exposição dos alunos aos materiais impressos que nos envolvem cotidianamente e possibilitam explicitar a função social da escrita. Veremos a importância da presença nesse espaço de materiais que remetam também para a função social da Matemática, como gráficos, tabelas, informações numéricas diversas, etc. (Cadernos PNAIC, 2014, p. 6).

FIGURA 6: Alunos realizando atividades da sequência didática

Considerações finais

Percebi, por meio dessa sequência didática, que, a cada dia, os alunos avançavam mais na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, da Leitura, da Produção Textual e da Oralidade. Em matemática, avançaram nos eixos: Números e Operações, melhorando a compreensão do Sistema de Numeração Decimal; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação, o que ficou explícito na construção dos gráficos de colunas, na leitura e interpretação destes. Os alunos trocavam informações, expondo seus pontos de vista, o que favoreceu a compreensão dos conteúdos. Paralelamente, a aplicação dos jogos e atividades lúdicas aprendidas nos encontros do PNAIC e nos cadernos de formação enriqueceram muito o trabalho com as crianças.

Realizar atividades por meio dessa sequência didática, além de deixar o planejamento mais organizado, permitiu um trabalho interdisciplinar, atendendo a todos os níveis de aprendizagem, sem fugir do conteúdo, pois os alunos tiveram a oportunidade de aprender, tanto em grupo, como individualmente, transcendendo, assim, suas limitações. Os progressos ficaram notórios: os educandos se mostraram empolgados, participaram com interesse e motivação, estabeleceram diálogo e compromisso de grupo para participar e colaborar na realização das tarefas, questionando, discutindo o porquê das respostas, como resolvê-las e as formas de apresentação, em plenárias, para a turma.

FIGURA 7: Alunos realizando atividades da sequência didática

Em minha prática pedagógica, não propunha trabalhos em grupos, então, no início, para alguns alunos, essa prática foi uma novidade. Eles queriam era conversar e rir, embora não fosse esse o objetivo. Entretanto, os próprios colegas passaram a exigir que todos do grupo contribuíssem na solução das atividades propostas.

Enfim, durante o curso de formação do PNAIC de 2014, pude rever minha forma de trabalhar, principalmente com a matemática, e perceber que também já fazia muitas atividades, mas não tinha o hábito de registrá-las, fato este tão importante, pois, se há registro, há o envolvimento por parte dos alunos, tornando, então, muito mais prazeroso aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORALES, Yuyi. *Só um minutinho*: um conto de esperteza num livro de contar. Tradução Ana Maria Machado. 7 ed. São Paulo: FTD, 2006.

Vídeo Só um minutinho (2013). Disponível em *https://www.youtube.com/watch?v=eSOOF-orxzY*. Acesso em 15/10/14.

2

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 1º CICLO

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 1º CICLO

Carla Bigão Machado Gonçalves[1]
Ana Rafaela Correia Ferreira[2]
Daniela Freitas Brito Montuani[3]

1. Introdução

Este relato apresenta um projeto de intervenção pedagógica em Alfabetização Matemática, com foco nas operações fundamentais, em atividades de resolução de problemas, realizado em uma turma de segundo ano do primeiro ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte, na qual eu era a professora referência em 2014[4]. Como bolsista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fui motivada a desenvolver esse projeto a partir das provocações, questionamentos e inquietações que essa formação me proporcionou. O interesse pela temática aqui sugerida e pela elaboração deste trabalho foi possível a partir das reflexões e orientações nas formações, advindas do estudo do Caderno 4, intitulado *Operações na resolução de problemas*, levando em consideração o eixo de Alfabetização Matemática.

O trabalho ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2014, com vinte e seis estudantes, entre sete e oito anos de idade. Nomeado de *Oficinas de Matemática*, esse projeto articulou conhecimentos teóricos e práticos na resolução de problemas

[1] Professora Alfabetizadora do Município de Belo Horizonte

[2] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014.

[3] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014. Doutora em Educação.

[4] Utilizaremos a primeira pessoa do plural quando se tratar de elaborações produzidas junto com as coautoras deste trabalho.

matemáticos, conforme orientação do PNAIC. Ao trabalhar com Matemática, especialmente com o conteúdo de operações por meio da resolução de problemas, pude observar, na prática pedagógica, estratégias relacionadas à diversidade de pensamento e, por se tratar de uma turma muito heterogênea, essa diversidade foi acolhida através das diferentes práticas sociais em que as crianças estavam envolvidas, considerando os contextos culturais em que a Matemática se relacionava às suas histórias de vida.

Nos momentos de socialização do "Para Casa", nas rodas de conversa e nas oficinas realizadas em sala de aula, foi possível verificar os conhecimentos matemáticos trazidos pelas crianças. Essa socialização contribuiu para aumentar seus repertórios de compreensão dos conceitos matemáticos e desenvolver estratégias na resolução de situações-problema. Acredita-se que as intervenções realizadas em oficinas poderiam contribuir para o processo de letramento em Matemática, em que "o trabalho com as operações deve estar imerso desde o primeiro momento, em situações-problema" (BRASIL, 2014, p. 5).

Considerando a importância da Alfabetização Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse trabalho buscou promover uma intervenção, prezando momentos de vivência e experimentação como produção de conhecimento. Tomei as oficinas e as rodas de conversa como estratégias didáticas, por acreditar que se trata de metodologias participativas, reflexivas e que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia. Observaram-se possibilidades, estratégias e variáveis que os discentes apresentaram quando foram convidados a trabalhar na resolução de situações-problema. Ademais, consolidou-se a importância do uso de outros recursos pedagógicos, tais como: palitos de picolé, fio de contas[5], ou mesmo a contagem usando os próprios dedos das mãos. Foram utilizados elementos importantes, os quais os alunos puderam tatear e manusear nas oficinas, que favoreceram

[5] Fio de contas é um suporte de manipulação, construído em sala de aula, com finalidade didática para trabalho com números e operação na resolução de problemas. O colar foi construído com quarenta contas, agrupados em quatro dezenas com cores diferentes.

a compreensão dos conceitos matemáticos e das propriedades envolvidas nas operações que ali eram trabalhadas.

Essa proposta de projeto surgiu a partir da rotina da própria sala de aula. Faz parte do cotidiano pedagógico dos professores de primeiro ciclo a correção dos cadernos dos alunos, dentre eles, o que chamamos de "Para Casa". Após algumas correções do "Para Casa", pude verificar que, para realizarem essa tarefa, muitos alunos não utilizavam suas estratégias pessoais na resolução de problemas. Em vista disso, elaborei uma tarefa com a proposta de resolução de dez problemas matemáticos, abordando situações dos campos aditivos e multiplicativos. Para fazer essas atividades em casa, foi solicitado que a família não interviesse durante a sua realização. A elaboração das situações-problema buscou contemplar elementos e contextos que estivessem próximos às experiências e práticas de vida dos educandos.

Também foi feita a análise de como os alunos realizaram as dez situações problema que foram enviadas como "Para Casa", assim como a realização da primeira roda de conversa, bem como da primeira oficina coletiva, e de outras cinco, em que os problemas foram apresentados pelos grupos. Por fim, foi realizado o encerramento do projeto, com a última roda de conversa.

O percurso desse trabalho contou com a contribuição de autores como Maria Lúcia Afonso (2008; 2013), Paulo Freire (2013) e dos Cadernos 1, 3, 4 e 8 do material de formação do PNAIC, todos de 2014.

A Formação Continuada oferecida pelo PNAIC trouxe novos elementos teóricos para uma prática docente que se propõe a situações desafiadoras. O professor sente-se encorajado a problematizar o seu trabalho e a aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos na formação, transformando-os em conhecimento, sentido, significado em seu trabalho e na vida dos seus alunos. A aprendizagem e o conhecimento ganham "vida" em sala de aula.

2. Desenvolvimento do projeto

2.1 Refletindo sobre a prática

Como apontado anteriormente, por meio do estudo do Caderno *Operações na resolução de problemas* do PNAIC, foi possível perceber como o paradigma do ensino de algoritmo se faz tão presente na prática docente em relação ao ensino de Matemática. Essa concepção é extremamente reforçada em casa pelos familiares. Acreditamos que isso se deve ao fato de que "por muito tempo, a ênfase do ensino de matemática esteve nas técnicas operatórias" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 7).

A partir disso, ao elaborar o material a ser trabalhado pelas crianças em casa, observei que a família demonstrava dificuldade em orientar as crianças no dever, fixando-se apenas nos registros através dos algoritmos, que definimos como "procedimentos de cálculo que envolvem técnicas com passos ou sequências determinadas que conduzem a um resultado" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 7). Percebendo essa questão, foram traçadas algumas ações para o trabalho com operações na resolução de problema, pois "uma proposta pedagógica pautada na resolução de problemas possibilita que as crianças estabeleçam diferentes tipos de relações entre objetos, ações e eventos" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 8).

Nesse sentido, buscou-se promover vivências em sala de aula referentes às resoluções de problemas para que os alunos pudessem desenvolver autonomia na realização do "Para Casa". A questão principal seria como orientar as crianças para que elas pudessem fazer seu dever de casa de acordo com a perspectiva de ensino de matemática, proposto pelo PNAIC, de maneira que seus familiares compreendessem a importância da diversidade dos registros por caminhos e estratégias diferentes e não apenas o uso dos algoritmos por eles aprendidos. Tendo sido subsidiada pelo referencial teórico do PNAIC, observei que foi dada pouca atenção à compreensão dos conceitos matemáticos e às propriedades envolvidas nas operações.

Algumas questões surgiram nesse processo de formação: como os conhecimentos prévios dos familiares acerca do ensino com

operações e resoluções de problemas influenciam no momento em que auxiliam os filhos no "Para Casa"? Outra questão surgiu a partir dessa: de que forma o professor pode trabalhar com os alunos as operações e a resolução de situações-problema, favorecendo a autonomia dos discentes para realizarem seus deveres de casa com pouco ou nenhum auxílio de seus familiares?

2.2 Parceria entre escola e família

Na semana entre os dias primeiro e cinco de setembro de 2014, foram enviados como "Para Casa" dois problemas por dia, totalizando dez. Esses problemas seguiam as orientações do Caderno 4 do PNAIC, considerando elementos importantes desse caderno, tais como as orientações sobre a importância da aprendizagem dos alunos acerca dos conceitos que envolvam as operações na resolução de problemas.

O trabalho com algoritmos não deve ser construído de forma mecânica, em que o aluno aprende a "armar a conta", mas não sabe usá-la em situações de resolução de problemas, seja em sala de aula ou na sua vida cotidiana. Para isso, faz-se necessário que os educandos estejam envolvidos em práticas que estimulam a resolução de problemas em situações contextualizadas. Assim, acredita-se que elas estimulam o desenvolvimento de estratégias pessoais, a fim de evitar um ensino mecânico, e levando o educando a compreender os campos conceituais aditivos e multiplicativos, discriminando-os no momento da resolução de situações-problemas (GUERIOS *et al.*, 2014).

É importante ressaltar que, no primeiro dia, segunda-feira, foram enviadas junto ao "Para Casa" algumas informações aos familiares sobre o projeto, sua importância para a formação dos alunos, bem como instruções de como deveria ser a intervenção dos responsáveis junto ao discente no momento da orientação do "Para Casa". A família foi orientada no bilhete para que, no momento da atividade, deixasse a criança utilizar as estratégias e o raciocínio que julgasse mais pertinente para resolver os

problemas que estavam sendo propostos. A atividade priorizava estimular o aluno a criar suas próprias estratégias na realização dos problemas, já que, por meio dessa prática, o estudante poderia sentir-se mais encorajado a buscar, testar e experimentar caminhos diferentes na resolução de um problema.

Os campos conceituais aditivos e multiplicativos contribuíram para a elaboração do "Para Casa", conforme apresentado abaixo.

Situações-problema – Oficina de matemática

Nome: _____

Data: _____

1) Anthony e Calebe são da mesma equipe no jogo das bolas. Anthony fez cinco pontos e Calebe dois. Quantos pontos os dois fizeram?

2) Drielli tem uma caixa de lápis de cor com 10 lápis. Quantos lápis há em 5 caixas iguais a esta?

3) Eduarda guardou 9 bolinhas para o jogo da pipoca. Deu 4 para o Fabrício. Quantas ela tem agora?

4) A professora Carla ganhou 15 rosas. 9 vermelhas do Eduardo, e outras brancas da Esther. Quantas rosas brancas ela ganhou?

5) Everton tinha 7 balas, deu algumas para Gustavo e ficou com 4 balas. Quantas balas Everton deu para Gustavo?

6) Gabriella ganhou 15 adesivos das Chiquititas e quer dividir entre três amigas da sua sala: Isabel, Izadora e Katherly. Quantos adesivos cada uma vai receber?

7) João Vitor tem 6 carrinhos e Marlon tem 3. Quantos carrinhos João tem a mais que Marlon?

8) A turma de Líbia é organizada em duas fileiras com 15 meninos e 11 meninas. Se juntarmos essa quantidade, quantas duplas poderão ser feitas?

9) Leandra tem 7 bombons, deu alguns para as amigas e ficou com 2. Quantos bombons ela distribuiu?

10) A turma de Líbia tem 27 alunos. Na sexta-feira faltaram: Maria Eduarda, Maria Luiza, Moisés, Neemias, Nycolas, Pedro, Rafael, Tawany, Victor Afonso, Vitor e Yan. Quantos alunos vieram?

Quadro 1 - Problemas trabalhados
Fonte: Acervo da autora

2.3 O "Para Casa" como instrumento de avaliação

A segunda semana foi destinada à verificação e correção do "Para Casa" dos alunos. Percebi que grande parte deles resolveu os problemas utilizando algoritmos. Minha percepção era de que os familiares não deixavam as crianças usarem suas estratégias pessoais para a resolução dos problemas. Alguns responsáveis, inclusive, questionaram a qualidade do ensino quando o professor favorecia o desenvolvimento de estratégias pessoais e não ensinava as "continhas". Dessa forma, havia uma categorização de que o ensino de matemática era "fraco".

Partindo dessa observação, a segunda ação foi elaborar oficinas matemáticas e rodas de conversa para que as crianças pudessem experimentar e vivenciar as operações nas resoluções de problemas em sala, com maior autonomia.

2.4 A roda de conversa

No dia quinze de setembro, no primeiro horário, reunimo-nos em roda de conversa. Essa prática fazia parte da rotina da turma. Esse foi um momento de elaboração e reflexão sobre os conflitos, a resolução de problemas e a socialização de informações. Discutiram-se os resultados sobre a realização do "Para Casa" e como ele havia sido realizado, especialmente se o combinado teria sido cumprido. Foi comum escutar falas do tipo: *"Professora, minha mãe disse que tem de fazer a continha, se não, está errado!"*. Falas como essas eram permeadas por um sentimento de tristeza por parte de algumas crianças, pelo fato de não se sentirem respeitadas. O direcionamento das discussões nessa roda de conversa foi no sentido de destacar a importância das estratégias pessoais para a resolução de problemas, buscando diminuir o medo de errar e a preocupação com a resposta correta.

Traçamos juntos o planejamento e o desenvolvimento do projeto que aconteceria nas semanas seguintes. Ficou acordado, nesse dia, que as atividades que foram enviadas anteriormente para serem feitas em casa seriam realizadas em sala, em grupo,

e, posteriormente, apresentadas pelos alunos. As crianças foram orientadas sobre o trabalho, compartilharam suas dúvidas e também deram sugestões em relação à formação dos grupos.

Esse modelo de organização em roda de conversa é, de acordo com Afonso (2008, p. 19), "uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão". Para a autora, uma roda de conversa propicia condições para um diálogo entre os participantes, por meio de uma postura de escuta e circulação da palavra. Para Afonso (2008), essa metodologia pode ser utilizada em diversos contextos, de forma a promover uma cultura de reflexão sobre os direitos humanos. É uma proposta dialógica que visa relacionar cultura e subjetividade (AFONSO, 2008) e, por ser interativa, estimula a comunicação entre os participantes. No contexto escolar, consideramos que essa interação é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, observamos que o professor assume um novo papel em sala de aula. Rego (1995), por exemplo, enfatiza que o papel do professor é de criar "um ambiente 'democrático', onde não há hierarquias, pois busca-se estabelecer uma relação de simetria e igualdade com os grupos" (p. 91).

FIGURA 1. Alunos da Escola Municipal Professora Isaura Santos. Roda de conversa. 2014.
Fonte: Acervo da autora.

2.5 As oficinas

Nesse mesmo dia, após o recreio, em roda de conversa, os dezoito alunos presentes formaram cinco grupos de trabalho. O ajudante

do dia[5] escolheu quatro colegas. A partir dessa escolha, ocorreu a formação dos cinco grupos por afinidades. Os oito alunos que faltaram na primeira oficina coletiva destinada à divisão e ao trabalho dos grupos na resolução dos dois problemas em sala de aula, e nas oficinas seguintes, não prejudicaram o projeto. Esses alunos foram distribuídos posteriormente nos grupos. Três grupos incluíram dois colegas, e dois grupos receberam um participante cada. Dessa forma, a ausência dos estudantes no dia da divisão dos grupos não prejudicou o trabalho e nem excluiu a participação de cada um deles. Grupos formados, os alunos prepararam-se para a oficina.

A primeira oficina contemplou um trabalho em grupo e coletivo. Os dez problemas que foram enviados anteriormente como "Para Casa" foram refeitos pelos grupos. Cada grupo recebeu uma folha contendo dois problemas, sendo do campo aditivo ou multiplicativo. Como recursos auxiliares, os alunos tiveram acesso a palitos de picolé, fio de contas, lápis de cor e outros materiais de uso pessoal, que auxiliaram na atividade. O fio de contas era de uso pessoal; cada aluno tinha o seu. Após a realização da atividade, a professora recolheu os trabalhos.

A partir dessas vivências, observamos que "é importante que as estratégias individuais sejam estimuladas. São elas que possibilitam aos alunos vivenciarem as situações matemáticas articulando conteúdos, estabelecendo relações de naturezas diferentes" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 11).

FIGURA 2. Alunos da Escola Municipal Professora Isaura Santos. Oficina de Matemática. 2014. Fonte: Acervo da autora.

FIGURAS 3 e 4. Alunos da Escola Municipal Professora Isaura Santos. Oficina de Matemática. 2014. Fonte: Acervo da autora.

Reservamos algumas segundas-feiras para a apresentação dos grupos. Os componentes do grupo recebiam novamente o registro que elaborou na primeira oficina e posicionavam-se à frente da sala para a apresentação, reproduzindo em um cartaz os dois problemas a eles destinados, explicando aos colegas as estratégias que utilizavam. Enquanto registravam no cartaz, os demais estudantes consultavam o "Para Casa", e verificavam as suas próprias soluções, comparando suas estratégias com aquelas que estavam sendo apresentadas. Alguns alunos até questionavam a explicação do grupo. Levando em conta a importância daquele momento, registrei as falas dos alunos que justificavam as estratégias por eles usadas, no momento da apresentação. Esse registro foi encaminhado para apreciação dos familiares.

Essa oficina aconteceu no dia 22 de setembro de 2014. Tratava-se de um problema do campo conceitual aditivo e multiplicativo: *"Anthony e Calebe são da mesma equipe no jogo das bolas. Anthony fez cinco pontos e Calebe, dois. Quantos pontos os dois fizeram?".*

O grupo foi coerente com o registro e a explicação, não havendo discordância entre eles na apresentação e nem dúvida dos colegas. Assim, o grupo apresentou as estratégias para os problemas, registrando, por meio de desenhos e produção escrita, o resultado em algarismos.

Na resolução do problema, os alunos argumentaram: *"A gente pensou que 5 mais 2 são 7"*, que é uma situação de composição simples. Esses relatos referem-se a situações que "relacionam as partes que compõem um todo por ações de juntar ou separar as partes para obter o todo sem promover transformação em nenhuma das partes" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 19).

No problema *"Drielli tem uma caixa de lápis de cor com 10 lápis. Quantos lápis há em 5 caixas iguais a esta?"*, os alunos apresentaram sua solução: *"a gente primeiro contou os palitinhos com amarradinhos de dez. Cinco amarradinhos de dez fica cinquenta"*. Os alunos realizaram uma comparação entre as razões, o que, conforme afirma Guerios e outros autores (2014), nessas situações de comparação entre as razões, há possibilidade de resolução de alguns problemas multiplicativos mais simples, por meio de estratégias do raciocínio aditivo.

FIGURAS 5 e 6. Registro do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

Na terceira apresentação, os problemas envolviam situações do campo aditivo. Optou-se pelo registro escrito em algarismos. Na primeira situação, a explicação foi coerente com o resultado. Entretanto, ao registrar a segunda situação-problema no cartaz, o grupo encontrou dificuldade, pois os colegas questionaram o resultado. Os problemas eram: *"Leandra tem 7 bombons, deu alguns para as amigas e ficou com 2. Quantos bombons ela distribuiu?"* e *"A turma de Líbia tem 27 alunos. Na sexta-feira faltaram: Maria*

Eduarda, Maria Luiza, Moisés, Neemias, Nycolas, Pedro, Rafael, Tawany, Victor Afonso, Vitor e Yan. Quantos alunos vieram?"

Na primeira situação, ao calcular a quantidade de bombons que Leandra distribuiu, os alunos argumentaram: "*A gente leu, aí a gente viu que ficou cinco. Aí decidimos cinco*". É um problema de subtração, envolvendo situações de transformação simples, que envolve *"um estado inicial, uma transformação por ganho ou perda, acréscimo ou decréscimo em um estado final"* (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 21).

Já na segunda situação do dia, que envolvia saber quantos alunos vieram na turma de Líbia, o grupo se deparou com um resultado que gerou inquietação nos colegas. Um aluno disse: *"Achamos um, mas não é um. São dezesseis!"*. Com a ajuda dos colegas, eles puderam repensar o resultado. Fizeram uso do fio de contas e perceberam que não poderia ser um colega presente e, sim, dezesseis. Essa é uma situação de transformação simples, pois houve uma retirada, no caso, dos alunos faltosos.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ISAURA SANTOS

Nome: _____ Data: _____

OFICINA DE MATEMÁTICA

REGISTRO

Apresentação do trabalho

Este grupo explicou as estratégias usadas para resolução do problema.

"A gente leu, aí a gente viu que ficou cinco. Aí decidimos 5"
Hanlon, aluno do segundo ano da Turma de Líbia

"Achamos um, mas não é um. São dezesseis".
Gustavo aluno do segundo ano da turma de Líbia

Assinatura dos responsáveis: _____

Registro enviado aos familiares. 2014.
Fonte: Acervo da autora.

Na quarta oficina, o foco foram os problemas envolvendo situações aditivas. O primeiro problema era: *"Eduarda guardou 9 bolinhas para o jogo da pipoca. Deu 4 para o Fabrício. Quantas ela tem agora?"*. O grupo responsável pela discussão da resolução apresentou a seguinte justificativa: *"Contamos no fio de contas*

e separamos 4 para o Fabrício, e aí a Eduarda ficou com 5". É um problema de subtração envolvendo situações de transformação simples, pois envolvem perda.

O segundo problema era: *"A professora Carla ganhou 15 rosas. 9 vermelhas do Eduardo, e outras brancas da Esther. Quantas rosas brancas ela ganhou?"*. Um aluno apresentou a seguinte solução: *"A gente viu no fio de contas, aí deu 6 rosas brancas, 9 vermelhas. A professora Carla ganhou 6 rosas brancas"*. Essa situação-problema é de composição com uma das partes desconhecidas. Essas situações são descritas como "problemas de composição [que] podem envolver situações em que o todo e uma das partes são conhecidos, sendo necessário determinar a outra parte" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 23).

Para apresentar sua resolução, os estudantes utilizaram desenhos e registro escrito.

Registro do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 7. Apresentação do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

Na quinta oficina, o grupo optou pelo registro pictórico, contendo resposta escrita com algarismos. Eram dois problemas, sendo um do campo aditivo e outro do campo multiplicativo. Um dos problemas era: *"João Vítor tem 6 carrinhos e Marlon tem 3. Quantos carrinhos João têm a mais que Marlon?"*. Os

estudantes apresentaram a seguinte solução: "*Pensamos nove. Não sabemos como pensamos nove!*". Essa é uma situação de comparação. Nelas, "não há transformação, uma vez que nada é tirado ou acrescentado ao todo ou às partes, mas uma relação de comparação entre as quantidades envolvidas" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 27). Após a justificativa do grupo, os colegas posicionaram-se questionando o resultado obtido. Usando o fio de contas novamente, as participantes registraram no cartaz a resposta que, desta vez, foi coerente com o problema.

O segundo problema era: *"A turma de Líbia é organizada em duas fileiras com 15 meninos e 11 meninas. Se juntarmos essa quantidade, quantas duplas poderão ser feitas?"*. Um dos alunos respondeu: *"Encontramos 7 duplas"*. Nessa situação, os colegas novamente questionaram a resposta do grupo. Para ajudá-los, a turma usou o fio de contas, e até pensaram na posição das carteiras em sala para obterem nova resposta. Com ajuda dos colegas, o grupo refez novamente o problema e obteve o resultado satisfatório. Essa é uma situação de configuração retangular, pois "os problemas desse tipo exploram a leitura de linha por coluna, ou vice-versa" (GUERIOS *et al.*, 2014, p. 39).

Registro do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 8. Apresentação do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

No dia 20 de outubro, culminou a apresentação do último grupo, que registrou o trabalho por desenhos e algarismos, dos campos aditivo e multiplicativo. No primeiro problema, "*Everton tinha 7 balas, deu algumas para o Gustavo e ficou com 4 balas. Quantas balas Everton deu para o Gustavo?*", o grupo justificou: *"Ele deu 3. A gente foi no fio de contas. O Everton tinha 7 balas, deu 3 pro Gustavo e ficou com 4"*. Essa é uma situação de transformação desconhecida, "uma vez que são conhecidos os estados iniciais e o estado final da situação". (GUERIOS et al., 2014, p. 24)".

Já o segundo problema, "*Gabriella ganhou 15 adesivos das Chiquititas e quer dividir entre três amigas da sua sala: Isabel, Izadora e Katherly. Quantos adesivos cada uma vai receber?*", é uma situação de divisão por distribuição:

> a criança ao realizar a distribuição, pode fazê-lo simplesmente recorrendo a um raciocínio aditivo em que vai acrescentando mais um elemento a cada rodada até que não haja mais elementos para um nova distribuição. No entanto, dividir, como uma operação multiplicativa, implica que a criança possa também prestar atenção às relações entre as quantidades em jogo. Implica, em outras palavras, poder estabelecer relações de covariação entre os termos envolvidos na operação". (CORREA; SPINILLO, 2005 apud GUERIOS et al., 2014).

Para esse problema, o grupo apresentou a seguinte solução: *"Achamos a resposta no fio de contas. A gente pegou 15 e foi separando de 3 em 3, aí elas ficaram com 6."* Nesse problema, houve discordância na sala; os colegas questionaram o resultado. Então, o grupo repensou e corrigiu, com a ajuda do fio de contas, e também usaram os dedos das mãos. Uma colega que estava acompanhando a apresentação desse grupo deu a seguinte contribuição: "*Eu olhei no fio de contas e também lembrei do Para Casa."* Finalmente, os componentes chegaram à seguinte conclusão: *"A gente separou 15 no fio de contas, aí a gente tiramos 5 Katherly, 5 Izadora, 5 Isabel. Aí a gente viu que deu certo, porque não sobrou nada."*

FIGURA 9. Registro do trabalho.
Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 10. Resolução do problema.
Fonte: Acervo da autora.

A última roda de conversa foi um momento de autoavaliação oral e escrita sobre os pontos positivos e negativos do projeto. Acreditamos que esse momento de diálogo e reflexão é muito importante, pois é possível construir o conhecimento a partir das vivências. Nessa perspectiva, compartilhamos com a concepção de Freire (1982) sobre diálogo: "o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial" (p. 82).

Mediante a possibilidade de experienciar o vivido, é possível compreender e construir o conhecimento a partir do diálogo e da formação, numa perspectiva crítica/problematizadora. Nesse sentido, Freire (2013) afirma que:

> a conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

Uma dificuldade vivenciada foi em relação à ansiedade dos familiares em introduzir os algoritmos nas atividades de casa. Isso possibilitou repensar a prática pedagógica e a importância desse trabalho. Acreditamos que o trabalho deve acontecer em parceria;

as famílias precisam ser orientadas quanto à importância de deixar com que as crianças desenvolvam estratégias para resolverem as situações-problema, sem tanta interferência quanto ao método a ser utilizado. Isso se refletiu quando os grupos foram apresentar o trabalho, pois, ao se depararem com estratégias usadas, elas não correspondiam com a resposta do problema. Os próprios colegas questionaram as respostas e as estratégias usadas. Porém, quando as crianças utilizaram outras estratégias, como o fio de contas, palitinhos e até mesmo os dedos das mãos, eles se empenharam mais para resolver os problemas.

De modo geral, a autoavaliação dos alunos foi positiva em relação ao projeto. Eles disseram que o trabalho foi *"divertido, gostoso e que aprenderam muito"*. No registro escrito, essa fala também ficou bastante evidente.

3. Considerações Finais

Nosso intuito com as oficinas desenvolvidas era que os estudantes utilizassem suas estratégias pessoais na resolução dos problemas propostos em atividades "Para Casa". Porém, quando analisamos as produções dos estudantes, verificamos que apenas cinco alunos usaram estratégias pessoais para realização da tarefa, seja em forma de desenho ou introduzindo a resposta direta. O restante dos alunos (vinte e um) utilizaram os algoritmos. Quando perguntamos a cada criança individualmente como ela havia chegado àquele resultado, muitas demonstraram constrangimento por não saberem explicar as estratégias utilizadas. No caso do uso dos algoritmos, os alunos diziam que um familiar "mandou" fazer daquela maneira. Importa-nos reconhecer, portanto, como o ensino de matemática tem sido frequentemente norteado pelo uso dos algoritmos como estratégia didática, abstendo-se de outras práticas que valorizam momentos de vivência e experimentação na Alfabetização Matemática como produção de sentido, de conhecimento e de aprendizagem.

Ao pensar em uma nova perspectiva para o ensino de matemática com operações em resoluções-problemas no ciclo de alfabetização, visando elencar elementos de compreensão conceitual, foi possível verificar que, por meio de oficinas de matemática, inúmeras possibilidades e estratégias são possíveis no trabalho docente, visando desconstruir o ensino mecânico de matemática descontextualizado das práticas sociais. Constatou-se a importância da mediação, articulação e parceria entre escola e família, visando este novo paradigma.

Por meio dessas oficinas, foi possível que os grupos desenvolvessem suas estratégias pessoais, estando imersos em situações-problema que permitiram construir relações dialógicas entre o conteúdo e os desafios propostos. Verificou-se, também, a importância do uso do fio de contas, dos palitinhos de picolé, da contagem com os dedinhos das mãos, da roda de conversa e da própria oficina como instrumentos significativos no processo de aprendizagem.

Assim, como fruto do trabalho desenvolvido, percebeu-se que as estratégias pessoais foram demandadas pelos próprios atores sociais, no caso, os alunos, como fruto da oportunidade dos participantes se implicarem no processo de construção de conhecimento, tornando esse processo dinâmico e flexível, de modo a contemplar suas vivências nas oficinas de matemática. Esses momentos, que proporcionaram a discussão de problemas e conflitos e de confronto com as dificuldades, favoreceram uma formação compartilhada no sentido de superação, na qual os próprios participantes foram os protagonistas da transformação. Os efeitos dessas vivências foram observados na interação aluno-aluno e aluno-professor.

Para Afonso (2013, p. 34), há "uma dimensão ou potencialidade pedagógica, na medida em que deslancha um processo de aprendizagem, a partir da reflexão sobre a experiência". Ao pensar nas ferramentas oferecidas pela formação do PNAIC, em uma perspectiva de intervenção pedagógica, tive a oportunidade de repensar minha prática em relação à importância do trabalho em

grupo e, ao intervir, mediar junto aos alunos novas estratégias para trabalhar com resolução de problemas. Mesmo constando a relevância da conquista da autonomia e reflexão dos alunos ao resolverem problemas matemáticos, considero que a reflexão sobre a minha própria ação, num campo de conhecimento ainda pouco explorado por mim, foi a maior conquista dessa experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo:* um método de intervenção psicossocial. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

AFONSO, Maria Lúcia M. & Abade, Flávia. *Para reinventar as Rodas.* Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Organização do trabalho pedagógico – Caderno 1*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Construção do sistema de numeração decimal – Caderno 3*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014,

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Operações na resolução de problemas – Caderno 4* Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Saberes matemáticos e outros campos do saber – Caderno 8*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 55. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUERIOS, E. C; NEILA, T. A; ZIMER, T. B. *Ao chegar à escola.* Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 6-8.

GUERIOS, E. C; NEILA, T. A; ZIMER, T. B. *Cálculos e resolução de problemas na sala de aula.* Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 9-11.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky*. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

3

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA: ELEIÇÕES NA TURMA

EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA: ELEIÇÕES NA TURMA

Valdirene Pereira[1]
Sira Sabrina Alves Lima[2]

Introdução

Relatar uma experiência em sala de aula é muito instigante e de grande orgulho por parte do professor, pois, em seu relato, ele vai indicar não apenas o que deu certo ou algo de que tenha gostado, mas também suas dificuldades e dúvidas durante a realização e direcionamento de suas atividades na rotina escolar.

Sou professora da rede Municipal de Lagoa Santa/MG, na Escola Municipal Dona Marucas, situada à Rua Petrópolis, número 41, Bairro Ovídio Guerra, no município de Lagoa Santa/MG. Nossas aulas são realizadas no turno da manhã, de 07h15 às 11h45, de segunda a sexta-feira, de acordo com o calendário escolar aprovado pela Secretaria Municipal de Educação. A escola atende ao público do maternal ao quinto ano do ensino fundamental, sendo uma escola pequena, mas muito aconchegante.

Iniciei o ano letivo de 2014 com a turma do Rei Leão (2º ano do Ensino Fundamental), composta por 18 alunos, sendo crianças alegres, curiosas, que adoram jogos, brincadeiras e novas propostas na hora de realizar as atividades. A turma se constitui a mesma desde o Infantil, assim são conhecidos por todos os professores e profissionais da instituição. São alunos participativos, que apresentam grande interesse pelo ensino e aprendizagem. Temos crianças com algumas limitações, mas estão sendo acompanhadas pela Sala Recurso de nossa escola,

[1] Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014.

[2] Professora Alfabetizadora do Município de Sete Lagoas.

que também orienta a família sobre as dificuldades dos alunos. Mesmo com limitações, essas crianças participam das aulas e realizam as atividades com os colegas.

Ser professora sempre foi meu desejo, um sonho que se tornou realidade depois de alguns anos cursando a faculdade. Para tanto, estou em pleno processo de formação da minha prática pedagógica, pois completo 3 anos lecionando. O curso de Formação de Professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Matemática, muito tem contribuído para a edificação e a introdução de saberes e métodos na minha prática pedagógica. Assim, durante todo o curso, fui buscando, por meio de relatos, discussões das colegas de curso e das leituras diárias dos cadernos disponibilizados, escolher as melhores formas de abordar temas e atividades em minha rotina escolar.

Desde o início do PNAIC, em todos os encontros, foram apresentadas diversas atividades que nos inspiram. Assim, durante meu planejamento semanal, sempre retorno aos debates e discussões realizados no curso para aplicar o que aprendemos durante a formação. Alguns jogos, situações-problemas, registros e agrupamentos, atividades de geometria, de medidas de grandezas e tantas outras fizeram parte do planejamento semanal e do meu trabalho pedagógico, no qual procuro unir a teoria à prática, atendendo às necessidades dos alunos.

O caderno 7 do PNAIC/Matemática abordando a "Educação Estatística" me permitiu observar as diversas possibilidades de elaborar e planejar o uso das informações, os desafios e as situações-problemas, a partir de informações e dados que fazem parte do nosso cotidiano durante as aulas. Percebendo sua importância e as diversas possibilidades de aplicação, o conteúdo torna-se ainda mais interessante e atraente.

O caderno de Educação Estatística 2014 – PNAIC/Matemática relata a importância dos conhecimentos/habilidades de estatística na formação dos alunos.

> A Estatística cumpre o papel de auxiliar as investigações nas quais muitos dados estão presentes, buscando tratar, quantitativamente, as situações para que informações sejam geradas e apresentadas de forma planejada. A pesquisa é um dos eixos estruturadores da abordagem da Estatística na escola. (Brasil, 2014, p. 8)

Constatei que, nos meses de agosto e setembro de 2014, muitos alunos comentavam sobre as eleições que aconteceriam no país, nesse ano, para os cargos de Presidente, Senador, Governador e Deputado Federal. A curiosidade dos discentes sobre o tema era instigante. Tinham interesse em saber mais sobre os cargos e sobre as tabelas e gráficos apresentados nos meios de comunicação. Mesmo não compreendendo as diferenças dos cargos públicos como Senador, Governador, Deputado, Presidente e suas atribuições, os alunos sabiam diferenciar o candidato por cargo, seus nomes, número de legenda, os resultados das últimas pesquisas e a importância do Presidente para um país.

Ciente da necessidade de incluir temas voltados à realidade da turma, surge uma proposta diferenciada de trabalho para a classe do 2º ano. Assim, foi elaborado o planejamento dos direcionamentos a serem seguidos para a prática das atividades que envolvessem uma eleição, pensando nos nomes dos candidatos, número das legendas, suas propostas à eleição, com apuração dos votos, registro em tabela e gráfico dos resultados obtidos.

Para Oliveira (2007), o ato de planejar "é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir". Desse modo, o planejamento foi apresentado para a supervisão da escola com propostas que refletem a necessidade de atividades interdisciplinares, abordando os conteúdos de matemática, português, cidadania, entre outros.

Arantes (2003) nos indica:

> A sociedade solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. Essa proposta educativa objetiva a formação da cidadania, visando que alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito

> de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta. Afinal, estamos falando de uma educação em valores [...] (ARANTES, 2003).

Compreendemos, então, que não basta o ensino dos conteúdos; a formação dos alunos deve ir além do aprender a ler e a resolver as operações básicas, mas entender que são sujeitos e fazem parte de uma sociedade e, como tal, têm que contribuir e exercer seu papel de cidadãos.

Desenvolvimento da experiência

Sabendo da importância de inserir a criança em um ambiente de investigações e coleta de dados em um tema de interesse da turma, foi apresentada ao grupo de alunos uma proposta de atividade voltada para uma eleição em nossa classe (BRASIL, Caderno 7: Educação Estatística, 2014). Para a eleição, os alunos, em grupos, criaram candidatos, escolhendo fotografias em revistas, além de criarem respectivos nomes, número de legenda e propostas para que a votação ocorresse em sala de aula.

OBJETIVOS

• Contextualizar leitura e escrita com a prática social;

• Participar de situações coletivas de comunicação mediadas pela professora;

• Produzir e compreender textos orais e escritos;

• Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções;

• Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica;

• Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações, em diferentes configurações;

• Coletar dados;

• Produzir tabelas e gráficos;

• Compreender o conceito de democracia;

• Refletir sobre o exercício da cidadania.

ANO

2º ano do ensino fundamental. Alunos da Turma do Rei Leão da Escola Municipal Dona Marucas / Lagoa Santa – MG.

TEMPO ESTIMADO

O tempo previsto para o desenvolvimento das atividades foi de uma semana, podendo ser prorrogado, se necessário.

MATERIAL NECESSÁRIO

• Folhas de ofício para a produção das propostas.

• Revistas ou jornais para a escolha dos candidatos.

• Lápis, tesoura, cola.

• Papéis coloridos para a produção do gráfico.

DESENVOLVIMENTO

Como os alunos apresentaram interesse sobre as eleições no país, nos meses de agosto a setembro de 2014, a proposta da atividade "Eleições na Turma" foi apresentada para a classe. Discutimos a importância das eleições como um processo democrático no Brasil e o fato de que nem sempre foi assim, visto que, por muitos anos, as mulheres, as pessoas que não sabiam ler e os negros não tinham o direito de escolher seus representantes por meio das eleições. Ressaltamos a importância das eleições para a sociedade como um ato político, de direito e deveres, sendo de grande responsabilidade de todos os envolvidos no processo.

Os relatos dos alunos sobre o local em que os pais votam, sobre o fato de eles estarem presentes nas cabines durante a votação ou de alguns pais ou familiares fazerem parte da organização das seções eleitorais como mesários foram apresentados para mostrar a importância do tema e o interesse dos alunos pelo assunto.

Os documentos necessários para o dia das eleições e a sequência dos cargos na hora de votar foram apresentados aos alunos. Contei que, em alguns locais, quando imprevistos acontecem com a urna eletrônica, utilizam-se cédulas de papel para realizar a votação. As urnas eletrônicas trouxeram rapidez na indicação do candidato eleito, ao contrário de antigamente, quando se gastavam dias para sabermos quem havia ganhado. Hoje, horas após o encerramento, já temos o resultado.

A turma foi separada em três grupo. Cada grupo deveria escolher um candidato, por meio de imagens encontradas em revistas e jornais, não podendo ser nenhum dos candidatos indicados nas eleições do ano de 2014. Os grupos deveriam indicar um nome para o candidato fictício e número para a votação, além de criar as propostas de cada um dos representantes escolhidos.

O trabalho envolveu toda a turma. Os alunos eram orientados apenas quando necessário, como nas dúvidas na escrita de algumas palavras, com intervenções do professor nas possíveis divergências que os grupos apresentavam.

Os alunos que apresentaram dificuldades no registro de palavras ou na leitura contribuíram na escolha da imagem do candidato, no número da legenda, enquanto o restante do grupo ia produzindo as propostas. Não fiz nenhuma interferência sobre quais os direitos e os deveres de um presidente. Deixei que os alunos apresentassem o que entendiam ser importante para os colegas.

Ao passar pelas carteiras que estavam em posição de grupo, ficava impressionada com o envolvimento dos alunos em realizar a atividade. Eles falavam dos problemas da rua, do bairro, da cidade, do estado, com uma tranquilidade e com uma clareza de espantar! Nem pareciam crianças... Assim, lembrei-me das palavras do mestre Paulo Freire (2007), que diz: "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade". Portanto, quando o aluno tem oportunidade de indicar os problemas que

o cercam, ele também pode indicar soluções para os problemas da sua cidade, para que estes possam ser sanados.

Após as escolhas, os alunos apresentaram seus candidatos, com os nomes, idades e os números da legenda. Como os alunos estavam envolvidos com a realidade das eleições no Brasil, achei importante a criação dos candidatos, ao invés de usar os reais à presidência do país.

Assim, os grupos apresentaram os seguintes candidatos:

Grupo 1: Apresentou como candidato Alexandre. Os estudantes informaram que o pai de um dos alunos tem esse nome, sendo sugestão da criança para que o candidato recebesse essa denominação.

Grupo 2: Apresentou como candidato Dr. Renato, que remete ao nome do prefeito da cidade.

Grupo 3: Apresentou Cláudia Rosana, nome da tia de uma das alunas.

Durante as apresentações, os alunos falavam os números, de duas ordens, escolhidos para representar cada candidato, assim como nas eleições do país. Não foi feito nenhum tipo de indicação para essa escolha, mas os alunos ainda não haviam trabalhado números de 3 ordens.

Continuamos a atividade com a apresentação das propostas. Cada grupo realizou a leitura das propostas produzidas por ele. Durante a leitura, os alunos permaneceram em silêncio e observaram a leitura dos colegas. Os grupos indicaram diversas propostas.

O grupo 1, do candidato Alexandre, elaborou uma interessante proposta, pensando nos moradores do bairro, criando novos postos de saúde, melhorias nas escolas, no transporte coletivo e no salário dos professores. Lembraram-se dos buracos nas ruas e avenidas.

O grupo 2, do candidato Dr Renato, apresentou uma proposta atraente, com melhorias na saúde e no salário dos professores, além do cuidado com os animais abandonados na cidade.

O grupo 3, da candidata Cláudia Rosana, sugeriu melhorias nas escolas e creches na cidade, asfaltamento das ruas, além da redução da carga horária dos trabalhadores.

Continuamos nossa atividade, discutindo com os alunos a importância de observar e compreender as propostas dos candidatos, e que devemos fazer nossa escolha de acordo com as melhores propostas que possam contribuir para nossa comunidade. Adverti que, nas eleições, como estamos escolhendo nosso representante, deveremos cobrar dele, para que possa ser cumprido o que foi prometido, exercendo nosso papel de cidadãos.

Assim também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam em seus objetivos:

> Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN 1997).

Segundo os objetivos dos PCN, a atividade proposta visa levar os alunos a perceberem a importância de exercer seus direitos e deveres, sabendo respeitar o outro e o lugar onde vive, desenvolvendo, dessa forma, noções de cidadania.

Dando continuidade às apresentações das propostas, acreditava que os alunos indicariam soluções de problemas de interesse das crianças, como sorvete de merenda escolar, férias três vezes por ano. Para minha surpresa, porém, as propostas indicadas apresentavam melhorias para o bairro, para a cidade, tais como: ruas asfaltadas, luz elétrica, postos de saúde, aumento de salário para os professores, entre tantas outras sugestões. As escolhas das propostas e a seriedade com que os alunos executaram a atividade foi recompensador.

As propostas ficaram expostas no mural da sala, bem como as fotos dos candidatos com seus nomes e respectivos números para escolha do candidato. A próxima atividade proposta seria a escolha do Presidente pela turma. A escolha seria feita de forma democrática.

Cada aluno deveria pensar nas alternativas e escolher o candidato que apresentasse as melhores propostas, segundo cada aluno.

Mesmo com as indicações sobre a importância da escolha e das propostas indicadas, acreditamos que cada aluno iria escolher o candidato apresentado pelo grupo do qual ele fazia parte. Logo, o candidato que representasse o grupo que tinha o maior número de alunos iria ganhar as eleições.

E assim, os comentários e os resultados de boca de urna tiveram início. A todo tempo, um aluno perguntava para o outro em quem tinha votado. As probabilidades de resultados começaram a surgir.

Após a votação, realizamos uma tabela com os nomes dos candidatos e a respectiva quantidade de votos. Fomos marcando, de acordo com a cédula que íamos abrindo e vendo o resultado. Interessante como os alunos ficaram atentos à apuração e torcendo por seus candidatos. No andamento da apuração, os alunos já não estavam mais torcendo para o candidato do seu grupo, mas, sim, para o candidato em que cada um havia votado. O resultado foi emocionante, sendo vencedor o candidato Alexandre, que teve a proposta mais estruturada, pensando em boa parte da população, recebendo 6 votos. O segundo colocado foi a Cláudia, com 4 votos, que apresentou importantes propostas, principalmente para os trabalhadores. O candidato Dr. Renato teve 3 votos, número inferior ao dos componentes do seu grupo. Ainda tivemos 1 voto nulo, sendo 14 eleitores.

Após o registro em tabela, informei aos alunos que iríamos representar esses dados em um gráfico. Os alunos já haviam realizado atividades com gráficos, mas não dessa forma, passando por todas as etapas.

TABELA: Eleições na Turma

CANDIDATOS	NÚMERO DE VOTOS
Alexandre	6
Cláudia	4
Renato	3
Voto nulo	1
TOTAL DE ELEITORES	**14**

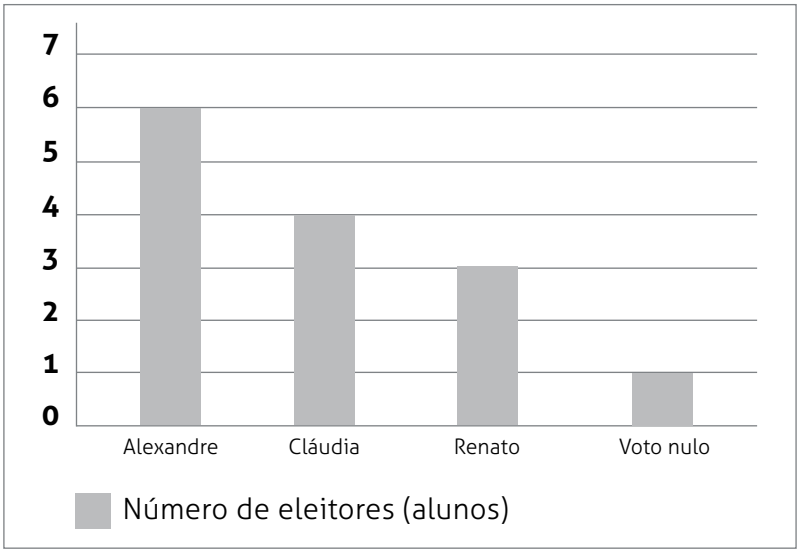
(Fonte: Dados da pesquisa)

A respeito da utilização de gráficos ainda nos anos iniciais, o Caderno 7 do PNAIC, sobre Educação Estatística, relata que:

> Desde o início da escolarização, os alunos são capazes de compreender aspectos da variabilidade entre os dados apresentados em um gráfico, o que pode ser potencializado se eles vivenciarem na escola situações de ensino que os desafiem a analisar e refletir sobre dados tratados estatisticamente. Diante de um gráfico, vários tipos de questões podem surgir. Podemos, por exemplo, perguntar sobre pontos extremos do gráfico (ponto máximo e mínimo), pedir a localização da frequência de uma categoria ou a categoria de uma frequência, a localização de acréscimos, decréscimos ou ausência de variação. (Brasil, 2014. Caderno 7: Educação Estatística, p. 30).

Desse modo, realizamos a produção de um gráfico de barras para representar as eleições na turma, indicando os candidatos e seus respectivos votos.

GRÁFICO: Eleições na Turma - Número de votos



(Fonte: Dados da pesquisa)

Fizemos novamente a leitura da proposta do candidato eleito, dando ênfase às propostas em que os alunos demonstravam mais interesse, como o transporte público, postos de saúde, abrangendo a realidade dos alunos que muitas vezes indicam as dificuldades encontradas pelos moradores do bairro e região. Sugerimos que as propostas dos outros candidatos fizessem parte do plano de governo do nosso Presidente eleito, Alexandre. Assim, indicações como aumento de salários, redução da carga horária dos trabalhadores, asfalto, iluminação das ruas, entre outras, faríam parte da nova proposta do candidato eleito.

Durante a realização da atividade, foi interessante a forma como os alunos agiram e trabalharam em grupo, apresentaram o que sabiam sobre o tema abordado, ou seja, valorizamos o conhecimento prévio deles.

Após a realização da atividade proposta "Eleições na Turma", percebi as possibilidades de exploração do tema, como: levar as eleições para fora da sala de aula, solicitar a participação de

outras turmas, outros alunos. O registro da apuração poderia ter sido realizado no pátio da escola para que todos pudessem observar os resultados.

Considerações finais

Durante a realização da atividade "Eleições na Turma", foi importante observar o interesse dos alunos pelo tema que estava sendo discutido na comunidade, indicando que os alunos estavam atentos aos acontecimentos da sociedade.

Interessante lembrar a importância de tornar as aulas agradáveis e prazerosas para os alunos, apresentando atividades dinâmicas e interativas, contando com a participação e a contribuição de todos.

A atividade proposta "Eleições na Turma" está relacionada às vivências que foram observadas no curso de formação do PNAIC, onde temos a oportunidade de relatar e indagar nossas dúvidas e questionamentos, além, é claro, de conhecer novas práticas e modelos pedagógicos que norteiam e indicam novas ferramentas e maneiras de trabalhar conteúdos tão importantes para nossos alunos.

Os estudos desenvolvidos a partir do Caderno 7 Educação Estatística –PNAIC possibilitaram reflexões sobre minha prática pedagógica e, dessa forma, a elaboração da atividade "Eleições na Turma". Os alunos foram desafiados a criar, sugerir e indicar propostas de seus candidatos, além de escolher a melhor opção no momento das eleições, acompanhando e elaborando a tabela e o gráfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim (org) et al. *Afetividades na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 7: Educação Estatística* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *Gestão Democrática da Educação:* desafios contemporâneos. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

4

REFLEXÕES DOCENTES: A MATEMÁTICA EM FOCO

REFLEXÕES DOCENTES: A MATEMÁTICA EM FOCO

Denília Andrade Teixeira dos Santos[1]

1. Introdução

No final do ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) publicou um edital para selecionar professores com experiência no campo da alfabetização em Língua Portuguesa, para atuarem como orientadores de estudos em um programa do Governo Federal, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Necessitavam da adesão dos governos locais para que as ações previstas por esse programa ganhassem terreno.

Após inteirar-me sobre o conteúdo do Pacto e o papel do orientador de estudo, decidi participar do processo seletivo, pois considerava que minha experiência de 12 anos como professora alfabetizadora nessa rede de ensino, aliada às leituras que empreendia sobre a temática, seriam bons pré-requisitos para atuar em curso de formação continuada para docentes do ciclo de alfabetização.

Após aprovação no processo seletivo, fui para a formação inicial, movida por anseios e muito desejo de crescer e aprimorar minha prática didático-pedagógica. Os momentos de formação foram ímpares tanto pela proposta de trabalho trazida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), quanto pela riqueza de detalhes que trariam grandes possibilidades de ressignificar minha prática e meus saberes.

A proposta da formação trazia em seu bojo um caráter de alfabetizar letrando, associada às práticas voltadas para ludicidade, literatura, jogos literários e gêneros textuais diversos. Assim,

[1] Graduada em Pedagogia, vem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 1995. Atualmente está na rede municipal de Belo Horizonte. Orientadora de estudos em alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2013 e 2014.

cursistas e orientadores de estudo passaram a conhecer, com maior aprofundamento, paradigmas novos e remodelaram outros, outrora abandonados, em uma adequação didático-pedagógica voltada para trabalhar a diversidade presente no espaço escolar.

Ao final de 2013, formadores, instituições, cursistas, gestores, orientadores de estudo e creio que até mesmo os estudantes, como público-alvo de ações que trouxeram grandes novidades e promoveram um processo de aprendizagem mais deleitoso, ansiavam pela continuidade da formação e buscavam, incessantemente, informações sobre o recomeço da formação.

Quando foi anunciado o formato da etapa seguinte, voltada para a Alfabetização Matemática e o numeramento, sem, contudo, perder de vista a alfabetização em Língua Portuguesa, convidei alguns cursistas da turma em que atuei como orientadora de estudos para participarem do novo processo seletivo, visto terem demonstrado um desempenho admirável, um envolvimento muito sério com a formação e grande compromisso com a educação escolarizada.

Os docentes apontados por mim declinaram da indicação, argumentando que preferiam continuar a formação como cursistas, pois não sentiam segurança diante do desafio proposto, visto ser a alfabetização matemática o foco dessa formação.

Ao serem questionados sobre os motivos, diziam que a matemática era intrincada demais para darem conta de trabalhar com ela e, se com os estudantes já era difícil, como fariam com profissionais da educação?

Entendia a ansiedade e a insegurança dos cursistas, pois eu também me sentia assim. Entretanto, maior que minha insegurança era meu desejo de vencê-la e conhecer um pouco mais acerca desse campo de conhecimento tão cercado por incógnitas. Aceitei, então, o desafio,com muitas inquietações e questionamentos. Vestindo-me de coragem, dei continuidade ao processo de formação, buscando conhecer a nova proposta oriunda da União em parceria com governos locais.

Explicitados os processos que me levaram a aceitar o desafio de ser orientadora de estudos e motivada por desvendar as razões pelas quais há tanto temor em relação à matemática, relatarei as inquietações e os impactos da formação, procurando ilustrar com situações colhidas entre os cursistas que aderiram ao curso, respondendo ao chamado da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, nos encontros promovidos ao longo do ano de 2014.

2. Inquietações (situações problemas), hipóteses, validação e refutações

As dúvidas que carregava comigo acerca da matemática se avolumavam ao longo de minha atuação como profissional da educação, pois, por mais que eu buscasse respostas para elas, encontrava, entre os professores formados nessa ciência, apenas a afirmativa de que a área de conhecimento era bastante intrincada. Essa resposta não me satisfazia, pois necessitava de algo mais elaborado para entender o caráter desse intrincar.

Como professora unidocente desde 1995, quando ainda não tinha certeza de como deveriam ser minhas aulas e nem em quais concepções me pautaria para minhas reflexões político-pedagógicas, já questionava acerca do ensino da matemática. Ao longo de minha formação como professora, sabia que ensinar matemática aos meus alunos não seria uma tarefa fácil ou prazerosa, já que não havia encontrado nem facilidade e nem prazer enquanto aprendia matemática com meus professores desde os anos iniciais do processo de escolarização.

Mesmo com vários questionamentos, sempre tentava ensinar a disciplina da forma menos dolorida possível, mas percebia que sempre ensinava aos estudantes da mesma forma como aprendi com meus professores, utilizando uma metodologia que tinha como recursos didáticos quase que únicos o quadro, o giz e as listas de atividades envolvendo algoritmos.

A metodologia reproduzida por mim gerava também em meus alunos, obviamente, um desconforto, pois a matemática

não era entendida como uma área de conhecimento situada em um ambiente de atividades que possibilitassem aprendizagens para a vida. Não se apresentavam situações que fossem além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, deixando de fora propostas para realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos.

Assim, durante minha atuação, muitos desconfortos se avolumaram, tomando corpo de inquietação geradora de problematizações, que encontraram respostas plausíveis na formação proposta pelo PNAIC, voltada para a Alfabetização Matemática e o Numeramento.

A primeira inquietação encontrou apoio em uma situação vivenciada com os cursistas em sala, no primeiro encontro da formação do PNAIC, em 2014. A atividade proposta aos cursistas consistia em estabelecer um paralelo entre a matemática ensinada por eles e a matemática aprendida por eles, na mesma etapa de escolaridade de sua atuação. No primeiro momento, escreveriam apenas uma palavra que os remetesse à matemática e, sem surpresa alguma, 90% dos cursistas responderam, utilizando as seguintes palavras: problemas, operações e contas.

Em seguida, os cursistas relataram que a forma como aprenderam matemática era ainda reproduzida pela maioria, pois não sabiam fazer de outra maneira, e nutriam, por isso, grande expectativa em relação à formação. Sentiam a necessidade de sair do lugar comum, já que disseminavam entre seus estudantes a mesma sensação que tinham quando crianças: não gostavam de matemática.

Quando pensamos na matemática que tivemos, uma série de imagens nos vem à mente. O relato de experiência dos cursistas demonstrou claramente o caráter de uma matemática presa na tradição de decorar fatos fundamentais, inúmeros algoritmos '*de mais e de menos*', além das listas de problemas para resolução nos campos da sentença matemática, operação e resposta. Uma cursista, sem nenhum constrangimento, devido ao desejo de novos saberes, afirmou que não sabia fazer diferente, mas sua intenção com a formação era modificar a prática, já que da forma como

propunha não havia adesão de seus alunos para a aprendizagem. Assim, com essa afirmação, os cursistas sentiram-se encorajados para mencionar que a matemática não constava em suas práticas como prioridade de ensino, pois, uma vez que atuavam no ciclo da alfabetização, concentravam esforços em alfabetizar seus estudantes em língua portuguesa e, quando lembravam ou sobrava tempo, focavam nos conteúdos da matemática.

Diante das afirmações, passamos a levantar situações e locais onde encontrávamos matemática em nossa vida cotidiana e como poderíamos transformar a forma de trabalhar seus conteúdos sem grandes sofrimentos para docentes e estudantes. Para deleite do grupo e surpresa de alguns, constatamos que, além de uma linguagem própria e presente em nosso dia a dia, a matemática fazia parte das vivências de todos, desde o nascimento, mas não atentávamos para tal fato. Então lancei a eles uma questão:

- Quando uma criança vai à escola pela primeira vez, que argumentos utilizamos pra convencê-la da necessidade de frequentar aquele espaço?

Como resposta, obtive de forma categórica:

- Para aprender a ler e a escrever!

Em seguida perguntei:

- E onde entra a matemática?

Provoquei o grupo, no intuito de levá-los a perceber que, até nesse momento, relegamos a matemática para segundo plano. Dessa forma, começamos a entender a necessidade de revermos nossas concepções e paradigmas em relação a esta área de conhecimento, pois precisamos entender que nossa ação pedagógica precisa contribuir para as crianças compreenderem a intenção das atividades escolares vinculadas ao contexto das práticas sociais, dentro e fora da escola. Assim, nossa ação pedagógica se torna fundamental no sentido de que é ela que auxilia a criança a entender as diversas funções dos conteúdos escolares e como ela mesma poderá usufruir dessas funções. (PNAIC: Apresentação, 2014, p. 27).

A segunda inquietação girava em torno da formação docente para o ensino da disciplina matemática. Tinha algumas percepções e considerações a respeito do assunto, pois, ao atuar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, percebia em mim um preparo parco para trabalhar tal disciplina, visto que, em minha própria formação, não havia orientações ou estudos orientados especificamente para o ensino da matemática. Havia uma gama de metodologia e técnicas que me mostravam como fazer, que recursos utilizar e o que abordar. Mas os conteúdos em si concentravam-se no que havia aprendido nos anos de minha formação como estudante do ensino fundamental.

Então me quedei a fazer o ensino da matemática como meus professores fizeram comigo. Lancei essa observação para os cursistas e tive minhas observações corroboradas por eles e avançamos na discussão, pois começamos a buscar alternativas para suprir nossas próprias defasagens para atuarmos de forma qualificada junto aos estudantes, independente do ano de escolaridade.

O outro ponto de minhas observações estava diretamente relacionado ao anterior, pois dizia respeito à lacuna existente no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Se eu ensinava como aprendi, tinha dúvidas se o fazia da maneira acertada e adequada para os estudantes. Embora não tivesse clareza se tinha aprendido matemática a contento, havia aconvicção de que não tinha sido uma aprendizagem prazerosa e vinculada a situações de meu dia a dia.

Durante um relato de experiência com jogos, propostos no caderno 3 (*nunca 100, gasta 100 primeiro, ganha 100 primeiro, esquerdinha...*), uma cursista relatou, com muita ansiedade, que havia aplicado em sua turma o jogo '*ganha 100 primeiro'*e sabia que um dos objetivos dele era trabalhar as ordens da 1ª classe (unidade, dezena e centena), mas seus alunos não perceberam isso. A cursista, com um sentimento de impotência diante da situação, indagou se havia feito algo errado, pois, embora os alunos tivessem gostado do jogo e solicitado que fosse jogado outras vezes, observou que eles não haviam alcançado o objetivo

proposto. Quando questionada acerca do tempo de trabalho com o jogo, ela afirmou que havia trabalhado apenas uma vez, mas esperava mais de seus alunos.

Os demais cursistas apontaram a necessidade de dedicar mais tempo ao jogo com as devidas orientações e intervenções para que os objetivos fossem alcançados, pois os estudantes não estavam acostumados a atividades que os levassem a construir seu conhecimento de forma lúdica.

Assim, passei a analisar os mitos em torno da matemática e levei para debate com a turma de cursistas. Fomos levantando pontos que ouvimos ao longo da vida e que inclui essa área de conhecimento entre as chamadas ciências duras: *matemática não é para todos, matemática é complicada e de difícil aprendizagem, o maior índice de reprovação entre os estudantes concentra-se na matemática...* Os pontos levantados eram unanimidade entre o grupo, mas foi unânime também a conclusão de que, se o ensino e aprendizagem são interdependentes e indissociáveis, deveríamos conhecer mais sobre a ciência para que a técnica matemática não tomasse o lugar das metodologias significativas. Ao docente é necessário construir um repertório de saberes que possibilitem desenvolver estratégias que favoreçam problematizações e desafios aos estudantes, para que possam ter aprendizagens mais duradouras.

Ao trabalharmos as teorias do campo conceitual trazidas pelo caderno 4, foi proposto aos cursistas um trabalho em grupo para análise de situações-problemas e classificação quanto à situação no campo aditivo de composição, comparação e transformação. Uma cursista, diante da situação de composição, leu e releu várias vezes o problema e voltou ao caderno para ver se havia entendido. Após inúmeras deliberações, fui convocada pelo grupo para consulta. A cursista mais incomodada com a questão disse que não estava entendendo nada. Solicitei ao grupo que tentassem explicar a mim o que haviam entendido. Após as explicações, disse a eles que estavam corretos em seu entendimento e que poderiam apresentar aos demais colegas o que havia sido passado a mim. A cursista disse, então:

- Não pode ser só isso! Está muito fácil! Matemática não é e nunca foi simples assim.

Solicitei a ela que trouxesse para todo o grupo sua hipótese para que conversássemos a respeito. Concluímos que necessitaríamos de aprofundar ainda mais em estudos para não nos determos diante de situações como aquela.

O ponto seguinte não era apenas uma inquietação, mas uma indignação que repercutiu entre os cursistas que traziam relatos da mesma situação: ouvíamos com frequência de colegas formados em matemática que pedagogo não é professor de matemática, pois nada sabe a respeito dessa disciplina, por isso não dava nem mesmo para entabular conversa a respeito. Com os relatos dos cursistas a respeito de sua vivência,pude confirmar como tal afirmação encontrava-se presente entre várias experiências deles.

Apesar de não sermos formados na área específica, o fato é que atuamos, sim, como professores de matemática. Qual o problema dessa situação? Haverá lacunas na formação dos estudantes devido ao desconhecimento técnico do professor? Como minimizar os impactos dessa constatação? Concluímos que a formação continuada seria a melhor alternativa e que o PNAIC vinha ao encontro dessa necessidade.

Começamos a entender a matemática como campo do saber na prática, na pesquisa e na técnica ao aprofundarmos nas leituras e debates que abordavam teorias, temas e formas de investigar. Concluímos que, para os anos iniciais do ensino fundamental, deveríamos ter como ponto de partida para planejarmos as aulas de matemática os saberes das crianças, para que, a partir daí, fizéssemos a seleção dos conteúdos, as capacidades e as habilidades a serem desenvolvidas.

A postura docente pautada na busca de um diálogo o conduzirá aos indícios do que o aluno sabe a respeito daquilo que ele tenciona ensinar ou aprofundar e, dessa forma, poderá entender que:

> [...] a alfabetização matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas de conhecimento

> e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (PNAIC: Apresentação, 2014, p.15).

Percebemos, assim, que, além de colocar em pauta o que o aluno já sabe, é preciso que o professor teça atividades que relacionem a matemática às práticas sociais, percebendo-a não como um conteúdo isolado, mas sim como um saber em uso que dialoga com outras áreas de conhecimento.

3. Considerações finais

A formação vem proporcionando-nos o entendimento de que o papel docente está vinculado a uma função pedagógica capaz de promover condições e oportunidades para que as crianças compreendam, participem e relacionem-se melhor com o mundo em que vivem.

> A alfabetização matemática que se propõe por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvemno contexto escolar e fora dele refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de mediação, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação (PNAIC: Apresentação, 2014, p. 31).

Os processos pedagógicos e as estratégias de ensino utilizados devem ser contemplados em situações significativas para as crianças. Todo o trabalho de alfabetização matemática poderá oferecer a elas condições e recursos não apenas para responder às suas curiosidades, aos seus interesses e às suas necessidades, mas também para suscitar novas curiosidades, novas necessidades e novos interesses.

Devemos levar em conta que o trabalhado desenvolvido deverá contribuir para a continuidade da aprendizagem, de modo que

os estudantes avancem e ampliem o conhecimento matemático. Diante desse conhecimento, encontra-se o docente como mediador de todo o processo e não aquele que tem as respostas para todas as questões e conhece todos os conteúdos, mas um profissional que faz leituras prévias, planeja e define objetivos, e tem clareza de suas intenções para promover as aprendizagens de seus alunos.

A escolha dos procedimentos metodológicos no trabalho com a matemática deve incluir a ludicidade como recurso ímpar no processo de alfabetização, pois nesta encontramos um apoio indelével na construção de processos mentais abstratos a partir de material concreto. Entretanto, seu uso só alcança eficácia se devidamente utilizado.

A formação permitiu-nos considerar vários materiais e jogos que se encontram ao nosso redor, desde que devidamente analisados, de fácil manipulação e adequados à realidade dos estudantes, podendo promover práticas de incomensurável riqueza, levando em conta a bagagem de conhecimentos trazida pelos estudantes.

As experiências vivenciadas na formação nos permitiram constatar a possibilidade da utilização de diversos espaços escolares para a viabilização das aulas de matemática. Os encontros de formação foram tão significativos para mim que me impulsionaram a buscar aprofundamento por meio de referenciais bibliográficos e outros cursos, pois sinto de forma premente a necessidade de dar mais sentido e significado à minha atuação, de maneira que eu possa ajudar o estudante em sua aprendizagem; ter maior embasamento para promover a interlocução nos encontros de formação docente; e buscar na pesquisa a ampliação no campo do saber pessoal.

Com a formação, passo a entender que a matemática proposta pelo PNAIC não visa substituir a matemática tradicional, mas vem no sentido de pensar a elaboração e a execução de práticas pedagógicas voltadas para a construção e a resolução de problemas, promovendo uma reflexão para repensar os modos de organização do trabalho pedagógico.

Esta proposta didático-metodológica não fica restrita à técnica e nem à linguagem específica dessa área de estudo, mas se apresenta como uma oportunidade paracriar um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo; nas interações; no uso de estratégias pessoais para a resolução de problemas cotidianos; na comunicação de ideias; na mediação do professor; e principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens tanto de docentes quanto de discentes.

Dessa forma, a matemática passa a ser entendida como um campo do saber em que a sala de aula deve ser concebida como uma comunidade de aprendizagem, e a avaliação deve ser processual e permanente para evidenciar o progresso dos alunos, em um processo contínuo aliado a fatores, como a prática do professor, os recursos pedagógicos, as estratégias e a metodologia utilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Caderno de apresentação. Brasília, MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Construção do sistema de numeração decimal. Brasília, MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Operações na resolução de problemas. Brasília, MEC, SEB, 2014.

5

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC (2013-2014) NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC (2013-2014) NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Carla Aparecida Gonçalves Caldeira[1]
Cristiane Aparecida Ramos Lourenço[2]
Fernanda Rodrigues Maia Araujo[3]
Valmir Araujo[4]

> Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para meu desempenho. Daí, então, que uma das minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. [...] Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito e reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem se abrem na escola. Ensinar exige comprometimento (FREIRE, Paulo, 1999, p.108).

[1] Pedagoga, Professora do Ciclo de Alfabetização, 2º ano, da Escola Municipal Juquita Firmino, em Juatuba/MG.

[2] Graduada em Letras e pós-graduada em leitura e produção de texto, Coordenadora do Ciclo de Alfabetização na Secretaria Municipal de Juatuba/MG, Orientadora de estudos PNAIC 2013-2014.

[3] Pedagoga, Professora do Ciclo de Alfabetização, 2º ano, da Escola Municipal Padre Moacir Cândido Rodrigues.

[4] Graduado em Ciências Biológicas e em Enfermagem, Diretor do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Juatuba/MG, Coordenador local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2013 e 2014.

1. Introdução

A prática educativa, intencional e sistemática, precisa ser organizada e concretizada por meio de ações didáticas e pedagógicas bem planejadas. No processo escolar, são frequentes as indagações dos professores sobre como ensinar melhor os alunos, que recursos e estratégias utilizar para favorecer a aprendizagem, como organizar o trabalho a fim de promover a construção de conhecimentos, dentre outras questões. Embora não se tenha uma resposta definitiva para a complexidade que envolve a relação professor-aluno e as aprendizagens em sala de aula, há fortes evidências de que a formação continuada dos professores e as reflexões sobre os modos de organizar o trabalho com os alunos contribuem para qualificar a ação docente. Desse modo, serão apresentadas, neste artigo, algumas reflexões acerca do planejamento, considerando como foco o estudo realizado nas formações do PNAIC[5] 2013 e 2014.

A organização do trabalho pedagógico não está desvinculada das concepções e crenças dos educadores sobre o que é ensinar e aprender. Conforme Ferreira e Albuquerque (2012), ao longo da escolarização, muitas foram as abordagens que influenciaram a condução das rotinas nas salas de alfabetização, dentre elas, a psicologia comportamentalista, o tecnicismo e o empirismo, trazendo como consequência práticas que valorizavam a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos. As teorias construtivistas e sociointeracionistas, que têm Piaget e Vygotsky como seus principais representantes, trouxeram novas contribuições para os processos educativos, levando-nos a observar o modo como as crianças aprendem e a necessidade de reformular as práticas educativas, tornando-as mais colaborativas e menos prescritivas, redefinindo os espaços e os tempos escolares e, principalmente, reorganizando os modos de desenvolver as práticas pedagógicas.

[5] Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – "compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental". Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

Uma das propostas sugeridas para flexibilizar o tempo e retomar os conteúdos, a fim de atender os ritmos diferenciados de aprendizagem e alcançar os objetivos pretendidos, é organizar o ensino por meio de sequências didáticas. Essa modalidade de planejamento norteou os cursos de formação do PNAIC e ocasionou reflexos positivos na prática dos professores alfabetizadores no município de Juatuba, em Minas Gerais.

Diante do exposto, apresentaremos um sucinto panorama da forma como o grupo do PNAIC de Juatuba discutiu, refletiu e desenvolveu planejamentos que foram implementados nas classes de alfabetização por meio de sequências didáticas.

2. Contextualização

No município de Juatuba, Minas Gerais, 54 professores que atuam no ciclo de alfabetização participaram dos cursos do PNAIC 2013 e 2014 oferecidos pelos orientadores de estudo. O eixo norteador do pacto é a formação docente, com o foco no aprofundamento teórico e na reflexão sobre a prática pedagógica nas salas de aula de alfabetização. Para tanto, era necessário organizar o tempo para promover o encontro com os professores e este constituiu o primeiro desafio a ser enfrentado pelo município: reunir todos os professores no mesmo espaço e horário, a fim de estudar, refletir sobre a prática e buscar alternativas para elaboração e desenvolvimento do planejamento, de forma coerente e significativa.

Em busca de um ensino de qualidade, o Secretário de Educação, IslanderSaliba Santos, não poupou esforços para que a formação continuada acontecesse, contemplando 100% dos professores alfabetizadores que trabalham na rede. Os encontros foram organizados seguindo a dinâmica própria do município. Os 21 professores que atuam no 1º ano participavam todas as segundas-feiras, no horário de 12h20 às 16h40, em sala com ambiente alfabetizador, no espaço da Secretaria Municipal de Educação, enquanto os alunos eram assumidos por professores especialistas com formação específica nas áreas de arte, ensino

religioso, educação física e língua inglesa. A mesma dinâmica acontecia com os 17 professores regentes do 2º ano e os 16 professores regentes do 3º ano.

As fotos a seguir registram alguns momentos da formação e o envolvimento dos professores em Juatuba.

FIGURAS 1, 2, 3 e 4. Momentos de estudo no curso de formação do PNAIC em Juatuba.

3. Referencial teórico

O planejamento da rotina na alfabetização e a organização do trabalho pedagógico, dois temas debatidos durante os encontros de formação no município, desencadearam um movimento de inquietação nas participantes do curso e a necessidade de rever o planejamento para promover o sucesso escolar. Sobre a possibilidade de organizar e diversificar o ensino e criar ambientes mais participativos e significativos para os alunos, as autoras Ferreira e Albuquerque (2012) mencionam:

> Defendemos que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. A

> construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, 2012, p. 20).

A partir desse contexto, percebia-se a premente necessidade de fazer mudanças na própria maneira de organizar o trabalho pedagógico, assim como a de propor situações didáticas significativas e problematizadoras, as quais tornaram-se metas perseguidas pela equipe docente. A capacidade do professor em desenvolver, articular e pôr em prática o que estava sendo proposto seria oportunizada por meio do diálogo com os pares e com os materiais curriculares, assim como a qualidade e a coerência das ações deveriam ser fundamentadas em estudos e reflexões sobre os temas em questão.

Diante do exposto, deu-se início às discussões, aos estudos, às trocas e às vivências para que os professores, gradual e coletivamente, construíssem representações a respeito do planejamento, da rotina e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ciclo de alfabetização. Os relatos de experiência durante os encontros de formação foram importantes recursos para confrontar teoria e prática e promover conflitos sobre o que é realizado em sala e o que merece adequação. A formação continuada do PNAIC promoveu a confiança e a segurança necessárias para elaboração e execução de um planejamento que contemplasse a comunidade escolar, articulando as atividades, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e os processos de avaliação.

Para a etapa de elaboração do planejamento, decidiu-se, primeiramente, quais seriam os materiais que poderiam embasar, com qualidade, a realização desta tarefa. O material oferecido pelo Pacto, as obras complementares, os livros didáticos e literários do PNLD, as matrizes de referência em larga escala, as revistas pedagógicas, dentre outros materiais, serviram de referência e

fundamentação para a construção desse planejamento. Os estudos e as reflexões trouxeram a convicção de que é importante considerar o planejamento flexível. Conforme argumenta Esteban (2001):

> O cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade. O professor frequentemente se encontra diante das situações comuns que alteram a dinâmica da sala de aula, interferindo no processo ensino/aprendizagem. O planejado vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos, fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado(ESTEBAN, 2001, p.172).

Planejar é uma ação reflexiva, uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios e forma, conteúdos; prevê ações e condições, racionaliza tempo e meios e foge do improviso. Desse modo, a coerência, a continuidade e o sentido a todo trabalho desenvolvido pode ser assegurado.

O trabalho com as sequências didáticas foi referendado pelos autores Joaquim Dolz (2009), Bernard Schneuwly (2004) e AntoniZabala (1998), citados no caderno do PNAIC, durante a formação. De modo geral, pode-se afirmar que as SDs são sequências de atividades elaboradas com a finalidade de se estudarem determinado conteúdo. Devem proporcionar aos alunos uma reflexão cada vez mais ampliada sobre conteúdos selecionados e prever o estudo concentrado em espaço não muito longo de tempo.

De acordo com Zabala (1998):

> As SDs são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p.18).

De posse do conceito de sequência didática, os professores foram convidados a desenvolver um conjunto de atividades de alfabetização matemática, conforme descrito a seguir.

4. Vivenciando o trabalho com a sequência didática

No início das discussões sobre planejamento, ficou claro como as professoras até então só haviam trabalhado na perspectiva das sequências didáticas para explorar o eixo da Apropriação do Sistema de Escrita. Com base nessa observação, as professoras foram desafiadas a se organizarem em grupos e estudarem os objetivos que ainda deveriam ser alcançados no segundo semestre do ano de 2014, para as turmas de 2º ano. A tarefa designada às professoras alfabetizadoras envolvia a seleção de um tema como eixo estruturador para garantir uma abordagem interdisciplinar, envolvendo a alfabetização matemática. Para a elaboração da proposta de trabalho, as cursistas se basearam nos direitos de aprendizagem que os alunos deveriam alcançar e nas diversas habilidades de Matemática contempladas nos blocos temáticos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em depoimento, várias professoras relataram suas dificuldades iniciais na elaboração das SDs e sua satisfação em concluí-las, sentindo-se mais seguras e inspiradas para o trabalho, de acordo com essa proposta de organização curricular. Percebeu-se o envolvimento e o trabalho em equipe, o aprimoramento do planejamento, o que resultou em metas alcançadas.

Houve uma grande satisfação com o trabalho realizado e foi possível perceber as muitas possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que têm a oportunidade de se reunirem semanalmente e refletirem à luz das mais recentes teorias educacionais. Esse diálogo teoria/prática foi, sem dúvida, o aspecto mais rico de todo o processo de formação, pois trocar experiências, esclarecer dúvidas e pensar em possibilidades de crescimento profissional passou a fazer parte dos espaços formativos das professoras alfabetizadoras.

Durante todo o período de formação, os encontros e as trocas de experiência entre professoras de diferentes escolas contribuíram de forma surpreendente para a qualificação do trabalho e para a compreensão e o entendimento das modalidades de planejamento

possíveis. Segundo as professoras, o momento de formação continuada veio ampliar o conhecimento sobre planejamento e acrescentar o conhecimento sobre sequência didática. Esse momento fez com que elas estudassem, investigassem e tivessem um olhar mais crítico e criativo da prática pedagógica. As educadoras complementam, ainda, que as formações ofereceram um embasamento teórico e sólido à luz de autores citados no material do PNAIC e, por meio dos estudos, conseguiram aperfeiçoar a prática no momento de planejar a sequência didática. Desenvolveram uma visão mais madura para selecionar atividades que apresentem desafios cada vez maiores aos alunos, permitindo a construção do conhecimento com a coparticipação deles.

Um dos trabalhos desenvolvidos que mais chamou a atenção foi o encaminhamento que as professoras fizeram ao desenvolverem a conexão com a matemática e o contexto dos alunos. A fim de consolidar a aprendizagem do sistema de numeração decimal, por exemplo, as professoras abordaram atividades de agrupamento e reagrupamento, utilizaram situações-problemas que contemplavam contagem de animais e objetos citados na história *Viviana rainha de pijama*, de Steve Webb – Editora Salamandra. As educadoras também aplicaram um jogo de dados para descobrir o animal que havia feito mais pontos, trabalhando as operações básicas como forma de avaliação. Houve outras conexões, além da citada, como na geometria, explorando os sólidos; na geografia, explorando mapas e realizando uma conexão com animais. A partir desses contextos, foram exploradas situações-problemas no conteúdo de operações básicas.

Segundo as docentes, as habilidades trabalhadas por meio das SD foram desenvolvidas com êxito, e a oportunidade de aprimorar a prática, à luz das mais recentes teorias educacionais, acompanhadas de uma coordenadora da alfabetização/orientadora de estudos, foi o processo mais rico de toda a formação.

Finalmente, a organização do planejamento com fundamentação teórica consistente mostra-se essencial para o aprimoramento do saber/fazer. Ficou claro que "o docente é um saber plural,

formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (TARDIF, 2004, p.54).

5. Considerações finais

Este relato teve como intenção apresentar os efeitos positivos da formação continuada proposta pelo PNAIC e suas contribuições para a reorganização do planejamento escolar. Durante os anos de 2013 e 2014,foi possível constatar avanços na prática pedagógica dos professores, principalmente, em relação à forma de elaborar um planejamento e desenvolvê-lo com qualidade para se obter resultados de excelência.

A proposta de elaboração das sequências didáticas como uma das modalidades de organização do ensino demonstra a importância de criar situações pautadas na articulação dos saberes e na participação colaborativa dos alunos. As trocas de experiência, os relatos e a relação teoria e prática como recursos para o desenvolvimento dos espaços formativos favorecem mudanças fecundas na prática pedagógica.

Dessa forma, torna-se justo afirmar que a formação do PNAIC contribuiu bastante para que a equipe de professores-orientador-coordenador pudesse refletir, planejar, corrigir, trocar experiências e construir uma proposta de trabalho coerente com os direitos de aprendizagem e os blocos temáticos de matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: organização do trabalho pedagógico, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: apresentação, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: saberes matemáticos e outros campos do saber, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa, Ano 1, Uni. 2, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 13 Ed. São Paulo: Paz E Terra, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. *O planejamento como estratégias de formação*: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEBB, Steve. *Viviana rainha de Pijama*. Tradutor: MACHADO, Lucian Vieira; Idioma: Português. Editora Salamandra.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

6

O TRABALHO DE FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

O TRABALHO DE FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
Ornela Silveira Morais
Vanessa Paula Ribeiro Andrade[1]

No presente texto, iremos apresentar e analisar a experiência de formação em Alfabetização Matemática para as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), durante o ano de 2014. Tal experiência buscou atender a demanda das próprias coordenadoras por uma formação continuada que, no ano de 2013, foi oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apenas aos professores alfabetizadores regentes de turmas de 1º ciclo.

Segundo critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação (MEC), o público-alvo das formações são os professores das escolas públicas brasileiras que atuam como regentes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em Belo Horizonte, os coordenadores são professores de 1º e 2º ciclos, eleitos entre seus pares, para atuarem na função de coordenação dos processos pedagógicos da escola. Contudo, seguindo os critérios citados, não poderiam participar das formações, mesmo sendo professoras concursadas e atuando como coordenadoras no ciclo de alfabetização.

A formação continuada de professores alfabetizadores no PNAIC se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura

[1] As autoras são professoras de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e integram a Equipe de Monitoramento da Aprendizagem e Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2014.

de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas salas de aula (Brasil, 2014).

Durante o ano de 2013, a formação dos professores alfabetizadores, por meio do PNAIC, na área de Linguagem, foi bastante exitosa, com grande envolvimento dos professores, com práticas pedagógicas qualificadas e com avanço nos processos de aprendizagem de nossos estudantes.

Porém, foi observado que muitas coordenadoras pedagógicas de 1º ciclo não conheciam a proposta de trabalho do PNAIC, as atividades realizadas nos encontros de formação dos professores e as ações para serem desenvolvidas no espaço escolar. Consequentemente, eram poucas aquelas coordenadoras que se envolviam nas atividades que as professoras participantes da formação estavam realizando na sala de aula.

Em nosso trabalho de Monitoramento de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (SMED)[2], ao conversarmos com as coordenadoras sobre a participação dos professores nas tarefas orientadas pelo PNAIC, algumas informavam que percebiam a realização de atividades e que gostariam de conhecer a formação proposta e dela participar. Repassamos a demanda à SMED sobre o desejo e a necessidade das coordenadoras de se envolverem com a formação e a proposta do Pacto.

É sabido que a Coordenação Pedagógica desempenha uma função pedagógica estratégica nas escolas. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do 1º Ciclo (Belo Horizonte, 2014), a articulação dos diversos segmentos para dar sustentação e efetivar

[2] O Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental caracteriza-se como um conjunto de ações direcionadas a todas as escolas do Ensino Fundamental da RMEBH. Tal programa baseia-se na discussão metodológica do processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de ações para a implementação das Proposições Curriculares e na orientação da organização dos espaços e tempos escolares. Seu intuito é contribuir para que as escolas desenvolvam uma ação pedagógica que promova, além do desenvolvimento das capacidades/habilidades, a formação de sujeitos capazes de atuar no mundo letrado com consciência e proatividade.

o Projeto Político Pedagógico da escola é o princípio que promove sua transformação em espaço de formação integral e permanente para estudantes, professores e toda a comunidade escolar.

Para tanto, o papel da Coordenação Pedagógica é de extrema importância para que a ação coletiva aconteça. Essa equipe de trabalho se responsabiliza pela coordenação, administração e articulação necessárias para o desenvolvimento das propostas pedagógicas do ciclo (Belo Horizonte, 2014).

Com a continuidade da formação dos professores alfabetizadores no ano de 2014[3], foi organizada uma equipe de Orientadoras de Estudo que atua na SMED, no Monitoramento da Aprendizagem ou na formação de professores, para que, em 2014, realizasse o trabalho de formação no próprio turno de trabalho das coordenadoras. A participação nas formações para Orientadoras de Estudos oferecidas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (CEALE/UFMG) foi bastante significativa, na medida em que nos auxiliou no planejamento de aulas e na articulação de materiais e referências curriculares e pedagógicas dos eixos de Materiais Didáticos, Literatura, Tecnologias Educacionais Digitais e Avaliação.

O município de Belo Horizonte possui um total de 173 escolas de ensino fundamental, distribuídas em nove regionais, sendo 162 escolas de 1º ciclo, e um total de 178 coordenadores pedagógicos nesse ciclo. Assim, as Orientadoras de Estudos foram organizadas em polos regionais: Centro-sul, Barreiro, Norte, Nordeste, Leste/Oeste, Pampulha/Noroeste e Venda Nova.

Foi elaborado pelas Orientadoras Municipais do PNAIC um calendário de sete encontros ao longo do ano, de abril a novembro. O calendário foi amplamente divulgado para as escolas, e as formações passaram a fazer parte do calendário de reuniões regionalizadas de coordenadoras pedagógicas. Desse modo, cada

[3] Da mesma forma que o PNAIC de Língua Portuguesa, realizado em 2013, o curso de Alfabetização Matemática em 2014 foi ofertado apenas aos professores alfabetizadores que atuam em salas de aula de 1º ciclo. Foi organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas.

Gerência Regional de Educação atuou na organização e promoção dos encontros. Os encontros também possibilitaram a participação de todas as equipes regionais de Monitoramento Pedagógico na formação do PNAIC. Além das datas dos encontros, também foram organizadas as datas para as Orientadoras de Estudos das coordenadoras planejarem a formação conjuntamente.

Os encontros com as coordenadoras aconteceram mensalmente e no seu próprio turno de trabalho. Foram quatro horas presenciais a cada mês e duas horas de atividades a serem realizadas na escola, o que demandou uma adequação dos planejamentos destinados aos professores para as coordenadoras.

Nessas formações para as coordenadoras pedagógicas, buscamos articular a política pedagógica do município de Belo Horizonte aos princípios da formação continuada que orientam as ações do Pacto, explicitadas nos cadernos de formação: a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

Iniciamos nossos encontros concomitantemente com a formação dos professores alfabetizadores, de modo que os cadernos e as temáticas estudadas fossem as mesmas para ambos e acontecessem em datas próximas, possibilitando a articulação dos trabalhos de coordenadoras e professores nas escolas.

No **primeiro encontro**, em abril, as coordenadoras preencheram um questionário elaborado pela Coordenação Municipal, denominado *Perfil do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)*. Os dados possibilitaram conhecer um pouco mais sobre o trabalho da coordenação; a quantidade de turmas acompanhadas; o número de professores, o ciclo, o turno de trabalho; os professores da escola participantes do PNAIC; a organização para reuniões pedagógicas com o grupo; o impacto das formações do PNAIC na escola; e as expectativas da coordenação no encontro de formação do PNAIC.

Nesse encontro, ainda foram apresentadas as informações sobre a política de distribuição de recursos didáticos tanto de Belo Horizonte (Kit de Literatura Afro), como do MEC (livros de

literatura do PNBE, Caixa de Jogos etc.), com o objetivo de informar as coordenações pedagógicas sobre a política de distribuição desses acervos e a importância do uso e da exploração em sala de aula. Também foi o momento de apresentar a composição do material do PNAIC e os eixos/temas tratados em cada caderno. Esclarecemos que a formação visava à orientação das coordenadoras pedagógicas no acompanhamento e na articulação do planejamento docente à proposta de trabalho do PNAIC.

Durante o **segundo encontro**, em maio, trabalhamos com o "Caderno 1- Organização do Trabalho Pedagógico". A temática residia na discussão sobre a importância que o planejamento docente exerce na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes na Alfabetização Matemática e nas possibilidades de organização do trabalho pedagógico.

Na Rede Municipal de Belo Horizonte, há um documento oficial denominado *Proposições Curriculares*[4], que orienta o planejamento docente. As discussões geradas no encontro possibilitaram uma reflexão sobre o papel fundamental desempenhado pela coordenação pedagógica dentro do coletivo da escola, tendo em vista as proposições do documento.

Apesar do foco do PNAIC, em 2014, ser Alfabetização Matemática, tivemos o cuidado de garantir, dentro da carga horária, enfoques teóricos e práticos da Língua Portuguesa. Nesse encontro, apresentamos o Jogo Linguístico (Brasil, 2009)[5], criado pela pedagoga Arlete Alves Corrêa, no contexto de seu trabalho como coordenadora pedagógica do 1º ciclo em escolas da rede pública, estimulando o uso do jogo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

---

[4] As *Proposições Curriculares* de Belo de Horizonte representam um documento produzido coletivamente, na Rede de Formação, em interlocução com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo.

[5] A proposta pedagógica do Jogo Linguístico baseia-se na concepção do "princípio do contraste" de Daniel Alvarenga. Por meio do Jogo Linguístico, os alunos são estimulados a analisar, comparar e construir regras, consolidando, assim, os conhecimentos e aplicando-os em suas práticas de escrita. Durante o Jogo, a professora faz perguntas sobre a escrita para os alunos, conforme o conhecimento e os níveis de escrita. Essas perguntas estimulam os alunos a refletirem sobre conflitos que integram o aprendizado da leitura e da escrita

No **terceiro encontro**, em julho, o foco foi a discussão sobre o "Caderno 2 - Quantificação, Registros e Agrupamentos". O tema central desse caderno são os Números, em duas perspectivas: como resultantes de uma operação de contagem que segue alguns princípios lógicos e possui variadas formas de registro, e no âmbito das situações de uso em contextos sociais. Assim, as coordenadoras puderam refletir sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano e adquirir subsídios para práticas pedagógicas.

O destaque do encontro foi a análise do "Ditado de Números", proposto para as professoras alfabetizadoras, possibilitando às coordenadoras acompanhar esse processo diagnóstico e de análise em suas escolas.

Em Língua Portuguesa, trouxemos à tona a importância do uso do material do Projeto Trilhas[6], que foi distribuído na RMEBH em 2011 e que tem como foco instrumentalizar e orientar o fazer docente, por meio do uso de materiais, como: livros literários, material de apoio ao professor e jogos. Tais materiais trazem propostas e metodologias de trabalho no campo da leitura, escrita e oralidade, que complementam e enriquecem as práticas de alfabetização e letramento.

Constatamos que havia escolas em que o material era contemplado no planejamento docente e trabalhado com os estudantes. Porém, percebemos também que, em determinadas escolas, o material não estava sendo explorado, por falta de conhecimento das potencialidades pedagógicas deste, ou porque tinha se extraviado com o decorrer do tempo.

Possibilitamos, então, para as coordenações pedagógicas o conhecimento do conteúdo da proposta do Projeto trilhas, objetivando ampla divulgação e incorporação nas práticas docentes durante as aulas de Língua Portuguesa. As coordenadoras se sentiram mobilizadas mediante os relatos positivos sobre o uso do material e se interessaram muito ao saber que, acessando o site do Projeto Trilhas, poderiam extrair todo o conteúdo e ainda participar

[6] O Projeto Trilhas é uma iniciativa do MEC e do Instituto Natura, com coordenação técnica da Comunidade Educativa CEDAC. Para saber mais, acesse: www.portaltrilhas.org.br

de fóruns de discussões, tirar dúvidas, emitir opiniões e expor trabalhos e propostas exitosas vivenciadas com os estudantes.

O **quarto encontro,** em agosto, tratou do "Caderno 3 - Construção do Sistema de Numeração Decimal", com destaque para a apresentação de subsídios que permitem ao professor encaminhar a construção do Sistema de Numeração Decimal em situações lúdicas, de modo que a criança possa investigar as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização.

Iniciamos, ainda neste encontro, a abordagem do "Caderno 4 - Operações na Resolução de Problemas/Campo Aditivo", que explicitou a necessidade de as práticas de Alfabetização Matemática estarem em consonância com a perspectiva do letramento, ou seja, o trabalho com as operações, desde o primeiro momento, precisa estar inserido em situações-problema. Tal concepção garante o entendimento sobre o uso das operações em diferentes contextos e práticas sociais. Outro aspecto fundamental é que as situações-problema tenham conexões com a realidade e vivências dos estudantes, visando produzir significado e aplicabilidade social da Matemática.

Nesse encontro, tratamos apenas das situações-problema dentro do campo aditivo, apresentando e discutindo com as coordenadoras pedagógicas as ideias que compõem esse campo conceitual.

Na área da Linguagem, trabalhamos a leitura, a escrita e a resolução de problemas, na perspectiva de que os problemas matemáticos são gêneros textuais e, como tal, precisam ser ensinados na escola. Do livro *Ler, Escrever e Resolver Problemas* (Smole, 2001), retiramos o embasamento teórico dessa discussão.

Fizemos, também, a Oficina de Ortografia idealizada pela assessora da RMEBH Neiva Costa Toneli, que propõe uma nova maneira de se trabalhar a ortografia no âmbito das salas de aula. A oficina visava demonstrar a importância da ortografia nas produções textuais realizadas pelos estudantes, apontava os erros mais comuns cometidos por eles e propunha sugestões de

atividades para trabalhar esses erros de maneira significativa. Os estudantes tornam-se sujeitos da construção do conhecimento, na medida em que as regras presentes nas regularidades ortográficas são construídas através da dedução, reflexão e explicitação dessas regularidades, para depois ocorrer a memorização. As coordenadoras viram que esta prática se difere totalmente da apresentação das regras ortográficas prontas, que permite apenas a memorização mecânica e desprovida de significados.

No **quinto encontro**, em setembro, finalizamos o "Caderno 4 – Operações na Resolução de Problemas/Campo Multiplicativo". Tratamos, então, dos significados do campo multiplicativo, enfatizando para as coordenadoras a importância de incentivar os professores a valorizarem as estratégias utilizadas pelos estudantes nas resoluções de situações-problema, tais como o cálculo mental, o uso de tecnologias, como a calculadora, para verificar estimativas e cálculos realizados, e a exploração de materiais manipulativos, como ábaco, material dourado e outros presentes nas escolas.

Demos início aos trabalhos com o "Caderno 5 - Geometria", enfatizando o eixo do Espaço, que centra na educação cartográfica e nas questões sobre orientação, localização e lateralidade. Ressaltamos que, no que diz respeito ao trabalho com a movimentação e a localização no ensino da geometria no ciclo de alfabetização, o professor deve propiciar aos alunos o desenvolvimento das noções de lateralidade (como direita e esquerda) e noções topológicas (como dentro e fora e vizinhança), utilizando o próprio corpo e outros objetos/pessoas como pontos de referências. Para isso, as brincadeiras, os jogos e as experiências vivenciadas pelos estudantes são primordiais para compreensão e internalização dos conceitos e suas representações. Nesse momento, esclarecemos o quanto é necessária a orientação, junto aos alfabetizadores, da utilização dos espaços externos da escola, visando garantir a vivência e a exploração corporal dos estudantes.

Em relação ao trabalho na área da Língua Portuguesa, desenvolvemos uma Oficina de Poesia, visando garantir os Direitos de Aprendizagem e as capacidades elencadas nas Proposições

Curriculares dentro dos eixos da apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos orais e escritos, indicados para o trabalho com esse gênero textual no 1º ciclo do ensino fundamental.

No **sexto encontro**, em outubro, finalizamos o Caderno 5 na perspectiva de que a Geometria, no ciclo de alfabetização, envolve a visualização de diferentes figuras geométricas, planas e espaciais, realizando a sua discriminação e a classificação por meio de suas características (atributos) e identificando número de lados, faces, arestas e vértices. Explicitamos às coordenadoras que é preciso orientar os professores alfabetizadores no sentido de destacarem as formas geométricas presentes na natureza, nas artes, enfim, no ambiente que cerca os estudantes.

Realizamos, ainda, a discussão sobre o "Caderno 6 – Grandezas e Medidas", que tem como objetivo oferecer ao professor possibilidades de, considerando os diferentes contextos, planejar e trabalhar o eixo Grandezas e Medidas, buscando levar o aluno a criar estratégias que envolvam o uso de medidas não convencionais, produzindo registros para comunicar o resultado obtido de suas medições. O aspecto primordial do caderno era evidenciar a necessidade absoluta de práticas didáticas nas quais as crianças sejam mobilizadas em ações efetivas de medições.

De acordo com as Proposições Curriculares para o ensino de Matemática na RMBH, no 1º Ciclo, são priorizadas atividades em que os educandos, efetivamente, realizem medições, primeiramente por meio de estratégias pessoais e unidades não convencionais. Ao longo do ciclo, a criança é levada a aprender a utilizar alguns instrumentos de medida, especialmente a régua, fazendo registros dessas medidas. Além disso, introduz-se o reconhecimento, em diversos contextos, das unidades de medida convencionais mais utilizadas (quilograma, grama, metro, centímetro, litro, dias, meses, anos, horas, minutos e unidades de valor monetário), percebendo suas funções.

Na área da Linguagem, realizamos uma oficina sobre Produção de Texto, onde enfatizamos as capacidades a serem desenvolvidas

com os estudantes do 1º ciclo, de acordo com as Proposições Curriculares e os aspectos fundamentais a serem abordados ao se trabalhar produções textuais, como condições e etapas do processo de produção de texto. Foi um momento enriquecedor, em que pudemos retomar alguns conceitos teóricos e esclarecer algumas dúvidas surgidas no grupo.

Com o **sétimo encontro**, em novembro, encerramosa formação do Pacto com as Coordenações Pedagógicas trabalhando o "Caderno 7 - Educação Estatística" e o "Caderno 8 - Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber".

O Caderno 7 busca inserir a criança no universo da investigação, a partir de situações de interesse próprio, realizando coletas de dados e apresentando-os em gráficos e tabelas. Além disso, o referido caderno propõe um trabalho com a probabilidade, estimativa e análise combinatória. A Educação Estatística foi abordada como forma de valorização da curiosidade das crianças, na medida em que elas se valem de questionamentos e investigações para coletar dados e informações desejadas.

A Linguagem foi contemplada no trabalho com o gênero entrevista, que permeia todo o processo de registro e coletas de informações sobre assuntos a serem investigados.

O Caderno 8 ofereceu uma retomada de todos os temas e assuntos tratados durante os encontros anteriores. Nas discussões geradas, as coordenadoras puderam perceber as relações estabelecidas entre os saberes matemáticos e as várias formas de abordagens possíveis de se realizar dentro da sala de aula, estabelecendo conexões entre os conhecimentos matemáticos.

A carga horária dos encontros de formação do Pacto com as coordenações pedagógicas foi menor, se comparada com a dos professores alfabetizadores. Porém, vale ressaltar que nós, Orientadoras de Estudos, elencamos o que era de essencial e prioritário para embasamento das coordenadoras, dando-lhes subsídios para realizarem a orientação dos professores alfabetizadores e o monitoramento da aprendizagem dos

estudantes, garantindo-lhes todos os direitos de aprendizagem ao final do 1º ciclo de alfabetização.

Todos os encontros foram dinâmicos com uso de diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, tais como: exibição de vídeos, atividades em grupo, vivências, trocas de experiência, jogos pedagógicos etc.

Algumas considerações

Desde a adesão de Belo Horizonte ao PNAIC, em 2012, há uma constante mobilização entre o governo do município e as escolas em prol da formação continuada de professores alfabetizadores, da aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, que colaboram para o aprimoramento das práticas docentes, e da implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento da aprendizagem dos estudantes. Em 2013, o Pacto teve início com a Linguagem, cujos aspectos teóricos e práticos embasaram as temáticas da alfabetização e letramento. Dando continuidade em 2014, a ênfase foi em Alfabetização Matemática, sem perder o foco da Linguagem.

Durante a formação, foi perceptível a importância de valorização da função do Coordenador Pedagógico como articulador das propostas didático-pedagógicas que constam no Projeto Político Pedagógico da escola, possibilitando condições para sua efetivação.

Garantir a formação dentro do turno de trabalho para as coordenadoras pedagógicas foi essencial para propiciar os estudos, as discussões e as reflexões geradas nas formações com os professores alfabetizadores e para empoderá-las e fortalecê-las no exercício do acompanhamento pedagógico dentro das escolas.

Essa iniciativa da SMED possibilitou que o impacto dentro das salas de aula fosse extremamente positivo, segundo os relatos das próprias coordenadoras pedagógicas e também dos professores alfabetizadores.

A participação nas formações garantiu às coordenadoras uma atuação com mais propriedade na construção do planejamento

docente, propondo sugestões e criando condições para a realização de práticas e metodologias de ensino propostas nas formações.

Outro aspecto que merece destaque foi a possibilidade de as coordenadoras conhecerem e atuarem na divulgação dos acervos distribuídos pelo MEC, como livros didáticos e seus respectivos manuais dos professores, distribuídos pelo PNLD, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE –, obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE e as tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. As Coordenações Pedagógicas identificaram tais materiais nas escolas, cuidando para que estivessem ao alcance dos professores alfabetizadores e dos estudantes do 1º ciclo. Em todos os encontros, foramrealizadas as leituras deleite para dar visibilidade ao valioso acervo literário que há dentro das escolas. Além disso, houve também a ampliação do conhecimento sobre as muitas possibilidades de utilização do Kit de Literatura Afro, distribuído a todas as escolas municipais de Belo Horizonte.

No que tange à avaliação, as coordenações pedagógicas puderam refletir, auxiliar e orientar o corpo docente de alfabetizadores, no sentido de realizarem avaliações diagnósticas processuais e contínuas que valorizassem e considerassem os níveis diferenciados dos estudantes para propor estratégias pedagógicas que possibilitassem a aquisição do conhecimento e o aprimoramento da aprendizagem. As avaliações externas realizadas pelos estudantes também foram foco das discussões durante as formações. As coordenadoras pedagógicas foram orientadas sobre os objetivos das avaliações em larga escala, as formas de aplicação e as potencialidades do trabalho docente mediante os resultados produzidos. Na Rede Municipal de Educação, os estudantes do 1º ciclo realizam a Provinha Brasil, de âmbito federal; o PROALFA, de âmbito estadual; o Avalia BH, de âmbito municipal; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de âmbito federal.

Enfim, as formações das coordenadoras desmistificaram a ideia de que a Matemática é uma disciplina elitizada, de difícil compreensão. A partir da articulação feita entre teoria e prática, as coordenadoras perceberam que ensinar eaprender Matemática está intrinsicamente associado ao uso social, ou seja, é necessário que se propicie aos estudantes o entendimento da aplicabilidade dos saberes matemáticos. Portanto, o contexto social dos estudantes deve ser observado na execução do planejamento docente. O conhecimento da realidade vivenciada pelos estudantes, os assuntos de interesse deles fazem a diferença na elaboração das situações-problema. Conhecer os saberes matemáticos trazidos pelos estudantes e aprimorá-los é tarefa da escola. É preciso valorizar o uso das estratégias diferenciadas, observar a construção do conhecimento para realizar as intervenções necessárias que levam ao constante aprimoramento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da Formação – Proposições Curriculares – Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: PBH, SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação. *Diretrizes pedagógicas para o 1º ciclo*. Belo Horizonte: PBH, SMED, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CORRÊA, Arlete Alves. O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a Linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*: orientações para o trabalho com a Linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p.95-109.

SMOLE, Kátia S; DINIZ, Maria Ignez (org.). *Ler, escrever e resolver problemas*: Habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

7

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Cristiane Aparecida Ramos Lourenço[1]
Elza Aparecida de Oliveira Andrade[2]
Valmir Ferreira de Araujo[3]
Ghisene Santos Alecrim Gonçalves[4]

Introdução

> Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.
>
> (Edgar Morin)

O presente relato de experiência tem por objetivo relatar um trabalho interdisciplinar de uma professora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, do Município de Juatuba. Partiu-se de uma atividade de resolução de situações-problemas para pesquisar com profundidade sobre as plantas e, mais especificamente, sobre os tipos de feijão. A proposta articulou Ciências ao processo de aquisição da Língua Materna e à Matemática para atender as demandas de conhecimentos dos alunos. Mas não é somente articular os conhecimentos de várias áreas que caracteriza uma proposta pedagógica interdisciplinar. A interdisciplinaridade "caracteriza-se por ser uma atitude de busca,

[1] Orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabeitzação na Idade Certa 2015

[2] Professora alfabetizadora

[3] Coordenador local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015

[4] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015

de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento" (FAZENDA, 2008.p.121), a partir de uma situação-problema que norteará o processo de busca do conhecimento pelos alunos, mediado pelo professor. "É compreendida ainda como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas", e ainda uma forma de "compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado" (FORTES, 2012.p.7).

Partindo desse pressuposto, o trabalho interdisciplinar possibilita maior interação entre os alunos, destes com os professores, bem como a experiência e o convívio grupal. A função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato, de maneira que, no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas, sim, em conjunto com outros e tendo a figura do professor como um orientador, um norte a ser seguido. Conforme Fazenda (2008), existem cinco princípios relacionados a essa prática: humildade, espera, respeito, coerência e desapego. Esses princípios são a base para o sucesso da interdisciplinaridade na sala de aula, uma vez que, para alcançar os resultados esperados com atividades em grupo, é importante que todos sejam humildes ao demonstrarem seus conhecimentos e técnicas; saibam o momento propício para falar e ouvir; respeitem os outros; sejam coerentes quanto ao que dizem e fazem e pratiquem o desapego do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros alunos.

Da mesma maneira, tendo em vista o conceito de interdisciplinaridade, é importante que os docentes sejam mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem para que os alunos se sintam motivados a investigarem, a buscarem novas informações, a confrontarem informações que já possuíam com as novas e se entenderem como integrantes desses processos.

Relatando uma prática interdisciplinar

No início do mês de agosto de 2015, a professora Elza Aparecida de Oliveira Andrade, tendo como base a situação de composição simples, explorada através do Jogo Comprando Fichas, do Caderno 4 de Matemática do PNAIC-2014, realizou várias práticas de investigação e conhecimento conceitual simples. A situação de composição simples, de acordo com o Caderno 4, se refere "[...] as partes que compõem um todo por ações de juntar ou separar as partes para obter o todo sem promover transformação em nenhuma das partes". (Caderno 4 PNAIC, 2014. p.20). O propósito inicial da professora era trabalhar o jogo, conforme a figura abaixo:

COMPRANDO FICHAS

Materiais:

Dois dados, de cores diferentes, adaptados com as faces: 1, 2, 3, 1, 2, 3;

12 fichas;

Número de jogadores: 2

Regras do jogo:

O jogador, na sua vez, lança os dois dados e a seguir "compra" a quantidade de fichas correspondentes a cada dado. Após a compra das fichas, calcula o total de fichas compradas, somando-as. Registra o total de cada rodada na tabela de pontos. O ganhador é aquele que ao final de três rodadas "comprou" o menor número de fichas.

RODADAS	PONTOS	PONTOS	TOTAL
	DADO VERMELHO	DADO AZUL	
PRIMEIRA			
SEGUNDA			
TERCEIRA			
			TOTAL: .....

FIGURA 1. Jogo comprando fichas. Fonte: Caderno 4 – PNAIC 2014. p.20.

Problematizar situações do jogo é uma forma bastante interessante para desafiar os alunos a refletir sobre as estratégias e os cálculos realizados, bem como suas diferentes formas de representação, como demonstra a figura abaixo.

Problematizando situações após o jogo Comprando Fichas:

1. Veja as fichas que Ana comprou na primeira rodada e descubra o número que caiu no outro dado.

2. João jogou os dados e comprou 4 fichas. Descubra o número que caiu no outro dado.

FIGURAS 2 e 3. Jogo comprando fichas. Fonte: Caderno 4 – PNAIC 2014. p.21.

Ao realizar com as crianças o Jogo Comprando Fichas, a professora percebeu a necessidade de vincular situações-problemas à vida cotidiana. Dessa maneira, ela vinculou as situações experienciadas no jogo da área de Matemática aos registros de tais experiências em produções de texto na área de Língua Portuguesa, e, para ampliar a visão de uma situação investigativa, a professora saiu com a turma para um passeio no entorno da escola com o objetivo de que as crianças observassem as plantas presentes naquele ambiente, os tipos de plantas, a altura, as diferentes cores de folhas, entre outras observações. Nesse passeio, a turma se deparou com um

feijoeiro com diversas vagens já amadurecidas e tal planta passou a ser objeto de pesquisa na área de Ciências.

As crianças ficaram curiosas e quiseram investigar melhor sobre aquela espécie de feijão, já que não era uma espécie conhecida por todos. A professora não perdeu tempo; em roda de conversa, discutiu com as crianças sobre aquele tipo de feijão. Era o feijão jalo roxo, maior que o jalo comum. Na pesquisa feita pela turma, foi constatado que seu grão possuía uma coloração vermelho-escuro intensa, que era ótimo para saladas e sopas, e muito utilizado em São Paulo, Minas Gerais e Goiás.

Para prosseguir com o trabalho, a professora propôs aos alunos a ampliação da pesquisa sobre os diversos tipos de feijão, já que aquele não era comum para todos da turma. Mesmo diante de tanta curiosidade, a professora não perdeu o fio da meada: aproveitou os grãos de feijão, instigando a turma a contar quantos grãos de feijão havia em cada vagem, quem tinha mais, menos, quantos a mais, a menos, se o número era par/ímpar, entre outras perguntas que faziam a turma interligar as diferentes áreas na mesma temática.

Outra ação importante realizada pela professora com a turma foi uma pesquisa sobre os tipos de feijão. Ela identificou os conhecimentos prévios que as crianças possuíam a respeito do assunto e elaborou slides com fotos e curiosidades sobre os quatorze tipos de feijão, dos quais três podem ser visualizados a seguir.

Feijão Branco: Esse retarda a absorção de açúcar no sangue e ajuda a emagrecer; seus grãos proporcionam um caldo bem cremoso; seu formato é alongado e de cor branca; ótimo para sopas, saladas e cassoulets.

Feijão Fradinho: Conhecido também como feijão-macassar ou feijão-de-corda; possui um formato arredondado de cor clara com o "olho" preto; esse tipo de feijão reduz o colesterol; muito utilizado na culinária baiana.

Feijão Preto: Conhecido como o feijão da feijoada; possui grãos pequenos e de cor preta; além de ser utilizado no Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, ele também é muito utilizado na culinária Mexicana.

Figura 4. Imagens e especificações dos tipos de feijão. Fonte: *www.refogacaseira.com*. Acesso em 02/08/2015.

> **Professora:** *Será que as leguminosas são mesmo nutritivas, crianças? Vamos ver?*
>
> Neste momento, ela já havia preparado um slide que tinha a seguinte explicação:
>
> As leguminosas são importantes por conterem carboidratos, que garantem energia para o funcionamento do corpo. Rico em ferro, vitaminas tipo B e fibras - que fazem o seu intestino funcionar bem - tornam este alimento muito nutritivo.

As crianças pesquisaram também sobre o que é leguminosa, já que o feijão faz parte desse grupo de alimentos. Embora muitas pessoas acreditem que leguminosas são legumes, isso não é correto. Na realidade, leguminosas são: feijões (preto, mulatinho, manteiga, carioca), grão-de-bico, ervilha, soja, lentilha, fava e tremoço. Para simplificar, todos os grãos produzidos em vagens são conhecidos como leguminosas. A professora aproveitou e já lançou alguns conhecimentos conceituais, levando os alunos a compreenderem a importância para a saúde de se ter uma boa alimentação.

Logo veio a curiosidade de como se planta feijão. Mais uma vez, a professora não perdeu a oportunidade e propôs que as crianças realizassem uma experiência bem interessante: plantarem o feijão no algodão e acompanhar o desenvolvimento da plantinha.

FIGURA 5. Imagem das crianças com o feijão plantado. Fonte: Arquivo da professora.

Dentre várias práticas e habilidades trabalhadas durante o processo, algumas são destaques porque estavam dentro da proposta inicial da professora. Uma delas é o trabalho com a produção textual em cenas, que está registrada a seguir.

Experiência Pé de Feijão

Precisa-se de:

1 copinho plástico

Água

Alguns grãos de feijão

Algodão

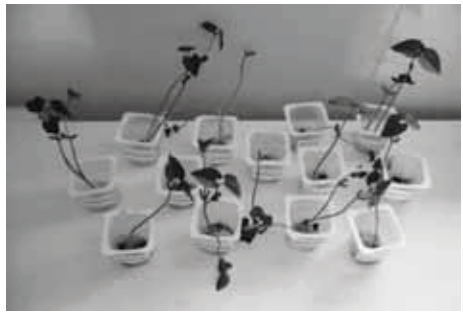


FIGURA 6. Copinhos com os pés de feijão. Fonte: Arquivo da professora.

FIGURAS 7 e 8. Ilustrações. Fonte: internet

1- Colocar um pouquinho de algodão no fundo do copinho plástico. Colocar os grãos de feijão e regar com um pouco de água.

2- Acompanhar dia a dia o nascimento da plantinha. Colocar diariamente um pouco de água.

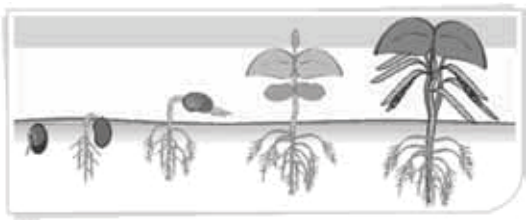


FIGURA 9. Evolução do feijão. Fonte: Internet.

Registrando o crescimento do feijão: A tarefa era observar e registrar o momento em que a planta germinasse e, se algo desse errado, refletir sobre os motivos.

1º dia	2º dia	3º dia
4º dia	5º dia	6º dia

FIGURA 10. Tabela para registro da evolução do feijão.
Fonte: Arquivo da professora.

Os alunos criaram hipóteses, pesquisaram em novas fontes, utilizaram uma lupa para realizarem a observação e registraram tudo o que descobriram. Um texto didático também complementou o aprendizado iniciado com o experimento.

No decorrer dessa experiência e com o surgimento da palavra leguminosa, veio também a curiosidade de saber a diferença entre legumes, frutas, cereais, entre outros alimentos. Então a professora levou para a turma várias figuras de legumes e frutas para serem separadas da maneira que as crianças achassem que deveriam ficar agrupadas. Depois de separadas as fichas, em uma roda de conversa, a turma discutiu sobre legumes e frutas, e contou as fichas. A professora explorou as frutas e os legumes preferidos das crianças e, no dia seguinte, aplicou o Jogo Comprando Fichas, utilizando fichas com imagens de legumes e frutas.

Uma das dificuldades dos alunos foi na divisão dos grupos, já que a professora propôs realizar o trabalho em dois grupos e as jogadas, em dupla. Um grupo havia ficado com 10 alunos; outro, com 11 alunos. A professora problematizou e resolveu a questão com as crianças, conforme conversa a seguir.

A professora questiona. E agora crianças, como faremos?

Um aluno responde: alguém vai ter que ficar sem jogar.

Outro fala: não é justo.

Depois de tantas discussões à procura da solução, o aluno João Daniel teve a ideia.

João Daniel: Tia, só se uma criança repetir a jogada.

Muito bem, responde a professora. Mas quem repetirá?

Outro aluno fala: jogaremos par/ímpar?

Sim, responde a professora, fechando a problemática para iniciar o jogo.

No Jogo Comprando Fichas, do Caderno 3 do PNAIC-, compram-se fichas vermelhas e azuis. No jogo adaptado pela professora, as fichas compradas são de legumes e frutas, conforme imagens a seguir.

FIGURAS 11, 12 e 13. Fotos das crianças jogando.
Fonte: Arquivo da professora.

A maioria das crianças não apresentou dificuldades na execução do jogo e, para aquelas que apresentaram, a professora fez as intervenções necessárias para cumprir o objetivo do jogo e de outras apropriações do cálculo e operações.

Através das atividades destacadas, no decorrer do trabalho, foi possível observar que vários conceitos foram aprendidos pelas crianças, sem que a professora necessariamente falasse seus respectivos nomes. As crianças, brincando, acabaram descobrindo-os por meio da própria associação. Nesse sentido, elas desenvolveram habilidades, tais como:

- Desenvolvimento da oralidade;
- Contagem e identificação dos números;
- Sequência numérica;
- Adição (quando somam os valores dos dados);
- Probabilidade, pois, à medida que as duplas iam jogando, a

professora ia questionando: (Que grupo tinha mais pontos, quantos a mais, que procedimento operacional era necessário fazer para descobrir quem venceria.);

• Valor posicional, já que, durante as jogadas, a professora ia registrando no QP, à medida que as jogadas iam acontecendo, conforme imagem.

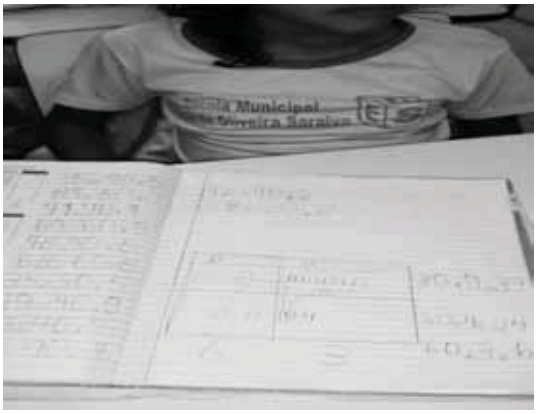


FIGURA 14. Registro do quadro posicional.
Fonte: Arquivo da professora.

As atividades relatadas se constituem como práticas investigativas e propiciam a todos os alunos o acesso ao conhecimento científico, que é basilar no ensino de Ciências. Por meio delas, as crianças podem obter melhor compreensão do mundo e das transformações que nele ocorrem; da mesma maneira, possibilitam que elas saibam utilizar os conceitos científicos aprendidos para enfrentar os desafios da vida e realizar escolhas responsáveis, em seu cotidiano.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Ciências, nos anos iniciais, busca propiciar a construção e a apropriação de conceitos e significados, partindo da prática social da criança. Ou seja, busca-se instrumentalizá-la com os conhecimentos das Ciências, partindo de fatos e fenômenos cotidianos, para que, desde o momento presente, ela seja capaz de promover mudanças. Não se trata, pois, de formar o futuro cidadão. Trata-se de formar sujeitos que já são cidadãos e já atuam no meio social, mas que,

instrumentalizados pelos conhecimentos científicos, terão condições de intervir na realidade de modo mais consciente e responsável.

Assim, é papel dos professores incentivar o espírito investigativo e a curiosidade em seus alunos, estimulando-os a levantar novas hipóteses e construir conceitos sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias. E o que foi realizado na prática pedagógica da professora corrobora com essa assertiva, na medida em que, mesmo antes da aquisição da leitura e escrita, as crianças puderam vivenciar esse processo de aprendizagem. De acordo com Lorenzetti e Delizoicov (2001):

> "[...] o ensino de ciências pode se constituir num potente aliado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que contribui para atribuir sentidos e significados às palavras e aos discursos." Ou seja, o trabalho com os conhecimentos científicos poderá auxiliar o processo de aquisição da linguagem escrita, possibilitando ao aluno ampliar a sua cultura" (LORENZETTI, DELIZOICOV, 2001. p.13).

A professora, em vários momentos, observou a importância de adotar procedimentos investigativos na aula, como a pesquisa e os registros. Também salientou o diferencial de recorrer a instrumentos próprios da ciência, como a lupa usada pelos alunos. Assim, eles se familiarizaram com o ambiente científico e entenderam melhor o que estavam aprendendo. Outro ponto ressaltado foi o estímulo à reflexão, ao perguntar os motivos de cada hipótese levantada.

Nesse sentido, o trabalho de Ciências, articulado ao processo de aquisição da Língua Materna e aliado à Matemática pode contribuir para que as atividades de leitura e escrita sejam contextualizadas e repletas de significados para os alunos. Porém, "[...] efetivar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar exige constante reflexão e o enfrentamento de alguns desafios" (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.17). Dentre os desafios, encontram-se a necessidade de aproximação e a associação dos conhecimentos dessa área à realidade dos alunos.

Considerações finais

Nas séries iniciais, o trabalho com a apropriação da língua escrita tem um lugar de destaque. E não poderia ser diferente. A escola tem a importante tarefa de ensinar o aluno a produzir textos e ter o domínio da prática da leitura. O professor tem, portanto, a responsabilidade de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos. Contudo, esta tarefa, para ser significativa, precisa estar conectada à vida real. Um caminho é articulá-la à aprendizagem de Ciências. Sobre essa questão, Brandi e Gurgel (2002) ressaltam que a concretização de um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar e contextualizado da leitura e da escrita ainda é um desafio para muitos educadores.

A prática da professora condiz com essa assertiva e se constitui como elemento importante para vários apontamentos. Neste artigo, foram selecionados três: 1) no processo educativo, as crianças precisam ser ouvidas e incentivadas a levantarem hipóteses, a experimentarem situações reais de pesquisa, o que, para muitos professores, ainda é uma dificuldade muito grande. 2) Quando os docentes conseguem trabalhar os conteúdos das diversas áreas, aliados à prática social dos alunos, é possível contribuir para a ampliação dos conhecimentos das crianças, bem como para sua inserção na cultura científica. 3) Conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 13), " a alfabetização científica pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever."

Pode-se afirmar que o ensino de Ciências, aliado a outras áreas de ensino, pode contribuir não apenas para ampliar o repertório de conhecimentos das crianças, auxiliando-as a compreenderem melhor o meio em que vivem, mas o próprio processo de aquisição do código escrito pode ser facilitado e tornado mais significativo quando colocado em prática um ensino interdisciplinar e contextualizado. Tal perspectiva vai ao encontro das orientações presentes nos PCN's.

Por outro lado, em algumas escolas equipadas com materiais, os laboratórios ficam muitas vezes fechados porque geralmente o educador está despreparado e não sabe utilizá-lo. Isso também é discutido por Lorenzetti (2005), que aponta como o principal entrave para a melhoria do ensino de Ciências, nas séries iniciais, a formação precária dos professores. Para mudar o quadro do ensino dessa área, segundo o autor, é necessário não somente rever o currículo dos cursos ofertados, mas, especialmente, promover uma formação continuada consistente. E essa formação deve considerar o contexto sócio-histórico mais amplo e o contexto específico da instituição escolar, para assim ter condições de levar o professor a repensar sobre sua própria ação educativa, e a ter clareza teórica para definir práticas coerentes, que possam contribuir para a alfabetização científica dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No município de Juatuba, onde aconteceu o trabalho relatado, o ponto forte é a formação de professores. Há um grupo de estudos e trocas de experiências semanalmente. E foi nesse grupo que a professora encontrou suporte para a solução das dúvidas surgidas durante o trabalho. A experiência foi importante para a reflexão de que a alfabetização científica está contemplada nos documentos oficiais que regem a educação nacional e que é possível ser realizada nas turmas de alfabetização. O trabalho da professora partiu da perspectiva de que o ensino não pode ser fragmentado, mas integrado nas diversas áreas do conhecimento. É interessante que ele sirva de base para outros docentes que também percebem a importância da interdisciplinaridade no processo educativo e que veem a escola como lugar de aprendizado para as situações de vida das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? *Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, 2001.p. 1-13.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. *Ciência & Educação*, Brasília, v. 8, n. 1. 2002. p.113-125.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CARVALHO, A. M. P.; et al. *Ciências no ensino fundamental*: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998. 199p.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, V. 23, n. 22, 2003. p. 89-100.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. 368p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008. V. 01. 199 p.

FORTES, Clarisse Correa. *Interdisciplinaridade, origem, conceito e valor*. Disponível em: http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf. Acesso em: 20/08/2015.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, V. 3, n. 1, jun. 2001.p.1-17.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Operações na resolução de problemas* / Ministério da Educação, Secretaria de Educa¬ção Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. Caderno 4.

8

MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS, ESPAÇO ESCOLAR E O DIREITO AO BRINCAR: OS ENCONTROS DO PNAIC E AS REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO

MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS, ESPAÇO ESCOLAR E O DIREITO AO BRINCAR: OS ENCONTROS DO PNAIC E AS REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO

Gisélia Maria Coelho Leite[1]

Introdução

O presente relato parte do pressuposto de que, ao se discutir a brincadeira nos encontros de formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, durante o ano de 2015, criou-se uma oportunidade de reflexão não somente da prática pedagógica com jogos e brincadeiras desenvolvidas no espaço escolar, mas também das memórias e concepções do brincar das professoras alfabetizadoras.

O mote deste trabalho sobre a prática da brincadeira voltou-se principalmente para o brincar enquanto uma forma de interação e de prazer não escolarizado. O processo de discussão com as professoras não descartou a análise da brincadeira sobre outros aspectos, inclusive como objetivo pedagógico, o que foi problematizado e discutido, mas o escopo descrito no presente relato se refere aos olhares sobre o ato do brincar "livremente". De acordo com a professora B, cursista do PNAIC/Sete Lagoas, "Você conhece um pouco do aluno quando ele está livre para brincar".

A brincadeira é algo que permeia a história da humanidade, e resgatar as memórias do brincar pode significar o resgate da própria história dos sujeitos. O brincar tem um papel social, uma vez que tal prática está ligada aos processos de interação com o mundo e à conferência de sentidos. A valorização dos

[1] Orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015 no município de Sete Lagoas

repertórios lúdicos associados aos processos educativos e à memória do brincar é importante, pois parte-se do princípio de que os docentes também foram ou são sujeitos brincantes.

Discutir o papel social do brincar é compreender como a brincadeira está implicada na relação dos sujeitos brincantes com a construção da identidade desses e, inclusive, da identidade profissional docente. Oportunizar as professoras alfabetizadoras a refletirem sobre o papel social do brincar, sobre a aplicação no dia a dia e sobre as suas memórias como sujeitos brincantes foram situações recorrentes nos encontros de formação do PNAIC em 2015 e subsidiaram novas estratégias de inserção da brincadeira no ambiente escolar. Um dos entendimentos que se reforçou a partir dos encontros do PNAIC foi a necessidade de se alicerçar a prática docente aos conceitos teóricos, trabalhando prática e teoria de forma simultânea e desenvolvendo uma postura crítico-argumentativa.

Realizamos essa estratégia em relação ao estudo com as brincadeiras com as professoras alfabetizadoras, fazendo a análise de concepções de pesquisadores da temática, aliada a reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana com as brincadeiras. A metodologia utilizada foi a discussão coletiva nos encontros de formação realizados no município de Sete Lagoas e a socialização de memórias e práticas docentes. Refletir sobre a importância do brincar significou o exercício do pensar sobre a própria história de vida das docentes. Tal metodologia significou um exercício de resgate das recordações de infância. Conforme explicita Delgado (2006):

> A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do auto-reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família. A memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significado no presente (DELGADO, 2006, p.38).

A vivacidade do passado no ato de lembrar se expressou no resgate das reminiscências de infância das professoras alfabetizadoras, auxiliando na compreensão e aplicação do tema

discutido, uma vez que a memória também possui um caráter coletivo. As memórias foram partilhadas num processo de troca e muitas vezes de reconhecimento de suas histórias na memória do outro. Maurice Halbwachs afirma que "nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos" (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Ao discutirmos a brincadeira no âmbito dessas perspectivas, a teoria foi associada às memórias de infância, às experiências docentes e ao contexto social e cultural das infâncias presentes na instituição escolar. No início das conversas, nos encontros de formação, percebemos que discutir a brincadeira na escola, a partir de elementos teóricos, era algo novo para as professoras alfabetizadoras. Vimos a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre os conceitos de infância e de brincar para podermos romper com a visão superficial do senso comum incutida nos discursos das docentes.

Tais discussões foram impactantes durante os encontros, uma vez que as provocações com relação ao tema levaram a um processo reflexivo sobre o ato de brincar no próprio espaço escolar, na sala de aula e em vários contextos. A partir do Caderno 2 do PNAIC 2015: *A criança no ciclo de alfabetização*, a professora MMSF problematizou sobre a temática infância, causando várias discussões no grupo de professoras alfabetizadoras.

> [...] **percebo que criança é criança e infância é infância em qualquer época**, apenas as condições e espaços é que mudaram, mas a criatividade sempre arruma um jeito de brincar, inventar e se divertir, do jeito deles, criando suas experiências, sua identidade, sua história para quando mais velhos se lembrarem desse tempo e se reafirmarem como adultos seguros e equilibrados. (MMSF, Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC-grifo nosso)

A ideia de criança e de infância da professora alfabetizadora MMSF como algo inato e imutável social e historicamente reflete as concepções do senso comum sobre essa etapa da vida e sobre as brincadeiras. Conforme explicita Brougère (2001):

> A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. É preciso efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura (BROUGÈRE, 2001. p. 97).

É necessário analisar a brincadeira como algo conectado às vivências das infâncias presentes na instituição escolar, inclusive, àquelas dos que hoje atuam na docência, assim como suas representações do que seja brincadeira na contemporaneidade. Walter Benjamin (2002) discute a questão da ressignificação da própria história pela criança e da conferência de novos sentidos aos objetos aparentemente "inúteis" pelo olhar adulto, fazendo história com os "restos da história", o que também foi discutido durante os encontros. A criança pode conferir novos olhares e utilidades aos objetos utilizados no dia a dia através da brincadeira.

Benjamin (2002) aponta para algumas possibilidades de imaginação das crianças quando imersas em um espaço não apropriado para elas, inicialmente, sem brinquedos, como um canteiro de obras:

> Canteiro de obra: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 2002, p. 77).

Faz-se necessário discutir essa ressignificação dos objetos a partir da imaginação infantil para podermos, no espaço escolar, oportunizar as crianças a desenvolverem a criatividade. É preciso que o docente esteja atento a essas possibilidades para a sua reflexão sobre as possibilidades de brincadeiras e sua incorporação no cotidiano escolar para aproximar cada vez mais do universo infantil dos seus alunos.

Inquietações e provocações sobre o brincar: iniciando o diálogo

As reflexões realizadas nos encontros de formação do PNAIC perpassaram os interesses do universo infantil, as brincadeiras, o significado dado ao brincar pela instituição escolar, bem como o aprofundamento sobre o conceito de infância em uma perspectiva histórico-cultural. O debate sobre a diversidade de infâncias e a concepção de que há uma influência da cultura no sujeito criança e vice-versa precedeu a discussão de repertórios lúdicos, enquanto um dos elementos essenciais na discussão do universo infantil. Os encontros significaram uma oportunidade de aprofundamento de conceitos e a busca do entendimento da criança como sujeito ativo nos processos de construção de sua trajetória social e cultural. Conforme Kramer (1998):

> A criança não é filhote do homem; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança...). Contra esta percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância — manifesta no seu poder de criação— e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse campo ensina não só a compreender as crianças, mas a ver o mundo a partir do ponto de vista da criança. (KRAMER, 1998, p.155).

Os encontros de formação no PNAIC representaram um avanço teórico e prático, uma vez que essas discussões foram levadas e ampliadas entre os pares no espaço escolar. Nosso objetivo foi promover a construção do conceito de infância, do brincar, refletir sobre as concepções dos professores alfabetizadores adultos a partir do resgate de suas memórias e histórias infantis de brincadeiras. Levantamos questionamentos no decorrer dos encontros presenciais para suscitar reflexões importantes, relacionando a discussão da prática cotidiana das professoras alfabetizadoras aos preceitos teóricos.

• A instituição escolar assegura, oportuniza o direito de brincar?

• Que espaços da instituição escolar são utilizados para a prática da ludicidade? Há uma rotina de brincadeiras?

• Você brinca com os alunos? De que forma?

• Quais são os desafios e as possibilidades com relação a esse aspecto na instituição escolar?

• Como as crianças se apropriam da brincadeira na instituição escolar?

• Você foi uma criança brincante? É um adulto brincante?

• A brincadeira é utilizada somente como recurso pedagógico? Que valor é atribuído à brincadeira na instituição escolar?

• Quais são os desafios postos pela discussão dessa temática no PNAIC e sua real efetivação no "chão da escola"?

• Que sentido a instituição escolar confere às ações lúdicas?

• Qual a função do brincar na instituição escolar e como garantir o espaço do brincar?

• Qual a visão da brincadeira na instituição escolar e como sua prática é considerada?

• A brincadeira empodera o sujeito criança? Favorece o aprendizado?

• De que forma os educadores das séries iniciais convivem com o universo lúdico da infância e de que maneira as crianças se apropriam desses momentos na escola?

A partir desses questionamentos, realizamos rodas de conversas para socializarmos o debate nos grupos por meio de trocas de experiências e aplicabilidade no espaço escolar. Os momentos de conversa foram permeados por estratégias lúdicas, o que enriqueceu sobremaneira a troca de experiências e a proposta de formação continuada.

Entre memórias, histórias, reflexões e inquietações: provocações sobre a brincadeira

Partimos do pressuposto de que a brincadeira para as crianças é uma prática importante dentro e fora da escola, inclusive na construção e partilha de aprendizados conceituais. Ao lerem alguns textos e discutirem acerca desses aspectos, algumas professoras, socializando as discussões, relataram:

> [...] **resgatamos a memória de fatos acontecidos na nossa própria infância.** Percebemos após nossos relatos que podemos criar um "projeto" que levassem (sic) nossos educandos a desenvolver com autonomia, criando histórias a partir de memórias de sua própria infância. Depois da construção das histórias de cada um, montaríamos um livro com a participação de todos. Finalmente concluiríamos com uma culminância do "projeto" para mostra do trabalho, convidando os pais e toda a escola" (K, A, G, D e L – professoras alfabetizadoras ao discutirem memórias de infância. Grifo nosso.).

O resgate das memórias de infância teve um importante papel, pois resgataram-se principalmente as lembranças do brincar, conferindo sentidos e possibilidades a essa prática na escola enquanto uma função social. A criança que cada docente ali presente foi ou guarda em si foi convidada pela dinâmica da formação a participar das discussões, através do resgate das memórias.

Ao trazerem à tona as memórias de infância de uma forma individual, visto que, de acordo com o entendimento de HALBWACHS (2006, p.42), "na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual", as provocações das lembranças de cada professora alfabetizadora, quando foram socializadas, suscitaram pontos comuns das memórias do grupo.

As professoras falaram de si, de sua história e trouxeram suas reminiscências de brincadeiras, partilhando memórias, estabelecendo uma conexão com o passado, com o presente, com a prática docente, inclusive, rompendo com a ideia de brincadeira associada à indisciplina, refletindo sobre a historicidade do ato de brincar. Naquele momento, todas partilharam suas lembranças,

investindo-se do papel de narradoras da sua história. Conforme explicita Walter Benjamin (1985):

> Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (BENJAMIN, 1985, p.215).

Pudemos ampliar a reflexão para a atualidade da prática docente em torno das brincadeiras e da ludicidade por meio das inquietações a respeito da temática, buscando sempre a contextualização das infâncias as quais se discutiam. Segundo Kishimoto (1993. p. 127), "ao analisar o cotidiano infantil, é preciso constatar marcas da heterogeneidade e a presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais de cada época". Para as análises e as discussões, partimos das crianças/alunos das escolas às quais as professoras alfabetizadoras estavam vinculadas no município de Sete Lagoas, mas também buscamos problematizar a visão adultocêntrica da instituição escolar sobre o cotidiano infantil.

Memórias do brincar: resgatando experiências lúdicas da infância

Ao se discutir a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças, foi necessário o resgate das experiências lúdicas do tempo de infância das professoras alfabetizadoras, pois o reconhecimento de suas experiências brincantes e o resgate das vivências abrem maiores possibilidades para a discussão dos processos lúdicos na instituição escolar. Ao discutir e passar a ter um novo olhar mais respeitoso e comprometido com suas memórias lúdicas, aumentam-se as possibilidades do docente se tornar um adulto brincante, pois a brincadeira não é uma marca somente da infância e deve perpassar também o universo adulto.

Os relatos das professoras sobre suas memórias de infância e de brincadeiras nos remeteram a vários questionamentos

suscitados nos cadernos de formação do PNAIC 2015, inclusive de um brincar "descomprometido" com o aprendizado formal.

> [...] Me diverti muito! (DDA - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).
>
> [...] Tenho saudades desse tempo de criança; das brincadeiras mais simples que a gente se divertia muito [...] (SMI - Professora alfabetizadora -3º ano, cursista do PNAIC).
>
> Jogar bola. Andar na chuva. Esconde-esconde. Pega-bandeira. Subir em árvores. Empinar pipa. Andar a cavalo. Andar de bicicleta. Boca de forno. (A.M.A - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).
>
> Quando era ainda uma criança, brincava muito com panelinhas (fazendo guizadinho), pulava corda, amarelinha, cantigas de roda e tantas outras brincadeiras, como; rouba bandeira, queimada, chicotinho queimado, caí no poço, esconde-esconde. E uma lembrança que sempre me vem à cabeça é que aprendi a andar de bicicleta sozinha, e até que me firmasse, trombava em tudo que era carro. Achava o máximo! Como me senti feliz ao conseguir andar sozinha com a bicicleta! Eu tive uma infância muito feliz. Tenho saudades!!! (MAGC - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

As lembranças da infância e das brincadeiras passam ao largo das experiências vivenciadas na escola. A ideia do tempo de infância associado às brincadeiras e ao prazer, apesar de estarem, na maioria das vezes, desassociadas das lembranças do universo escolar, suscitaram novos questionamentos com relação à escola e a possíveis estratégias de inserção do lúdico como direito das crianças no espaço escolar. Será que a escola não oportuniza essas brincadeiras? Será que as brincadeiras da escola são desinteressantes para as crianças?

O tempo e a concepção do brincar

As discussões estabeleceram uma problematização da infância como algo natural e inserido em um contexto histórico-cultural. Segundo Sarmento (2005):

> [...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem

> como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (SARMENTO, 2005, p.376).

As discussões foram ampliadas no sentido de estabelecer uma problematização dos conceitos naturalizados e simplistas relacionados às brincadeiras. Segundo Avanzini e Gomes (20015):

> As práticas e ideias sobre a infância e as crianças continuam em processo de transformação, uma vez que são construções históricas socioculturais. Alguns temas passaram a ser tratados na escola, na família e, em geral, pela sociedade, e, aqui, elencamos quatro deles. Primeiramente, reconhece-se que, em seus processos de socialização, as crianças sofrem diversas influências – família, escola, mídia, igreja e grupo de pares, por exemplo –, os quais se fazem e desfazem, são sucessivos e contínuos, portanto não terminam quando as crianças deixam a infância. Em segundo lugar, o mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele, portanto é fundamental conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e a cultura delas. Em terceiro lugar, as instituições criadas para as crianças não só efetivam a infância e esse espaço como sendo delas, como, – e em quarto lugar –, reconhecem as crianças como um grupo social (AVANZINI e GOMES, 2015, p.20-21).

As interações que os processos lúdicos na escola proporcionam são importantes para as relações sociais, inclusive na partilha de memórias. A professora GAE expressou a necessidade de rememorar sua infância na prática pedagógica.

> [...] **Sei que posso voltar à minha infância somente através das lembranças**, mas **tenho a esperança de, como professora**, mãe e avó, **apresentar às minhas crianças minha melhor infância**. (GAE - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

Percebemos a existência de um incômodo por parte da professora em relação a sua prática lúdica com seus alunos. Conforme relata Corsino (2003, p.12), "a infância hoje vive uma série de paradoxos, difíceis de serem rompidos, pois estão presentes nas concepções e formas de agir com a criança em âmbito familiar e nas políticas públicas voltadas para a infância". Esses paradoxos aos quais se refere a autora aparecem com frequência no relato das professoras como uma preocupação que consideram válida e que deve ser ponto reflexivo no cotidiano da prática docente. Corsino (2003) explicita que:

> As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social (CORSINO, 2003, p.12).

As professoras alfabetizadoras refletem sobre o cotidiano das crianças presentes na escola e das formas diferenciadas de ocupação do tempo dedicado ao lúdico, comparando-o aos seus tempos de infância.

> [...] Antes, criança brincava, sonhava, imaginava e criava seus brinquedos e brincadeiras. **Hoje as crianças pouco brincam, acham tudo pronto e muito rápido, não dá tempo para imaginarem, tão pouco criar, pois isso leva tempo e hoje, a cada instante, surgem coisas novas** [...] (VNA - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

> Em nossa época, criança era feliz com qualquer brinquedo, boneca sem cabelo, corda de folha de bananeira, panelinha de tampa de lata, fogão de tijolo. Nós brincávamos na terra e era bom demais. Lembro de brincar debaixo de muitos pés de jabuticaba, e nadar em um riacho que passava do lado, onde até hoje sento com meus sobrinhos. **Mas é uma pena, pois eles não aguentam ficar por muito tempo ali; só querem a televisão, tablet, não sabem brincar. A tecnologia cega (hipnotiza) a criança, perdendo os valores das brincadeiras.** Na minha infância, a criança era livre, hoje só querem ficar dentro de casa, com tudo fechado. (S.M.P.K - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

> As crianças de hoje não conhecem essas brincadeiras que vivenciei devido à modernidade e à evolução da tecnologia. Tiram de letra qualquer jogo da internet e usam a informática como adultos. [...] (MAGC - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

> Brincar de casinha, bonecas, fazer guisadinhos no fundo do quintal. Pular corda, pular amarelinhas, jogar cinco Marias. Cantigas de rodas. Brincar com amigos, vizinhos e **nos dias de hoje as crianças brincam sozinhas em frente ao computador, tablet, celulares, já quase não tem o contato físico com os amigos, vêem na escola e pronto.... As crianças de hoje não sabem brincar sem os aparelhos eletrônicos.** (AACSF - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

> **Hoje as brincadeiras não são tão prazerosas quanto antes**, nas ruas não se pode brincar por causa do perigo e da violência. Amarelinha, pular corda, pegador de esconder e muitas outras brincadeiras deu lugar aos tablets, celulares, computador, etc.... (JAK - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).
>
> A preocupação hoje é com o melhor brinquedo e não com a melhor brincadeira ... (RLP - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC.).
>
> Na época em que eu era criança, tudo era diferente de hoje em dia, pois podia brincar sem ter aquela preocupação que algo ruim poderia acontecer. Tudo era mais tranquilo. As brincadeiras eram mais tranquilas, mais prazerosas. **Hoje uma criança só quer brincar de brigas, guerra, armas e matar alguém.** Não vivíamos em um mundo de tecnologia. O que tinha em casa era a televisão em preto e branco, mas era fantástico. Pequenos brinquedos que viravam outros brinquedos. Meu tempo era ocupado por brincar no quintal de terra com minhas irmãs. **Hoje o tempo das crianças é ocupado com jogos tecnológicos, televisão etc...** (AAS - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).
>
> **As crianças de hoje estão na era da tecnologia, com isso as brincadeiras estão sendo esquecidas.** As crianças da minha época eram mais livres e seguras, pois tinham mais espaços e atenção da família. (A.M.A - Professora alfabetizadora -3 º ano, cursista do PNAIC.).

Percebemos que as professoras alfabetizadoras citaram a tecnologia digital como uma prática não lúdica e avessa às brincadeiras de rua, nos parques, com brinquedos concretos. É necessário compreender a criança e as possibilidades de brincadeiras existentes no seu tempo, valorizando-as de modo a possibilitar-lhe uma ampliação do repertório, mas cabe às gerações anteriores, como pais, avós e, inclusive, os professores alfabetizadores, ensinar as brincadeiras de antigamente. Os enfoques nos aspectos sócio-culturais e históricos que assolam o cotidiano das infâncias na atualidade foi um ponto de discussão importante nos encontros. Quando se discutem as perspectivas sobre infância e as formas de agir com relação à criança, Corsino (2003) afirma que:

> [...] diferentes enfoques coexistem de forma contraditória, não só no senso comum, como também nos estudos sobre a infância. Ao mesmo tempo em que a produção cultural para a infância cada vez mais se especializa, segregando as diferentes faixas

> etárias, e que a escola elege conteúdos e informações que considera próprios para cada idade ou série, as crianças têm acesso irrestrito, pela mídia, meios eletrônicos e pelo convívio familiar e social, às mais diversas informações. Ao mesmo tempo em que esperam das crianças comportamentos infantis, os adultos cobram delas responsabilidades e posturas, se assustando quando se comportam como adultos. (Corsino, 2003, p.11).

É necessário que os direitos das crianças sejam efetivamente resguardados pela instituição escolar, em especial, o direito ao brincar. No entanto, é importante que as professoras alfabetizadoras conheçam os interesses das crianças, suas brincadeiras preferidas, inclusive, as brincadeiras com tecnologias digitais, pois a aproximação do universo de experiências lúdicas dos seus alunos possibilitará uma maior assertividade das estratégias docentes de inserção de atividades lúdicas realizadas em sala de aula.

A brincadeira no cotidiano escolar: estabelecendo parcerias nas experiências lúdicas no papel de adulto brincante

O dicionário etimológico da língua portuguesa associa a palavra brincadeira a vínculo, laço. De acordo com o referido dicionário:

> Brinco s.m. ' brincadeira, brinquedo' 1572; 'adorno, enfeite' XVI; 'joia que se usa presa ao lobo da orelha ou pendente dela' XVII. **Do lat. Vinculum 'laço', através das formas *vinclu,*vincru,*vrinco** (...) **brincad**EIRA sf. 'ato ou efeito de brincar' 1844 (...) **brinc**ALH.ÃO 1871(...) **brinc**AR v.b 'divertir-se, entreter-se' XVI (...) **brinqu**EDO 1844. (CUNHA, s/d.p.24. Grifo nosso.).

A importância de brincar com as crianças oportuniza a ampliação do vínculo afetivo da professora alfabetizadora com seus alunos. E um maior vínculo afetivo pode gerar melhores condições da relação professor e aluno, promovendo resultados positivos no processo de aprendizagem. Conforme explicita Luckesi (2014):

> O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando. (LUCKESI, 2014, p.14).

As professoras alfabetizadoras relataram que brincam com seus alunos e que reconhecem a importância de se aproximarem deles em todos os momentos, inclusive, nas brincadeiras.

> Participo de brincadeiras de roda, corda, bola, etc. (OF - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

> Brinco com meus alunos e **me divirto muito. A melhor maneira de conquistar uma criança é brincando com ela**, dessa maneira passamos segurança e aprendemos também. A brincadeira que eu costumo interagir com os meus alunos é a queimada e **percebo a alegria deles de me ver participando**. Tem também os jogos de alfabetização, sílabas, bingo, forca, jogo da memória etc. (PP - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

Por meio da brincadeira, estabelece-se uma relação de cumplicidade criança/adulto, professor/aluno. A dinamicidade da cultura lúdica está frequentemente associada a essas mediações e negociações na brincadeira. Porto (2003) nos alerta para a necessidade de o indivíduo adulto partilhar da cultura lúdica, estabelecendo relações com a cultura da criança.

> Existe uma cultura lúdica, ou seja, um conjunto de regras e significações próprias do ato de brincar ou jogar que aquele que brinca ou joga adquire e domina no contexto de suas brincadeiras. Para poder entrar no universo da brincadeira, é necessário que o indivíduo partilhe dessa cultura. Gostaria aqui de acrescentar que essa necessidade não diz respeito apenas às crianças, mas é pré-requisito também para os adultos. (PORTO, 2003, p.22).

Sem o compartilhamento de culturas do brincar entre as duas gerações, as crianças poderão não gostar e repudiar as brincadeiras propostas pelos professores e os professores, em contrapartida, podem não compreender que lutas, tecnologias digitais e outros instrumentos e comportamentos lúdicos das crianças não sejam brincadeiras. A despeito das diferenças geracionais, observamos que as professoras alfabetizadoras relataram se considerar adultos brincantes e utilizam dessa condição em sua prática pedagógica.

> [...] Brinco o tempo todo. Desde o início trabalhei o brincar e o respeito com os alunos e com isso **adquiri a admiração e a confiança deles.** Brinco com eles e eles comigo [...] (MA - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

> [...] Semana passada ensinei a eles jogar queimada. Mostrei como joga, ensinei aos times como se faz para ganhar primeiro, corri junto com eles. Contei como era na minha infância, eles adoraram; agora querem jogar queimada sempre quando vamos para a quadra. (SM - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

> Jogar uno, queimada, pular corda, brincar de boneca, casinha. A escola com certeza deve ser um espaço de brincadeira livre, principalmente porque na escola em que trabalho tem uma área muito grande para brincar [...] fui uma criança que brincou muito e utilizo não só minhas memórias de infância, mas também as brincadeiras que os alunos brincam hoje. (GA - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

> [...] Geralmente eu entro na brincadeira deles. Eles propõem e eu participo de forma a mediar a brincadeira, ajudando a resolverem os conflitos, instigando-os a participarem etc... Eu utilizo a memória, lembrando as brincadeiras que eu gostava quando criança e eles brincam... (DMML - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

Os relatos demonstram a existência de um compartilhamento de brincadeiras entre professoras e alunos, e parece que esses momentos são frequentes no espaço escolar. As professoras compreendem e apontam como uma atividade que oportuniza a criação de vínculos com as crianças e uma relação de respeito mútuo.

Discutindo percepções sobre a brincadeira no espaço escolar

Compreender o espaço escolar como também um espaço do brincar e não apenas do aprender ainda é um tabu entre os profissionais da escola. Segundo relato da professora alfabetizadora F.M.D.:

> [...] Geralmente os gestores encaram a brincadeira como bagunça, ou "matando serviço", mas, após o início do PNAIC, muitos já estão aceitando melhor o brincar na escola. (FMD - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

Aprender brincando, brincar aprendendo, ou, simplesmente, brincar deveria ser visto como pré-requisito dos processos de aprendizagem nos espaços escolares. A formação do PNAIC 2015 possibilitou a problematização e o aprofundamento teórico dos

conceitos do Caderno dois, instrumentalizando as professoras alfabetizadoras para debaterem, junto aos seus pares, sobre o brincar, a infância e a ludicidade. Conforme explicita Andrade (2003):

> Ainda que a prática não acompanhe a evolução do discurso, ainda que o brincar aconteça, na maioria das vezes, no tempo de espera, no descanso, no tempo que sobra ou entremeando atividades produtivas, a mudança do discurso sinaliza o desejo de uma outra prática, que precisa ser colocada em lugar e tempo concretos, reais. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isto aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação. (ANDRADE, 2003, p.40).

Sabemos que temos ainda muito a desconstruir e a construir em torno das temáticas estudadas. Mas percebemos o avanço teórico e prático das professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC no ano de 2015. E esse avanço poderá ser o precursor das mudanças de concepções arraigadas sobre a brincadeira, pois, segundo Borba (2007):

> A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do recreio", assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este, sim, sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer? (BORBA, 2007, p.34).

As professoras alfabetizadoras apontam certa resistência e concepções equivocadas pelos pares sobre o brincar.

> **O brincar é visto como uma forma de o professor simplesmente passar o tempo, "enrolação".** O professor, ao brincar, é visto como o que não fez plano de aula, pois a função do professor é

> dar conteúdos, utilizando: quadro, giz, papel. O brincar é aceito somente quando o professor utiliza os jogos pedagógicos da escola e não outros. (MAO - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).
>
> Brinco de várias formas. Livre, na Educação Física que eu mesmo leciono. E sempre que possível para fechar algum conteúdo. Falo muito das minhas memórias da infância e tento ensinar brincadeiras que já não fazem parte do cotidiano da criança. **Faço isso mais dentro da sala de aula para não causar estranhamentos.** (GAE - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC. Grifo nosso.).

O medo do enfrentamento com os pares ainda é um empecilho para o debate de ideias no espaço escolar. Acreditamos que a formação continuada de professores, como o PNAIC, do qual todos os professores participam, possibilite uma abertura para as discussões mais polêmicas entre os professores da mesma escola e contribua para que a brincadeira ultrapasse os momentos de recreio, as aulas de Educação Física ou a utilização de jogos pedagógicos, como observamos nos relatos abaixo:

> [...] Brinco nos horários de Educação Física [...] (ATB - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).
>
> [...] Através de jogos pedagógicos. (SSM - Professora alfabetizadora - 3º ano, cursista do PNAIC).

Considerações finais

O trabalho com a cultura lúdica e a brincadeira foi bastante proveitoso. Deixar que as crianças proponham ou negociem uma brincadeira é importante no seu processo de ressignificação de mundo. É possível que a professora seja um adulto brincante, medeie, intervenha, brinque e estabeleça relações de vínculo com os demais sujeitos brincantes, por meio do ato de brincar cotidianamente, mas um brincar não somente para fins pedagógicos. Um brincar também como forma de experimentação de prazer lúdico, não somente nas aulas de educação física, mas em vários momentos da rotina da sala de aula.

Os espaços da escola devem ser ressignificados pela força da brincadeira que deverá ter um lugar privilegiado na escola, uma vez

que a instituição escolar lida com crianças que são por excelências sujeitos brincantes. O brincar não deve ser visto desvinculado do aprender, e a visão da brincadeira na escola deve ser ampliada para que as docentes não precisem "dissimular" momentos para brincar, que muitas vezes são vistos como tempos de "enrolação"!

Espera-se que essa discussão seja ampliada no interior do espaço escolar como uma prática reflexiva e que a escola acolha a brincadeira não somente como um intuito pedagógico, mas também como uma necessidade da dinâmica humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi e GOMES, Lisandra Ogg. Concepção de criança, infância e educação. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Páginas 09 a 22.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Magia e técnica, arte e política. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade /organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. *Coleção:* questões da nossa época, nº 43. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: *Jogos e Brincadeiras*: desafios e descobertas, Salto para o Futuro/ TV Escola, maio, 2003. Páginas 05 a 14.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral*: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz é preciso educar contra a barbárie. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1998.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. In: *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedos industrializados e artesanais. In: *Jogos e Brincadeiras*: desafios e descobertas, Salto para o Futuro/TV Escola, maio, 2003. Páginas 15 a 20.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeiras ou atividades lúdicas? In: *Jogos e Brincadeiras*: desafios e descobertas, Salto para o Futuro/ TV Escola, maio, 2003. Páginas 21 a 30.

CYRCE, Andrade. A Formação lúdica do professor. In: *Jogos e Brincadeiras*: desafios e descobertas. Salto para o Futuro/ TV Escola, maio, 2003. Páginas 38 a 44.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade*: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. 2005, vol. 26, n.91. Páginas 361 a 378.

9

EMPODERAR-SE: MEU CABELO É TUDO DE BOM

EMPODERAR-SE: MEU CABELO É TUDO DE BOM

Aline Marciana Malverde[1]

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta." Nelson Mandela

FIGURA 1. Aluna fotografada por Sofia Coeli

Introdução

Empoderamento ou *empowerment*, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. O título deste projeto une este termo ao conceito de cabelo bom, para se contrapor à concepção de cabelo crespo e *Black Power* como algo ruim, dessa forma contribuindo para políticas afirmativas e de combate ao racismo. Segundo Santos (2007, p.22),

[1] Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa no município de Belo Horizonte.

> o racismo é a justificação teórica criada para dar fundamento à ação política de discriminação, segregação, exclusão e eliminação, baseada na ideia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos os indivíduos pertencentes a certos grupos e transmitidas hereditariamente. A cada raça biológica corresponderiam também traços de cultura, valores, ciências, de modo que as "raças" mais evoluídas deveriam dominar e comandar as "raças" menos evoluídas, para o bem da própria humanidade. O racismo é uma ideologia ou uma forma de dominação que explica e justifica que essas supostas raças superiores dominem ou eliminem as raças consideradas inferiores.

Este tema é muito recorrente na escola e está presente na crítica à estética negra, principalmente em se tratando do cabelo. Durante muito tempo o cabelo crespo/afro vem sendo hostilizado e marginalizado pela sociedade. Ele ainda é colocado por muitos como símbolo de pobreza, descuido, desobediência e muitos outros adjetivos considerados nocivos à sociedade. Ainda é muito comum, na sociedade brasileira, quando uma criança negra nasce e possui cabelos crespos, a mãe dessa menina logo se arma contra os fios naturais da criança, deixando-os quase sempre presos. Com o passar dos anos, essa criança provavelmente irá alisar ou relaxar os fios, depois de escutar muitos apelidos sobre seus cabelos na escola (bombril, pixaim, cabelo duro, dentre outros). Entretanto essa química que a menina negra usa nos fios crespos um dia pode dar errado, uma quebra, uma queimadura ou ela vai ter alopecia capilar por causa do uso da escova para tentar deixar os cabelos com uma aparência de "liso", que é mais aceitável.

Nas capas de revista, nos programas de televisão, nas passarelas, desfilam as mulheres mais "belas" do país. Os padrões estéticos atuais determinam o que uma mulher precisa para ser bonita e estampam nas revistas de moda os exemplos a serem seguidos. Para a mulher da "vida real", a obsessão por perder alguns "quilinhos" ou por deixar o cabelo impecavelmente liso faz parte da rotina. Por que dessa busca incessante? Por que é tão difícil se aceitar? Segundo Neusa Baptista Pinto(2007), coordenadora do projeto Pixaim no Brasil,

> as classificações de raça passam pela cor da pele e pela textura do cabelo. É a aparência, e não a origem, que conta. Embora mais da metade da população se declare negra, ainda não encontramos o negro como um dos padrões de beleza. Geralmente, são as celebridades brancas que são sempre lembradas quando se fala de modelos de beleza. Nas passarelas, as pessoas brancas se destacam, assim como nas revistas de moda e até mesmo entre as bonecas infantis,embora hoje já se discuta uma volta ao padrão natural de beleza, e algumas celebridades estão preferindo serem fotografadas ao natural. Além disso, está em discussão uma lei que obriga as agências de publicidade a informarem o leitor quando for utilizado o Photoshop nas fotografias. Mesmo assim, ainda há um padrão de beleza e ele é o branco. Com certeza, esse padrão alimenta o preconceito contra todos que estão fora dele; para os homens e mulheres negros, alimenta ainda o preconceito racial, uma vez que a estética negra não está contemplada como modelo de beleza.

No projeto Pixaim, um dos pressupostos é a problematização dos padrões de beleza instituídos na sociedade e sua relação com as características específicas da estética dos(as) negros(as). No centro da discussão está o cabelo crespo, também chamado de "bombril" e "pixaim". O objetivo é oferecer elementos que permitam aos participantes questionarem os padrões de beleza instituídos na sociedade e pensar sobre estética de uma forma que contraponha o pensamento hegemônico. Isso é feito por meio de oficinas de tranças afro, teatro, leitura e confecção de bonecas negras. Por outro lado, o projeto busca a capacitação profissional de mulheres por meio de oficinas de tranças afro. Dessa forma, possibilita a geração de renda por meio de uma atividade estética que prioriza a valorização da cultura africana.

No bojo dessas discussões, está a ideia contida no livro trabalhado neste projeto *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (Pinto, 2007), que apresenta uma história sobre autoaceitação entre crianças negras. O cabelo crespo é uma das marcas dessa estética e, ao lado da cor da pele, está no topo dos itens utilizados para classificar uma pessoa como negra ou outras gradações de cor (morena, chocolate, mulata etc.). O cabelo liso ainda é o ideal de crianças e mães e o crespo é visto como 'problemático', 'ruim', 'inadequado', necessitando de algum tipo de modificação para ser aceito socialmente.

A importância do projeto "Empoderar-se: meu cabelo é tudo de bom" está justamente em contrapor a esse tipo de pensamento, trazendo opções que valorizem o cabelo e sua relação com a nossa ancestralidade africana. Assim, o objetivo do projeto consiste em promover a reflexão sobre as construções sociais, políticas, históricas e culturais, sobre os sentidos atribuídos ao "cabelo crespo" e "*black*" e romper com formas de preconceito racial no ambiente escolar, fomentando o respeito à diversidade entre educandos(as), professores (as), funcionários (as) e comunidade escolar.

A escola se constitui como espaço de diferentes aprendizagens, mas também um local de diversidades culturais, étnicas e de crenças. Para isso o currículo deve abarcar "a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas" (Brasil, 2015, p.24). Nesse contexto, o currículo precisa dialogar com os saberes cotidianos escolares, criando novas experiências realmente significativas.

Desenvolvimento do projeto

Um dos objetivos do projeto "Empoderar-se: meu cabelo é tudo de bom" é questionar padrões de beleza, incentivar a aceitação do cabelo crespo e valorizar o estilo *black power* e fazer uma crítica ao modelo estético hegemônico, acreditando que ele estimula o preconceito racial. Além disso, busca-se promover uma reflexão sobre como as crianças e a juventude negra constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar pela percepção do corpo e do cabelo negro, para além dos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, isto é, como uma característica da identidade negra vinculada a um processo de desconstrução de estereótipos.

O projeto "Empoderar-se: meu cabelo é tudo de bom" foi desenvolvido na Escola Municipal Professor Amilcar Martins e teve a participação não só dos alunos do 1º ao 5º ano, nas turmas em que leciono a disciplina Educação Física, bem como dos alunos convidados de outros turnos, funcionários e familiares.

O recorte escolhido não foi o da cor, mas o dos cabelos crespos e *black power*. Claro que tínhamos clareza de que, assim, estaríamos alcançando a maioria dos alunos negros. Desse modo, convidamos os alunos por meio de uma carta direcionada às famílias, para um encontro no sábado para tirarmos fotografia, além de termos um bate papo, com levantamento de questões, tais como: existe mesmo um padrão de beleza? Qual é ele? Em qual eu me enquadro? Quais as dificuldades para quem não se enquadra?

Nesse contexto, o projeto também reafirma o compromisso em se trazer o tema "História e Cultura Afro-brasileira e Africana", apontada pela da lei 10.639/2003, que obriga as instituições educacionais brasileiras a implementarem o ensino da cultura africana, da luta do povo negro no país e de toda a história afro-brasileira nas áreas social, econômica e política, além de se apresentar como uma ação afirmativa e fomentar essa discussão na escola.

Para a abordagem da cultura afro-brasileira nas escolas, os professores devem conhecer a realidade dos estudantes, visando discutir também o tema da discriminação racial a partir de suas inquietações. O aluno precisa voltar para casa e ter o que contar. Ele tem que levar essas questões para a família de modo a problematizá-las e buscar modos de reafirmar sua identidade. É importante ressaltar que se trata de uma temática que deve ser abordada em todas as disciplinas.

As ações desenvolvidas no projeto podem ser assim descritas:

• Oficinas de leitura, vídeos e imagens, com destaque para a leitura do livro: *O cabelo de Lelê* (Belém, 2012). As oficinas aconteceram nas aulas de Educação Física.

• Sessões de fotografia com alunos, familiares e funcionários da escola, aos sábados.

• Exposição das fotos, em tamanho A3, preto e branco, no VIII Fórum de Educação Integral - Áfricas na Cabeça e na Mostra Cultural da Escola Municipal Professor Amilcar Martins.

• Encontro com o grupo "A(r)mando o *Black*". Dois integrantes

desse movimento estiveram na mostra cultural da escola, com apresentação da palestra: "Reeducação Capilar: identidade, auto estima e empoderamento" e oficina sobre cuidados e dicas de produtos para cabelos crespos e *Black*.

Considerações finais

Para finalizar, ressaltamos que o estudo sobre o cabelo, como ícone da identidade negra presente nos processos educativos escolares e não escolares, apontou novos caminhos. Além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos, apresentou-se como ação para representar alunos, familiares e atores envolvidos no processo educacional, e a força histórica e cultural desse segmento étnico/racial, e sua ligação com nossa ancestralidade.

Segundo Gomes (2002, p.40):

> Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil,negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar.

Como prática social, este projeto conseguiu provocar uma reflexão sobre a representação do cabelo em nossa sociedade, e como esta interfere na construção de nossa identidade.

O projeto se constituiu como fomentador de luta, já que um grupo de alunos, inspirado nele, criou um movimento espontâneo na escola, no sentido de mobilizar as pessoas por meio de diversas ações, como: elaboração de cartazes, conversas com os colegas e intervenções no horário do recreio, com a temática: "*Bullying* e racismo na escola", de modo a contribuir para a superação de situações de preconceito e discriminação.

Esta vivência estético-artística trouxe reflexões que contribuíram para mudança de concepções, criando questionamentos dos valores estéticos hegemônicos de nossa sociedade, bem como contribuiu para ressaltar o papel da escola na organização de ações com vistas a proporcionar uma convivência multirracial mais favorável, além de criar um protagonismo em sujeitos, muitas vezes invisíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELÉM, Valéria. *Os cabelos de Lelê*. IBEP Nacional, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Dez 2002 , Nº 21.

MALACHIAS, Rosangela. *Cabelo bom. Cabelo ruim*. Volume4, Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2007.

PINTO, Neusa Baptista. *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*. Cuiabá: Tanta tinta editora, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida (org.) *Percepção da diferença*. 1ª edição: São Paulo,2007. Volume 1. Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola.

10

POUPAR OU GASTAR: O QUE IPATINGA TEM A GANHAR?

POUPAR OU GASTAR: O QUE IPATINGA TEM A GANHAR?

Maria Aline Silva Mendes[1]
Rosemeire Reis Ribeiro da Costa[2]

Introdução

O projeto "Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar?" foi desenvolvido na Escola Municipal Levindo Mariano, no município de Ipatinga, Minas Gerais, com três turmas do 1º ano do turno vespertino, organizadas em A, B e C. O projeto, de caráter interdisciplinar, com foco na Educação Financeira, foi desenvolvido integrado às áreas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, com o tema transversal em Ética e Cidadania.

A proposta teve como fim desenvolver a consciência crítica quanto ao uso do dinheiro no dia a dia e sensibilizar os alunos para a conservação do bem comum como forma de exercício da cidadania. Para o bom êxito no processo de ensino e aprendizagem, elaboramos os objetivos que pretendíamos alcançar com o projeto. O primeiro deles foi conhecer a história do dinheiro bem como sua utilidade em diferentes contextos do dia a dia. Outro objetivo foi desenvolver habilidades para o uso do dinheiro no dia a dia e aprender sobre o recolhimento de impostos, promovendo o hábito de exigir o cupom fiscal nas práticas de compra de produtos. Além desses, determinamos, também, que incentivaríamos os alunos a pensar sobre as vantagens da conservação de bens duráveis como exercício da cidadania. Os alunos foram também incentivados a utilizar o raciocínio lógico matemático em situações problema de uso do sistema monetário; a refletir

[1] Graduada em Pedagogia (UNIUBE); pós graduada em Práticas Pedagógicas (UFOP); pós graduada em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UNB).

[2] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nos anos de 2013, 2014 e 2015. Graduada em Letras e Mestre em Educação pela UFMG/FALE/FAE.

sobre o impacto no meio ambiente, resultante do consumismo excessivo; a compreender como planejar e priorizar gastos no orçamento familiar; e a desenvolver habilidades de leitura de textos instrutivos, fornecidos pela Receita Estadual.

O projeto teve duração de três meses, iniciando em agosto de 2015 e finalizando em outubro de 2015. Contou com a participação da equipe diretiva, das professoras do 1º ano, da comunidade local e de parcerias com comerciantes locais e com a Receita Estadual, com sede em Ipatinga. No projeto, estudamos sobre a importância do recolhimento dos impostos no dia a dia do cidadão, quando houve também a participação das famílias.

O trabalho desenvolvido teve divulgação local na TV Cultura Vale do Aço, no Jornal Diário do Aço (impresso), no jornal *online* Plox e na TV Uni Vale do Aço, pela Fundação Dom Bosco de Comunicação de Coronel Fabriciano, entidade Educativa e Cultural.

A Escola Municipal Levindo Mariano está inserida em uma comunidade carente. As famílias dos alunos residem no mesmo bairro, sendo grande a vulnerabilidade social. Esse perfil socioeconômico foi um dos fatores que motivou o desenvolvimento do projeto.

A rede municipal de educação do município de Ipatinga tem firmado como instrumento de garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem o Termo de Compromisso da Gestão Compartilhada da Educação (TCG). A implantação dos TCG's assegura o desenvolvimento pedagógico dos alunos e as melhorias constantes nas escolas públicas municipais de Ipatinga. O objetivo é fortalecer o processo de gestão democrática, concentrando os esforços de toda comunidade escolar (educadores, gestores, famílias e estudantes) em melhorias na qualidade da aprendizagem e da infraestrutura nas unidades da rede municipal. O projeto "Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar?" pautou-se nas diretrizes do TCG, articulando caminhos e ações que motivassem nos alunos o interesse pela Educação Financeira. No Termo, entre outras metas, encontra-se a que estabelece *ler e escrever, compromisso de todos*. O projeto comprometeu-se em ações diárias alinhadas com práticas

de leitura e escrita. No Termo, encontra-se, também, a firmação de parcerias com estabelecimentos comerciais e instituições públicas que contribuem para o desenvolvimento dos projetos da escola. Neste projeto, contamos com algumas dessas parcerias que muito enriqueceram o trabalho. Fizemos parceria com o Supermercado Garcia, com os feirantes da Feira do Bom Jardim e com a Receita Estadual. Em toda sexta-feira, a Feira do Bom Jardim é montada no bairro. Na oportunidade, os feirantes receberam os alunos, explicando como acontece a montagem, o sistema de venda, etc. A parceria com a Receita Estadual foi estabelecida com o objetivo de envolver os pais e os alunos sobre a importância de exigir o cupom e a nota fiscal. Palestras foram realizadas e livros ofertados aos alunos.

A experiência desenvolvida

O sistema monetário está presente em todas as esferas sociais. Nesse sentido, é preciso conscientizar os alunos e a sociedade em geral por meio do ensino a respeito da função socioeconômica do dinheiro, buscando o despertar da consciência da população para economizar. O meio escolar se configura como um canal significativo para a construção da democracia. E como ela pode conseguir assumir relevante papel? Apropriando-se de temas e projetos para que os alunos se tornem pesquisadores, tendo o professor como mediador.

Para abrir o projeto, foi criada uma personagem com o nome de Dinherilda, uma bruxa que veio de uma cidade chamada Gastolândia, que se apresentou aos alunos com uma história lúdica sobre a origem do dinheiro e o sistema monetário atual. Em Gastolândia, as pessoas gastavam muito e estragavam os bens públicos. Na ocasião, a personagem contou como surgiu o dinheiro e interagiu com as crianças, perguntando a elas quais as formas de pagamento eram utilizadas (FIGURA 1).

FIGURA 1. A bruxa Dinherilda conta a história do dinheiro.

A avaliação das respostas e a interação das crianças contribuíram para a montagem de um cartaz com as réplicas de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. Conversamos sobre a importância do dinheiro, as formas de pagamento existentes e a moeda utilizada no Brasil. Ao retornarmos à sala de aula, fomos registrando em um cartaz com a turma quais as etapas iríamos pesquisar: *o que sabemos/o que queremos aprender*.

O livro didático Ápis – 1º ano (DANTE, 2013, p.110-121) aborda uma proposta de ensino e aprendizagem sobre o sistema monetário com situações problema e exercícios de raciocínio lógico. O encarte com cédulas e moedas para recorte proporcionou momentos de manuseio das cédulas, cálculos de adição e subtração, por meio de situações-problema, o que favoreceu o estímulo do raciocínio lógico-matemático.

Momentos de leitura de deleite também foram realizados. Foram utilizados dois livros paradidáticos sugeridos no Caderno 6-Medidas e Grandezas - do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): *A economia de Maria*, de Telma Guimarães C. Andrade, e o livro *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha. Esses dois livros contribuíram para a reflexão sobre a importância de economizar e para repensar sobre a troca do dinheiro nas compras cotidianas.

Nas interações de escrita, o professor atuou como escriba das produções verbalizadas pela turma. Após um vasto trabalho com o livro didático e as leituras dos livros paradidáticos, incluindo produções orais e coletivas, a personagem Dinherilda retornou à escola para fazer a entrega dos cofrinhos. O cofrinho foi, então, pensado como ferramenta para ensinar sobre como economizar e valorizar o dinheiro, além de envolver a família nesse processo.

Em 18 de agosto, montamos, no corredor próximo às salas de aula, um minimercado que chamamos de "IPATINGAÇO". Os alunos tiveram a oportunidade de aprender brincando a fazer o uso do dinheiro. Além disso, o minimercado foi uma prática interdisciplinar potencializada, conforme sugerido no Caderno 6 do PNAIC, para a integração de diferentes áreas do conhecimento. A experiência possibilitou a integração de várias mídias e recursos que permitiram aos alunos expressarem o pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação. O minimercado ficou montado no período de duração do projeto. Os alunos tiveram a oportunidade de brincar de comprar e vender, além de socializar as experiências adquiridas, e assim foi possível aos professores realizar as intervenções, como mostra a FIGURA 2.

FIGURA 2. Minimercado Ipatingaço: comprando e vendendo.

No dia 31 de agosto, fizemos uma visita ao Supermercado Garcia, para avaliar a aprendizagem dos alunos. Na aula, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os produtos e serviços no supermercado. Observamos as promoções de venda, a função dos rótulos dos produtos, as condições de pagamento, etc. A aula proporcionou relacionar na prática o conhecimento adquirido sobre o sistema monetário desenvolvido em sala de aula. Alguns questionamentos foram feitos pelos alunos, como Ana Carolina, da turma do 1° ano C: "Como o preço aparece no computador?" e Bruno: "Como os produtos são organizados na prateleira?"

Após a visita ao supermercado, cada aluno recebeu um folheto de ofertas para analisar e fazer reflexões sobre quantias e valores, unidades de medidas dos produtos, comparação de preços, classificação dos produtos quanto à forma, tamanho, etc. O folheto de ofertas analisado em sala de aula contribuiu para articular a vivência dos alunos como consumidores na sociedade e como aprendizes na escola. Os folhetos foram lidos e interpretados e o gênero propaganda foi abordado, apontando suas características específicas.

Entre os dias os dias 8 e 11 de setembro, fizemos com as turmas do primeiro ano uma campanha de coleta de garrafas pets que foram enviadas pelas famílias. Com elas, as professoras confeccionaram, junto com os alunos, em oficinas na sala de aula, cofres para moedas. A construção coletiva dos cofres, com ajuda dos alunos, favoreceu a consciência a respeito da reciclagem.

No dia 11 de setembro de 2015, fizemos uma visita à Feira do Bairro Bom Jardim, montada semanalmente na sexta-feira. Na oportunidade, algumas mães acompanharam a aula aberta. O trabalho realizado fora do contexto escolar com auxílio de pessoas da comunidade foi oportuno e confirmou o que as crianças já haviam vivenciado na sala de aula. Há, na feira, várias barracas, desde comidas até roupas e acessórios, DVDs, etc. Os alunos puderam observar que os produtos comercializados nem sempre possuem códigos de barra, como, por exemplo, verduras e alimentos colhidos na zona rural. Foi o momento de falar sobre o

comércio da zona urbana e da zona rural. Os pequenos produtores levam à feira seus produtos para serem comercializados. Na feira, os alunos realizaram compras e foi possível trabalhar o campo aditivo, realizando a contagem das moedas e vivenciando como acontecem a compra e o troco (FIGURA 3).

FIGURA 3. Professora e alunos acompanhados de algumas mães em aula aberta à Feira do Bom Jardim, Ipatinga, MG.

Nesse dia, a jornalista da TV Cultura que fora notificada pela nossa presença na Feira registrou a visita da Escola para publicação de matéria sobre Educação Financeira. As mães que estavam presentes relataram à jornalista sobre a importância do projeto, como registrado na FIGURA 4.

FIGURA 4. Momento de encontro com a jornalista da TV Cultura.

Organizamos um momento para conversamos sobre a importância dos impostos, uma vez que muitos produtos vendidos ali não possuem código de barras e não emitem o cupom fiscal. As questões que nortearam o tema foram: o que é imposto? Para onde vai o imposto arrecadado da população?

Quem mantém a merenda escolar, os hospitais e demais serviços públicos? Por que pedir a nota fiscal?

No contexto da visita, outros aspectos também foram trabalhados. Os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer a praça como referência do bairro, identificar o que é um quarteirão, como as ruas do bairro são organizadas, a numeração das casas e dos estabelecimentos. Assim, o projeto foi tendo o formato interdisciplinar.

Todas as atividades realizadas durante o projeto foram registradas por meio de desenhos, matrizes, situações com problemas, além de atividades para casa.

No dia 14 de setembro, os alunos assistiram a vários vídeos, em média de cinco a dez minutos, sobre a história do dinheiro, como eram realizadas as trocas e como surgiram os primeiros bancos a partir do século XV. Os vídeos da internet, através do aplicativo *Youtube*, ampliaram a visão a respeito da história do dinheiro. Na oportunidade, as crianças assistiram também a um documentário sobre como o dinheiro é fabricado no Brasil. Os vídeos exibidos durante o projeto foram: *A origem do dinheiro – Patrulha do Saber; Como o dinheiro é fabricado no Brasil; Consumismo*: desenho animado com consciência ambiental; *Dinheiro não é brincadeira; "Educação Financeira"* – José Q Brou. Nas rodas de conversa que aconteceram no início da aula, discutimos sobre a importância dos impostos para a população. Percebemos que seria importante incluir a discussão além da sala de aula. Então consultamos a Receita Estadual sobre a possibilidade de ofertar uma palestra aos pais sobre o assunto. Procuramos a Receita Estadual de Ipatinga, que forneceu material didático, livros educativos que foram usados no decorrer das aulas de Português. Os títulos dos livros são: *A turma da cidadania: um passeio pelo universo dos tributos* e *O menino Quero Saber e o professor Sabetudo*. A parceria com a Receita Estadual favoreceu doações de livros relacionados ao tema e disponibilizou funcionários capacitados para ministrar palestra para as crianças e para os pais. O projeto "Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar?" também buscou desenvolver reflexões

sobre a consciência do dever de contribuir para a melhoria da cidade, com o cumprimento do pagamento dos impostos.

O tema sobre a importância dos impostos foi enriquecido com a exibição de alguns vídeos que abordam o assunto de maneira clara e lúdica. Os títulos dos vídeos são: *A origem dos tributos; Turma do tributo; Gênio Financeiro; O que é ICMS? Turma da Bolsa.* Outro recurso sugerido pela Receita foi a interação com o *site* http://leaozinho.receita.fazenda.gov.br/. No laboratório de informática, os alunos acessaram o *site* da Receita Federal. O *site* Leãozinho tem uma dimensão eminentemente pedagógica e está voltado para o público de 07 a 14 anos. Trata-se de uma ação educativa do Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF), visando alcançar os educandos do ensino fundamental, auxiliando-os no desenvolvimento da formação de identidade e do autoconceito, por meio da linguagem virtual. O *site* está estruturado em quatro focos temáticos: a comunidade, a cadeia produtiva, o contribuinte e a retribuição. A interação entre os alunos aconteceu de forma lúdica e a mediação das professoras possibilitou atender às necessidades individuais dos alunos.

A importância de valorizar e cuidar da Escola Municipal Levindo Mariano também foi abordada como atitude de economia. Falamos sobre a importância de conservar o ambiente escolar: da manutenção da pintura das salas, da limpeza das carteiras, do uso consciente da água e da energia elétrica, do não desperdício da merenda. Os alunos aprenderam a reconhecer os bens públicos como patrimônio de todos. Acreditamos que a consciência sobre a conservação do patrimônio público pode e deve ser adquirida na escola desde as séries iniciais. Depois das conversas realizadas em sala de aula, um dia, após o final do recreio, fizemos um passeio pela escola para observar se havia desperdício de alimentos e descuido com a limpeza do espaço livre da escola. Os alunos encontraram alguns copos que deveriam ser retornados à cantina, espalhados pelo chão, e lixo, como sacos plásticos, em alguns lugares. Então, tudo foi recolhido e os copos, entregues às cantineiras, que agradeceram pela iniciativa. O objetivo do passeio foi reconhecer que todos somos responsáveis pela conservação do patrimônio público.

Após as etapas descritas do desenvolvimento do projeto, um registro importante também foi consolidado com a construção de um livro coletivo contando a história do dinheiro e a necessidade de economizar (FIGURAS 5 e 6.).

FIGURAS 5 e 6. Apresentação do livro produzido pela turma.

No dia 28 de setembro, realizamos um momento com a participação de toda a comunidade escolar. Abrimos o evento com uma palestra para os pais sobre Educação Fiscal. Após a palestra, seguimos com uma bela apresentação dos alunos do primeiro ano com a música: "Onde está o dinheiro",na interpretação de Gal Costa.Os alunos foram preparados pela professora, que ensaiou uma coreografia. No momento, também aconteceu a exibição de vídeos e fotos de flagrantes da realização do projeto, exposição dos trabalhos dos alunos, que podem ser vistos na FIGURA 7.

FIGURA 7. Análise, interpretação, comparação e classificação dos produtos do folheto de supermercado.

Um momento de destaque foi o da cerimônia da abertura dos cofres confeccionados pelos alunos. Na companhia dos familiares, as crianças, ao abrirem os cofres, conferiram os valores poupados. Observamos o valor que cada aluno conseguiu economizar e foi feita a contabilidade e a comparação do valor poupado. A Receita Estadual também foi representada, fazendo entrega de brindes para alguns alunos e pais.

Considerações Finais

A formação continuada do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC ofereceu subsídios necessários à prática profissional, pois o projeto permeou uma solução criativa para favorecer o raciocínio lógico-matemático, aliado aos problemas enfrentados pela comunidade local, frente às dificuldades econômicas no mundo globalizado. O Caderno 3 do PNAIC - A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização propõe considerar as práticas interdisciplinares no fazer pedagógico. Essa proposta possibilita uma rotina pedagógica mais rica e dinâmica. O Caderno 6 - Grandezas e Medidas sugere a montagem de um mercadinho para o trabalho de conhecimento do Sistema Monetário (p.48-52). De acordo com o Caderno 6, a simulação do mercadinho tem como objetivo possibilitar às crianças a oportunidade de realizar compras, vendas e trocas de moedas, cumprindo dois objetivos dos Direitos de Aprendizagem de Matemática: o de reconhecer as cédulas e as moedas do nosso Sistema Monetário, e o de compreender as trocas possíveis. Além disso, aos poucos, os alunos vão desenvolvendo um senso monetário, por meio da construção de noções (abstratas e subjetivas) de "barato" e "caro" (p. 48). Nos encontros de formação, aprendemos a adotar atividades inovadoras sobre o sistema monetário e tivemos oportunidade de conhecer as possibilidades de práticas com as obras paradidáticas sugeridas no Caderno 6: *A economia de Maria*, de Telma Guimarães C. Andrade, e *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha.

O desenvolvimento do projeto "Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar?" veio a ter êxito pela oportunidade de adesão da

Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga ao programa de formação continuada Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O Pacto favoreceu uma articulação entre o que a teoria propõe e a nossa prática pedagógica. Os cadernos de formação e os relatos de experiência contribuíram para tornar a nossa formação mais articulada com as políticas públicas de melhoria da educação. Tivemos a possibilidade de reconhecer nos cadernos, nos encontros e nas discussões condições para incluir práticas adequadas às necessidades das nossas turmas de primeiro ano. O projeto veio a ser bem-sucedido porque houve uma ação conjunta entre as equipes de coordenação pedagógica, os formadores regionais, a equipe de professores e a diretora, juntamente com a comunidade local. A adaptação de atividades para os alunos com necessidades educativas especiais favoreceu uma aproximação com o tema e a socialização entre os colegas. Dessa forma, os demais alunos se sentem responsáveis pelo aluno especial e todos ganham com essa interação.

A escola forma profissionais para o mercado de trabalho, mas geralmente não os orienta,quando ainda alunos, a lidar com o dinheiro. É um fator que contribui para a consequência de grande parte da sociedade se endividar. Com este projeto, os livros paradidáticos assumiram um papel relevante na construção do conhecimento, pois incentivam a leitura e o prazer em ler, além de promover debates e discussões a respeito do sistema monetário.

A partir da realização do projeto, pôde-se verificar que as crianças foram capazes de sistematizar os conhecimentos adquiridos com o tema, como constatado nas aulas abertas. A partir do momento que saímos da escola para espaços de aprendizagem, como o supermercado e a feira livre, foi possível aliar a teoria à prática. Houve transposição dos saberes teóricos para a vivência além do contexto escolar. Essas atitudes se consolidaram com a participação das famílias nas atividades realizadas. A responsabilidade acerca da preservação da escola como bem de todos foi abraçada pelas crianças, que já tinham a tarefa de cuidar da escola durante o recreio.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, o projeto possibilitou ações interdisciplinares de ensino e aprendizagem que estimularam o raciocínio lógico e a ampliação do vocabulário. As atividades de sala de aula, as visitas e as palestras favoreceram uma proximidade com o real funcionamento do sistema monetário brasileiro de forma interdisciplinar e trouxe para a realidade dos alunos e da comunidade a valorização dos espaços próximos à escola. É muito comum vermos os pequenos manuseando moedas, seja para juntá-las em um cofrinho ou mesmo para comprar guloseimas em algum local próximo à escola. Observar e tratar desses usos do dinheiro foi muito importante para realizar, na sala de aula, o ensino e a aprendizagem dos primeiros conceitos matemáticos, e apreender a noção do valor dos produtos comprados e a importância de economizar o dinheiro.

A construção coletiva dos cofres com os alunos favoreceu a consciência a respeito da reutilização de materiais descartáveis, uma vez que foram confeccionados com garrafas *pet* vazias.

É preciso considerar a importância de todas as áreas do conhecimento, em um trabalho interdisciplinar. Através da formação continuada do PNAIC, foi possível buscar caminhos que auxiliassem o profissional a traçar estratégias que alcançassem o desenvolvimento integral do aluno.

Pôde-se observar posturas mais conscientes sobre as necessidades reais das pessoas frente ao exagero publicitário da mídia ao estímulo do consumo, além de esclarecer os pais e as crianças sobre a importância de economizar. Assim, buscando responder à pergunta do projeto: "Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar?", todos ganham: os alunos, as famílias, a cidade.

O trabalho realizado na nossa escola foi reconhecido pela sociedade Ipatinguense, chamando a atenção dos jornais impressos e televisivos locais. No dia 12 de setembro de 2015, o projeto foi divulgado no Portal de Notícias do Vale do Aço - **Plox**, com a manchete: *"Professora de Ipatinga quer ensinar os alunos a lidar com o dinheiro"*. No dia 14 de setembro, foi

exibida na **TV Cultura** a matéria gravada na Feira do Bom Jardim, com a participação das mães. No dia 19 de setembro, a mesma matéria foi publicada no **Diário do Aço**, com a manchete: *Educação Financeira para crianças – Projeto Poupar ou gastar: o que Ipatinga tem a ganhar é desenvolvido no bairro Bom Jardim*. No dia 28 de outubro, foi a vez da **TV Uni Vale do Aço** comparecer à escola para mais uma reportagem.

O reconhecimento do trabalho realizado e o comprometimento de todos os envolvidos são as razões do projeto ter sido bem-sucedido. Somos agradecidos à nossa equipe diretiva, aos nossos queridos alunos e à comunidade escolar. Em especial, à Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, pela parceria com o PNAIC e, ainda, nossa gratidão por ter-nos concedido a oportunidade de expor o projeto na apresentação oral no Seminário Final em 2015. Esperamos que a semente plantada durante a execução deste trabalho germine e dê frutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização*: concepções e princípios. Ano 1, Un. 1. Brasília, 2012.

_____ *Grandezas e Medidas*. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 48-52. Caderno 6.

_____*Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 3.

DANTE, Luiz Roberto. *Ápis*: alfabetização matemática, 1º ano, 2ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 126p. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214.

ANDRADE, Telma Guimarães de Castro. *A economia de Maria*. Cidade: Editora do Brasil, 2010.

ROCHA, Ruth. *Como se fosse dinheiro*. FTD, 1993.

Vídeos. A *origem do dinheiro. Patrulha do Saber - Como o dinheiro é fabricado no Brasil. Consumismo: desenho animado com consciência ambiental. Dinheiro não é brincadeira. Educação Financeira - José Q Brou. A origem dos tributos. Turma do tributo.* Gênio Financeiro. O que é ICMS? Turma da Bolsa. Disponíveis em: <https://www.youtube.com>Acesso em 5 mar. de 2016.

BRASIL, Ministério da Fazenda. *O Menino Quero Saber e o Professor Sabe tudo Sobre Educação Fiscal*. Brasília.

BRASIL, Ministério da Fazenda. *A turma da cidadania*: um passeio pelo universo dos tributos. Brasília, 2011.

Sites:

http://leaozinho.receita.fazenda.gov.br/

http://diariodoaco.com.br/noticia/97287-6/cidades/educacao-financeira-para-criancas

http://www.plox.com.br/educacao/professora-de-ipatinga-quer-ensinar-alunos-lidar-com-dinheiro

11

OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: A PROPOSTA DE UM PROJETO DIDÁTICO

OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: A PROPOSTA DE UM PROJETO DIDÁTICO

Amanda Cristina Delfino[1]
Valéria Zacarias[2]
Ghisene Santos Alecrim Gonçalves[3]

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) vem, desde 2013, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas que partam do pressuposto de que o conhecimento não é fragmentado e, por isso mesmo, não pode ser pautado em disciplinas isoladas. A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos é destacada no PNAIC como uma forma de proporcionar aos educandos a aprendizagem significativa e, da mesma maneira, possibilitar ao professor a elaboração de estratégias para o desenvolvimento do conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.

O trabalho por projetos é uma alternativa viável e necessária para o ensino de qualidade.

> O trabalho por projeto abre possibilidades para se atuar de forma contextualizada e interdisciplinar, pois se colocam na prática de sala de aula situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de texto se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam diferentes conteúdos. (BRASIL, PNAIC, Caderno no. 6, 2013, p.23).

---

[1] Orientadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015 e professora da Escola Municipal do Bairro Morada da Serra em Ibirité – MG.

[2] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2015. Mestre em Estudos Linguísticos.

[3] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015. Pedagoga da Rede Municipal de Contagem e Mestre em Estudos Linguísticos.

A partir da importância de se desenvolver um trabalho pautado por meio de projeto e dos estudos realizados no PNAIC, a professora alfabetizadora do município de Ibirité fez a seleção de contos de fadas como objeto de estudo de um trabalho intitulado "Encantando com os contos de fadas". O gênero conto de fadas foi selecionado porque, além de proporcionar o prazer pela leitura, também possibilita o desenvolvimento do educando em relação ao letramento. Além disso, ele promove o encontro da vida cotidiana com a fantasia e permite à criança experimentar situações conflituosas, problematizá-las e buscar soluções para tais conflitos. De acordo com Bettlleim (1980):

> O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fada diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 1980, p. 59).

Da mesma maneira, conforme o autor, "a tarefa de aprendizado da criança é precisamente a de tomar decisões acerca de mover-se por conta própria, no tempo devido, e em direção às áreas de vida que ela mesma seleciona. O conto de fadas ajuda neste processo porque diz tudo de forma implícita e simbólica". (BETTELHEIM, 1980, p.146).

Nesse sentido, por meio dos contos de fadas, é possível que as crianças aprendam a lidar com os sentimentos ambivalentes em relação aos adultos e as emoções das vivências cotidianas. Os contos de fadas têm também um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e do letramento nas crianças, pois as situações vividas pelos personagens proporcionam um encontro do mundo imaginário com o mundo real, possibilitando a elas uma compreensão do mundo e uma comparação com situações reais que estão vivendo, de forma a propiciar a autonomia na resolução de conflitos e tomada de decisões.

O projeto "Encantando com os contos de fadas" foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização e pautou-se

nos eixos da apropriação do sistema de escrita, leitura e oralidade. Além do acesso ao mundo letrado, viabilizado no processo de apropriação das histórias que eram contadas e recontadas pela professora, os alunos também iam se apropriando do discurso oral e do discurso escrito. Outra habilidade desenvolvida sob o eixo da oralidade foi a encenação de peças teatrais, na qual os educandos representaram situações conflituosas vividas pelos personagens, desenvolvendo a noção de espaço e tempo, de fantasia e realidade.

Na organização inicial do projeto, a intenção era realizar somente uma peça teatral, com a história escolhida pelos alunos. Porém, a partir do aprofundamento dos estudos no PNAIC sobre a importância do trabalho com projetos e da utilização dos gêneros textuais no desenvolvimento da língua oral e escrita, a professora pôde refletir sobre sua prática pedagógica, repensar o trabalho e ampliá-lo.

O projeto então foi organizado em três etapas. A primeira teve como eixo basilar a leitura, que é entendida nesse trabalho como um processo que não se resume a decodificar o escrito, mas é um trabalho de compreensão e interpretação, em que o leitor põe em prática seu conhecimento e faz uso de estratégias para possibilitar a apropriação do que está sendo lido.

> [...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p.22).

Nesse sentido, foram trabalhados vários gêneros com as crianças, quais sejam: contos clássicos, poemas, adivinhas, histórias em quadrinhos, contos modernos, dentre outros. Na segunda etapa foi realizado um trabalho denso com vídeo e a elaboração de uma produção coletiva de um texto das crianças, que virou livro. Na terceira etapa, foi concluído o produto do projeto, ou seja, a peça teatral que seria encenada pelas crianças, com a participação e mediação da professora.

O conto de fadas como objeto de ensino e aprendizagem

O conto de fadas é um gênero textual muito utilizado pela escola e possibilita às crianças o desenvolvimento de estratégias para se posicionarem no mundo e compreenderem o que está a sua volta. É por meio do conto que muitas crianças demonstram seus sentimentos, suas emoções, e aprendem a lidar com essas sensações. Elas constroem sua identidade, formando conceitos de fantasia e realidade.

Por ser uma narrativa atraente e familiar aos alunos, os contos de fadas são ótimos recursos para desenvolver o letramento e o gosto pela leitura. Eles favorecem a aprendizagem do discurso oral e do escrito, possibilitam a percepção e a diferenciação entre imagem e escrita; contribuem para a organização do pensamento, a observação de recursos linguísticos e elementos coesivos dos textos; suas narrativas estabelecem uma sequência lógica, possuem um enredo similar (ambientação, problema central e desfecho). Os contos de fadas são narrativas que têm encantado muitas crianças e adultos pelo enredo rico em fantasia e imaginação. Essas histórias clássicas, em sua maioria, foram passadas de geração a geração por meio da oralidade.

Segundo Matos (2005, p.3), "nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória". De acordo com esse autor:

> Nos homens modernos da cultura escrita, ansiamos sempre mais por novidades, mas para o homem da cultura oral, o prazer não está na novidade. A centésima repetição de um conto ou de um relato qualquer pode emocionar e surpreender o ouvinte como se ele o estivesse ouvindo pela primeira vez. Também as fórmulas de abertura e fechamento dos contos são, basicamente, as mesmas. Para os ouvintes, conhecê-las de antemão não diminui o prazer em brincar de adivinhá-las ou repeti-las com a mesma entonação dada pelo contador. A cadência ritmada e a repetição idêntica dos relatos na narrativa oral, passados de geração a geração, ajudam na memorização do conhecimento a ser transmitido. (MATOS, 2005. p.3-4).

A repetição é importante e necessária e, por isso, as crianças gostam tanto de ouvir sempre as mesmas histórias e manifestam sempre a mesma emoção. No ato de ouvir as repetidas fórmulas dos contos de fadas, pode-se considerar que as crianças criam estruturas textuais, a princípio orais e, posteriormente, escritas: estabelecendo início, meio e fim das histórias; desenvolvendo o vocabulário e o letramento.

Nesse ensejo, quanto mais as crianças forem envolvidas com a literatura, ouvindo histórias e tendo contato com os livros, maiores são as chances de elas gostarem de ler e desenvolver o prazer pela leitura. O convívio delas com as histórias é, então, de suma importância para o desenvolvimento do letramento.

Diante desse cenário, o professor tem um papel fundamental. Para Libâneo (1998), o professor precisa ter o conhecimento de estratégias de ensino e desenvolver competências de pensar, além da abertura, em suas aulas, proporcionando aos alunos uma reflexão dos problemas sociais e aulas mais democráticas, participativas por meio de um saber emancipador. Apropriar-se, pois, criticamente da realidade significa contextualizar um determinado tema de estudo, compreendendo suas ligações com a prática vivenciada pela humanidade. Quando o professor assume o lugar de mediador da aprendizagem, o conhecimento é construído durante toda etapa escolar, proporcionando ao educando se posicionar e participar ativamente de todo o processo.

O desdobramento do projeto didático na turma

A professora alfabetizadora, no trabalho com as crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, procurou exercer esse papel de mediadora apontado por Libâneo (1998). Com o conhecimento adquirido no PNAIC sobre a importância de se trabalhar com os gêneros textuais nos anos iniciais, a professora alfabetizadora procurou levar livros de literatura para as aulas de leitura para que os alunos pudessem ter contato com diferentes gêneros textuais (contos clássicos, poemas, adivinhas, histórias em quadrinhos,

contos modernos, dentre outros). Os livros distribuídos pelo MEC – PNBE e indicados para leitura deleite no PNAIC foram disponibilizados na sala de aula e encantaram os alunos. Essas obras literárias são histórias com enredo muito rico, prazeroso de ler e despertaram o interesse dos alunos.

Os momentos de leitura literária foram bem diversificados na sala de aula; ora os alunos liam individualmente; ora a professora contava as histórias para eles (FIGURA 1). Havia situações em que eles recontavam as histórias e, nesse sentido, apropriavam-se dos recursos da linguagem escrita, uma vez que deveriam evitar os traços característicos da linguagem oral (como *aí*, *né*, etc.).

Durante esse trabalho de leitura, percebeu-se nos alunos um enorme fascínio pelos contos de fadas. Em uma roda de conversa, a professora solicitou que escolhessem um conto para desenvolver um projeto que culminaria com a apresentação de uma peça de teatro. A turma elegeu a história do Quebra Nozes.

FIGURA 1. Momentos de leitura literária. Fonte: Arquivo da professora.

A primeira etapa do projeto foi constituída, então, de várias ações da professora e das crianças. Primeiro, a professora leu a história para a turma, mostrou as imagens contidas no livro e conversou com as crianças sobre as situações vividas pela personagem. Depois, em outro momento, os alunos recontaram a história e, em seguida, fizeram atividades e exercícios que contemplavam os direitos de aprendizagem: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística.

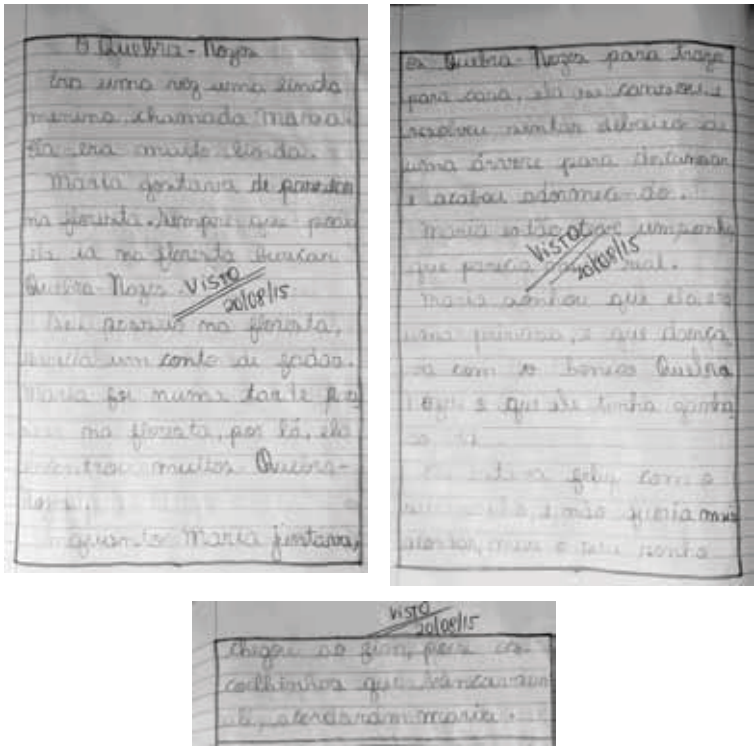


FIGURA 2. Produção de texto "O Quebra-Nozes". Fonte: Arquivo da professora.

Outra atividade desenvolvida pelos alunos foi a do desenho livre. Antes de ser contada a história do Quebra Nozes, foi solicitado que as crianças fizessem um desenho inicial sobre o conto. Depois de trabalhada e consolidada a história, os alunos criaram novamente o desenho. Ao comparar o desenho inicial com o desenho final, foi possível perceber como os alunos se apropriaram da história e dos personagens (FIGURA 3).

FIGURA 3. Desenho da aluna Maria Fernanda. Fonte: Arquivo da professora.

Além das atividades de produção textual e desenho livre, também foi trabalhado o gênero textual convite. Os alunos produziram o convite da peça teatral para ser entregue aos pais. Também foi produzido pela professora um convite com a foto dos alunos, que ficou exposto na escola.

Na segunda etapa, a turma assistiu ao filme *Quebra Nozes: uma história que ninguém contou*. O objetivo inicial foi observar as semelhanças e as diferenças entre o filme e a versão escrita. Como parte das atividades do projeto, foi feita a produção de um livro sobre o conto (FIGURA 4). Os alunos recontaram a história coletivamente, enquanto a professora era a escriba. Após essas atividades, cada um registrou a história, individualmente, em seu livro. Finalmente, foi feita a leitura individual e coletiva das reescritas para revisar as produções. O momento de produção da escrita do livro foi mediado pela professora, com a participação dos alunos durante todo o processo.

> No momento da produção de um texto, vários conhecimentos são mobilizados tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros discursivos. Na produção coletiva do texto não é diferente, mas, além de organizar esses conhecimentos para a escrita do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que, a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações, venha a interagir com o outro (aluno e/ou professor) para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto. (BRASIL, PNAIC, Caderno 5, 2012.)

FIGURA 4. Livro produzido pelos alunos. Fonte: Arquivo da professora.

Na terceira etapa, ao organizarem a peça teatral, as crianças e a professora perceberam que precisavam decidir quem seriam as personagens da história. A partir do interesse e da identificação deles com cada personagem, a escolha dos papeis foi decidida com a mediação da professora. Como o número de alunos era maior que o número de personagens da história, a professora propôs que alguns deles participassem por meio de dança durante o desenrolar do enredo.

Depois das escolhas de quem seriam os personagens, a professora entregou aos alunos uma folha contendo as falas que os participantes da peça teatral deveriam memorizar. Nesse momento, cada aluno fez a leitura da sua fala em voz alta para toda a sala de aula.

Em outro momento, os alunos ouviram as músicas que foram selecionadas para compor o enredo da história trabalhada, sendo elas: *Dança da fada açucarada*, ou *Dança da fada do açúcar*, *Marcha do Quebra Nozes*, *Ballet dos ratos*, do compositor Piotr Llitch Tchaikovsky, e a valsa *O Danúbio Azul*, do compositor Johann Strauss.

O próximo passo foi o ensaio com a turma, que aconteceu por partes: ensaio da dança da fada açucarada com as meninas, depois o ballet dos ratos com os meninos, valsa com os personagens principais do enredo: Clara e Quebra Nozes, e, finalmente, o ensaio com os alunos que interpretariam os personagens por meio dos diálogos. A princípio, o espaço utilizado para o ensaio foi a sala de aula. Depois, foi sendo realizado no local onde os alunos apresentariam a peça (refeitório da escola). Só depois que cada grupo internalizou os seus passos e as falas é que o ensaio foi realizado de forma integral (todas as partes).

A professora disponibilizou para os alunos o figurino dos personagens. A maior parte dessas roupas foram confeccionadas pela mãe da professora, que é costureira. As peças referentes ao ballet foram compradas. Os pais ficaram responsáveis apenas por realizarem o penteado nos filhos para o dia da apresentação da peça.

A escolha do cenário e a produção foi realizada pela professora, mediante a participação dos seus alunos. Estes pintaram e recortaram os desenhos que seriam expostos no cartaz e na árvore de natal.

A apresentação da peça teatral aconteceu no dia 06 de Novembro de 2015, na Escola Municipal do Bairro Morada da Serra, em duas sessões: a primeira às: 15h30min, para os alunos do 1º, 2º e 3º ano, e a segunda sessão às 16h, para os alunos do 4º, 5º ano, para os pais e a comunidade. O produto final do projeto foi a apresentação da peça teatral pelas crianças, com a participação e a mediação da professora (FIGURAS 5 e 6).

FIGURA 5. Apresentação teatral: "O Quebra Nozes". Fonte: Arquivo da professora.

FIGURA 6. Apresentação da peça teatral. Fonte: Arquivo da professora.

A participação e o envolvimento dos alunos durante todas as etapas do projeto (planejamento, realização, avaliação) fizeram com que a professora reconhecesse a importância de criar contextos significativos para o trabalho da leitura, da escrita e da oralidade na escola. Elaborar convite, definir os papéis, selecionar as falas das personagens, montar o cenário, ensaiar, ler, escrever, entender o enredo e atuar foram algumas das habilidades que os alunos colocaram em ação durante o projeto *Encantando com os contos de fadas.*

Considerações finais

A partir do trabalho desenvolvido com as crianças, é possível apontar que os projetos de trabalho podem representar uma excelente maneira de organizar o ensino de forma significativa para os alunos, pois as atividades desenvolvidas ao longo de sua realização têm um empreendimento final que dá sentido a elas.

Da mesma maneira, é possível afirmar que o professor, ao fazer uso dos contos de fadas em sua aula e ao contar e recontar histórias, possibilita ao aluno o desenvolvimento de capacidades dos eixos da oralidade e da escrita, propiciando o acesso à construção do discurso oral público e também do discurso escrito, que são extremamente necessários ao processo de alfabetização. Ao levar para a sala de aula diversos gêneros textuais, o professor também permite que a criança vivencie a leitura e a escrita como práticas sociais que fazem parte do seu cotidiano, que fazem parte do letramento.

Conforme afirma Soares (2000):

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. (SOARES, 1999, p. 19).

Nesse ensejo, é a partir dessa necessidade de não somente alfabetizar que os contos de fadas podem se constituir como

recursos importantes para possibilitar o desenvolvimento do letramento. Ao ouvir as histórias infantis, a criança observa alguns propósitos da leitura (ler por prazer, ler para se deleitar, ler para aprender a ler), e, assim, percebe o uso e as funções da leitura e da escrita em seu meio social, além dessas histórias propiciarem o desenvolvimento da linguagem.

Outra consideração plausível observada neste trabalho é a relevância do teatro, pois nele o educando desenvolve o letramento à medida que a sua realização desenvolve a imaginação, a oralidade, a memória, o raciocínio e a percepção. Essa manifestação artística possibilita ao aluno expressar, através do corpo e da fala, ideias, pensamentos, costumes e o modo de vida cultural e social de uma comunidade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do conteúdo de Arte, encontramos a seguinte afirmativa:

> O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, p.57).

De tudo o que foi explicitado, fica então o desejo que este trabalho provoque reflexões, debates, novas questões e, sobretudo, a certeza de que novas práticas pedagógicas advenham de estudos sobre o fazer pedagógico, dos projetos e sequências didáticas, sendo estes um dos eixos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.448p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes curriculares*. Ano 03, unidade 06/. Brasília: MEC/SEB, 2013, 48p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e progressão escolar andando juntas*: ano 03, unidade 05/. Brasília: MEC/SEB, 2012, 48p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez, 1998, 104p.

MATOS, Gislayne Avelar. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo. Martins fontes, 2005, 212p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 128p.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 194p.

12

AUTOCORREÇÃO DE TEXTOS: DESENVOLVENDO COMPROMISSO, INTERAÇÃO E AUTORIA DE PENSAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

AUTOCORREÇÃO DE TEXTOS: DESENVOLVENDO COMPROMISSO, INTERAÇÃO E AUTORIA DE PENSAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Marília Parreiras Maia Siqueira[1]

Introdução

Sou professora da Escola Municipal Antônio Pio da Silva, localizada na comunidade rural do Ferrador, no município de Divinópolis/MG. Nessa escola, que atende crianças dos bairros da periferia e da zona rural, desenvolvo um trabalho com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. É uma turma única e com alunos oriundos de salas multisseriadas. No início de 2015, diagnostiquei alunos na fase silábico-alfabética, alunos iniciando a fase alfabética com leitura silabada, alunos com hipótese alfabética de escrita e poucos alunos com as convenções grafia-som consolidadas.

Observo, na prática escolar, a necessidade de ações eficientes que possibilitem o domínio de habilidades de leitura e escrita pelos alunos, devido, principalmente, às dificuldades inerentes ao seu contexto social. Alguns apresentam contatos restritos quanto à acessibilidade aos bens culturais, desconhecem a vida urbana, ou a frequentam esporadicamente. Os bairros da periferia, em geral, sofrem com a ausência de políticas de infraestrutura básica, e o acesso à vida social e cultural normalmente se dá na escola.

As razões e as motivações para envolver todos nesta empreitada são as dificuldades enfrentadas pelos alunos em organizar, planejar roteiros de escrita para atender a diferentes finalidades e a praticar, de maneira consciente, a autocorreção. Penso que

[1] Professora Alfabetizadora no município de Divinópolis.

o pouco acesso às variedades de textos na vida cotidiana e as limitações sociais e econômicas apelam para um trabalho sistemático, contextualizado e dinâmico para suprirem essas questões de aprendizagem. Meu objetivo é inseri-los em uma escrita autônoma, estruturada, com diversificação de vocabulário e também com a revisão dos textos durante o processo de escrita.

Nesse sentido, como professora, com 23 anos de experiência, ao me deparar com essa turma, minha principal angústia na práxis pedagógica era com relação à correção da produção escrita dos alunos. Não encontrava solução para fazer uma correção criativa, motivadora, frutífera, prazerosa, em que os alunos pudessem ser protagonistas da revisão de seus textos. Geralmente, recolhia as produções de texto, fazia a correção personalizada, sem a presença do aluno, identificava os erros e entregava-lhe o texto para que pudesse conferir e "passar a limpo". Sempre ficava frustrada, pois faltava alguma coisa para a completude dessa prática, uma vez que os alunos não participavam inteiramente do processo de autoria, revisando e corrigindo seus textos.

Participando dos encontros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2015, deparei-me com atividades sugeridas pelo orientador de estudos, com a proposta de organizar o planejamento por meio da Sequência Didática. Nesse programa, percebi como era importante que as atividades fossem sequenciadas, dando condições para que o aluno produzisse e revisasse suas produções ao longo do processo.

Ao me inteirar dessa prática e posicionar-me quanto à forma de realizá-la, pude comprovar o quanto minha atuação profissional foi renovada e amadurecida, e com isso recuperei o prazer de educar. Encontrei um caminho criativo, de possibilidades e alegria na produção de textos. Hoje, meus alunos, ao produzirem textos, se sentem mais motivados, contentes, compromissados e responsáveis.

Para obter esse bom resultado, precisei planejar o trabalho de produção escrita que desenvolveria na turma em 2015. Nesse ano, baseei-me na interpretação de livros de imagens,

com portadores textuais ricos em desenhos e significados que despertam a subjetividade dos educandos. Escolhi esse gênero textual, dentre tantos, ao me atentar para a primeira descrição dos Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa: "Ler textos não-verbais, em diferentes suportes".

Chamou-me a atenção essa habilidade: meus alunos sabiam construir um texto imagético, criar e transcender, buscar na imaginação a capacidade de emocionar-se, perceber, interiorizar, fantasiar, sentir, serem empáticos, encontrar nas imagens criadas um mundo a ser descoberto por eles?

Então iniciei o trabalho com essa habilidade com o uso de livros de imagem, pois são inspiradores, encantadores, despertam novos caminhos para experiências estéticas, éticas e culturais. São excelentes portadores de planejamento de escrita, de construção subjetiva da realidade, de interpretação pessoal, sequência de fatos, antecipação de sentidos, contemplando direitos de aprendizagem da Leitura, Escrita e Oralidade.

Outra razão me influenciou na escolha desse gênero textual: o "Movimento Currículo em Debate", realizado no momento em nosso município, com a participação intensa de todos os professores. Esse movimento visa constituir, em 2016, os cadernos das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino e aponta a realização de um trabalho pedagógico pautado em temas, princípios ético, político e estético. Para esse trabalho, os livros de imagem são apropriados para a introdução e o aprofundamento de debates, seminários, dramatizações sobre temas, pois trazem à tona valores como a amizade, a tolerância, a cidadania, a justiça, o meio ambiente, a vida em sociedade e a sensibilidade para o belo. Dessa forma, selecionei os livros da Caixa, obras complementares do PNLD, que favorecessem uma articulação com temas e princípios éticos, políticos e estéticos.

Eu tinha como problematização a indagação e a insatisfação sobre como se dava a revisão de escrita pelos alunos e por mim. Os alunos se interessavam pela escrita, mas, no momento da revisão, não sabiam como proceder, achavam monótono, sem

sentido, e muitos acabavam não revisando o seu texto. Geralmente eu corrigia as produções uma a uma, mostrava os erros, mas não havia garantia da participação autônoma dos alunos.

Convicta de que "a escrita não rouba a infância, não atrapalha a criança, porque ela faz parte do mundo do qual deve a escola também fazer parte" (BRASIL, 2015, Caderno 2, p. 55), o desafio foi lançado: como proporcionar aos alunos uma escrita revisada de forma autônoma, não mecânica, criativa e com sucesso? Como promover a participação das crianças em todas as etapas do trabalho: planejamento, realização e avaliação? Partindo desse problema, todos os outros objetivos foram se construindo ao longo do desenvolvimento das atividades, de acordo com as demandas dos alunos nas rodas de conversa e debates.

Para a Metodologia, utilizei a sequência didática baseada nos postulados de Zabala: *"as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos"* (ZABALA, 1998, p.18). Dessa forma, o desenvolvimento linear, sequencial, crescente, estruturado, articulado e a busca específica e focal daqueles objetivos possibilitaram a realização das metas de aprendizagem propostas conjuntamente pelo professor e pelos alunos, pois estes buscaram apreender os modos de lidar autonomamente com o conhecimento.

A sequência didática realizada, com duração de trinta dias, numa rotina de duas a três vezes por semana, se ramificou em módulos, o que proporcionou variedades de estratégias para atingir os objetivos: roda de conversa, debate, leitura deleite, escrita coletiva, várias revisões, avaliação geral da turma e autoavaliação.

Primeiramente, na roda de conversa, introduzi o tema, perguntando: "quem já viu um livro de imagens?" "O que é um livro de imagens?" "O que tem nele?" "Por quê?" "Mesmo não tendo palavras, ele consegue comunicar?" "Por quê?" Meu objetivo nesse instante era fazer com que meus alunos participassem das interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e

respeitando os turnos de fala, como também motivá-los e introduzi-los na sequência didática. Na roda de conversa, muitos alunos disseram ter lido livros de imagem, e que, por não terem "letras", eles precisariam imaginar, e já sugeriram fazer teatros, desenhos e a própria produção escrita. Nesse instante, houve um planejamento geral e chegamos à conclusão de confeccionarmos um livrão a ser exposto na biblioteca, para a escola.

Cito alguns livros que foram selecionados (FIGURA 1). "Calma, Camaleão!" retrata um camaleãozinho que perde sua identidade de tanto querer se parecer com todos que se apresentam para ele. Diz sobre a construção da autoestima, da busca pessoal pela identidade, da autonomia e da aceitação de si. O livro "O gato e a árvore" retrata o valor da amizade, o cuidado com o meio ambiente, a maneira como as plantas crescem, e a fantasia que nos leva para longe. O livro "Voa pipa, voa" descreve uma criança que muda de endereço e busca amigos para brincar. Ela descobre, na feitura de uma pipa, um modo de relacionar-se, de brincar, de fazer amigos e de ser mais livre. O livro "O homem do saco" retrata o preconceito, a importancia da arte musical e desperta a curiosidade. "Ladrão de galinha" conta uma história bem humorada de uma raposa que rouba uma galinha. Os amigos da galinha correm para salvá-la, mas, na verdade, a raposa estava procurando um amigo para sua solidão. O livro diz da importância da amizade, do respeito e da união familiar.

FIGURA 1. Foto: Marília Parreiras Maia Siqueira

Em um segundo momento, propus que os alunos escolhessem, em dupla, os livros. Fomos para um lugar pitoresco decifrar as gravuras, observando a sequência de fatos, contando um para o outro. Percebi que a mudança de espaço, a organização em duplas e o contato com os livros coloridos e divertidos proporcionaram um clima descontraído, instigante, colaborador e de intensa criatividade e oralidade. Meu objetivo nesse momento foi que meus alunos lessem textos visuais, compreendessem esses textos, antecipassem sentidos, localizassem informações explícitas e implícitas nas gravuras, interpretassem imagens, tivessem habilidade de escutar com atenção, seguissem a sequência ordenada nas páginas, criassem uma realidade a partir das imagens.

Esses objetivos foram alcançados, quando, em outro dia, as duplas fizeram a contação de suas histórias, revelando a interpretação subjetiva, o encontro com novas perspectivas, novos pontos de vista, a negociação nas interpretações, a crítica e a capacidade de transcendência imagética. A oralidade criativa foi intensa, e a maioria dos alunos estava atenta, respeitando a produção oral dos colegas. Dessa forma, todos tiveram o contato com os livros, por meio da apresentação das duplas.

Em outra semana, fizemos a leitura deleite do livro "Voa, pipa voa", com a roda de conversa e a interpretação oral. Propus a reescrita coletiva desse livro. Os alunos foram ditando e eu escrevendo no quadro com minha intervenção e a da turma. Lemos para perceber a escrita das palavras, parágrafo, pontuação, letra maiúscula e nome dos personagens.

Em outro dia, a proposta foi a primeira escrita no rascunho sobre o livro de imagens escolhido em duplas. Houve o intercalamento entre os papéis de escriba e ditante. Pedi que escrevessem livremente, mas observando o começo, o meio e o fim da história. Acompanhei o processo, observando e intervindo nas dúvidas. O objetivo, aqui, seria levar meus alunos a planejarem a escrita de textos, considerando o contexto de produção: gerar, organizar, estruturar roteiros e planos gerais com autonomia, articulando ideias e fatos. Recolhi as produções, li, avaliando-as sem dar meu parecer, visto que

> a perspectiva de avaliação é **formativa** e concorre para o crescimento de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Com base nesse conceito de avaliação, o PNAIC defende um princípio fundamental da ação

> pedagógica: o **princípio da inclusão**, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como um processo inclusivo e fundamental para a lógica do ciclo, que apresenta uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. (BRASIL, 2015, Caderno 1, p.33).

Na sequência, deu-se início à 1ª revisão: para mim este momento seria de muita importância. Estava na expectativa. Como fazer todos participarem das correções? Meu objetivo, nesta primeira correção, seria avaliar a clareza e a coerência do texto escrito. Escolhemos algumas produções e eu as li, do jeito que estavam, para todos. Perguntei o que acharam da produção das duplas e comentei sobre a importância de darmos nossa opinião para ajudar a dupla na correção do texto, mas sem ofender. Iríamos avaliar o trabalho do outro com cuidado e atenção.

Surpreendi-me com as opiniões dos alunos, claras, sinceras, de correção ortográfica, pontuação, repetição de palavras e concordância. Intervim, perguntando: quem não conhece a história irá entendê-la? Falta alguma informação importante? Há palavras repetidas que tornam o texto chato de ler?

A avaliação opinativa de todos proporcionou um momento rico de interação, apropriação do saber, levantamento de dúvidas, respeito, curiosidade, oralidade crítica e motivação na aprendizagem. Por meio dessa correção oral, os alunos estavam motivados e interessados para corrigirem seus textos devido a tantas dicas dos colegas. Muitos alunos queriam produzir outro texto, mais criativo, mais expressivo.

Deixei-os à vontade para passarem a limpo e, realmente, muitas duplas refizeram outro texto, convencidos e motivados pela correção oral. Recolhi os textos e li novamente todos eles, sem corrigi-los. Meu objetivo agora era trabalhar mais de perto os erros do texto a partir dos elementos de coesão e coerência textual. Transcrevi para o papel craft passagens dos textos dos alunos a serem melhoradas, para apreciação e correção de todos (FIGURA 2).

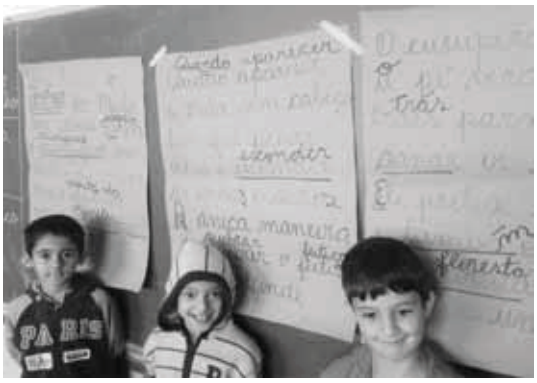


FIGURA 2. Foto: Marília Parreiras Maia Siqueira

Em outra aula, iniciamos o trabalho da 2ª revisão. Apresentei as folhas de papel craft com os textos fragmentados dos alunos. Eles ficaram surpresos ao encontrarem seus textos no papel. Expliquei que iríamos corrigir os textos dos colegas, pois os mesmos erros de alguns poderiam ser os de todos. Lemos do jeito que estava, e os alunos, logo, foram apontando os erros com autonomia e de modo apropriado. Registramos as descobertas no caderno. Esse momento durou quase uma semana; muitas correções foram feitas, de modo repetitivo, mas sem perder a criatividade e o prazer da descoberta. No final, as duplas corrigiram seus textos, tendo como referências as descobertas registradas.

Em outro dia, passamos para a 3ª revisão: pontuação, letra maiúscula e ortografia. Nessa revisão, os alunos estavam totalmente envolvidos e responsáveis pelos seus textos. Estava muito satisfeita, pois percebi que poderíamos fazer as correções devagar, em outro dia, pois o planejamento da sequência didática me dava garantia e segurança. Realmente estava construindo e me apropriando de um saber que me possibilitava a liberdade, a criatividade e o prazer de ensinar. Nesse momento, fizemos a avaliação oral referente ao eixo da Análise Linguística, com a seguinte orientação: o que errei; por que errei, quantas vezes errei e o que me levou a errar. Esse diagnóstico autoconsciente levou os alunos a pensarem sobre seus erros. Como fazer, por que fazer? Muitos concluíram que erraram porque não sabiam, porque haviam esquecido, porque

faltou atenção, porque estavam pensando em outra coisa e que não iriam cometer mais esse tipo de erro. O registro das descobertas e da apropriação foi feito por meio de uma música "Eu descobri", cantada constantemente em sala de aula.

Em outro momento, passamos os textos a limpo novamente, para apreciação e correção final da família. Em sala, confeccionamos o livrão, passando o texto para a folha oficial, e finalizamos com desenhos, ilustrando as produções (FIGURA 3). Nesse dia, alguns alunos leram seus textos completos para outras salas, os quais foram expostos na biblioteca.

FIGURA 3. Foto: Marília Parreiras Maia Siqueira

Antes de conhecer a metodologia envolvendo sequências didáticas, que é repleta de possibilidades e abertura, a correção da escrita era rápida, feita em uma só empreitada, custosa e sem profundidade. Os alunos corrigiam seus textos alienados da própria escrita. Com a Sequência Didática, os alunos se apropriaram da escrita, com espontaneidade, criativamente, de forma prazerosa, motivados em cada etapa da sequência. Senti-me realizada vendo meus objetivos e metas relacionados à revisão autônoma de textos, planejamento e apropriação do sistema de escrita

alfabética concretizados. A correção dos textos feita por meio das análises linguísticas, da leitura e escuta atentas aos textos em situações públicas estava sendo concretizada pelos alunos com autoconfiança e tranquilidade. Um caminho se abriu para uma nova perspectiva de aprendizagem.

Considerações finais

Trabalhar com gênero textual imagético foi uma experiência que despertou encantamento, criatividade, consciência de valores éticos, políticos e estéticos, habilidade para a escuta atenta, concentração, criatividade, autonomia e ludicidade. Por meio do gênero textual de imagens e pela dinâmica da sequência didática realmente observou-se uma aprendizagem significativa, pois o trabalho baseou-se em um ensino sistemático que permitiu a criança *"explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas às novas conquistas"*. (BRASIL, 2013, ano 3, unidade 6). Se antes a revisão e a autocorreção eram marcadas por uma solidão alienadora, uma devolutiva vazia, sem intercâmbio de saberes, agora está lotada de autoria, de compromisso e responsabilidade coletiva e pessoal.

Considerando "a escrita e a infância como conceitos que não se excluem, mas, antes, se completam e se interpenetram" (BRASIL, 2015, Caderno 2, p.45), o objetivo norteador deste planejamento, que era a apropriação da revisão dos textos escritos pelos alunos, foi amplamente abarcado como também as habilidades dos eixos da oralidade, análise linguística, leitura e escrita Sabemos que:

> integrar os saberes e conhecimentos de forma a atender às expectativas e especificidades das crianças no Ciclo se articula a uma visão ampla, que considera os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Trata-se de valorizar as experiências e os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo, no processo de elaboração das habilidades, saberes e reflexões a serem contemplados na sala de aula, como direitos de aprendizagem, que não podem mais ser negligenciados pelos sistemas, pelas redes de ensino e pelas escolas. (BRASIL, 2015, Caderno 1, p.29).

Concluo que encontramos, eu e meus alunos, um caminho renovador, criativo, dinâmico e motivador para despertar o entusiasmo pela escrita e sua correção, livre, autônoma e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: o trabalho com Gêneros textuais em sala de aula. Ano 2,Unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares:Ano 3,Unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: o trabalho com Gêneros Textuais em sala de aula. Ano 2,Unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

13

INFÂNCIA(S): O BRINCAR DE PROFESSORES E CRIANÇAS NO CONTEXTO PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – CICLO III

INFÂNCIA(S): O BRINCAR DE PROFESSORES E CRIANÇAS NO CONTEXTO PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – CICLO III

Ione A Neto Rodrigues [1]

Introdução e contextualização

O PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – é um programa que vem sendo desenvolvido desde 2013. Um compromisso assumido pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios de alfabetizar crianças até os oito anos ao final do ciclo de alfabetização. As ações do pacto se apoiam em quatro eixos: formação continuada, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, gestão, controle social e mobilização.

O presente artigo é um relato da experiência da Professora Orientadora Ione Aparecida Neto Rodrigues, da Superintendência de Ensino de Sete Lagoas, no III Ciclo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ano de 2015, acerca da pesquisa feita sobre as brincadeiras dos professores alfabetizadores e dos alunos, fazendo uma relação teórica com o caderno *A Criança no Ciclo da Alfabetização*.

O objetivo da pesquisa foi refletir sobre a importância de experiências com brincadeiras do passado para a formação do indivíduo adulto, no caso, o professor alfabetizador.

A proposta do curso do PNAIC para o ciclo de alfabetização surge com a finalidade de contribuir com os professores na sua formação continuada. O contexto deste relato é o eixo Infância e Ludicidade.

[1] Orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015 do município de Sete Lagoas

A infância é entendida, neste relato, como uma construção social, histórica e cultural sujeita a mudanças sempre que grandes transformações culturais se verificam. Construção coletiva que assume uma forma tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das maneiras de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade. Infância é uma geração. As crianças têm suas necessidades, têm seus processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais (sexo, idade, etnia, raça e classe social) e têm seus direitos e deveres. (BRASIL, 2015, p.09).

A atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Lúdico vem do latim *ludus*, originalmente associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. O lúdico é essencial para o desenvolvimento humano e faz parte do cotidiano das crianças.

Conforme descrito no caderno *A Criança no Ciclo da Alfabetização*, o foco é provocar no professor alfabetizador, a partir de reflexões teóricas e de relatos de experiência, um debate sobre a necessidade de desenvolver, no ambiente escolar, uma ação pedagógica que possibilite às crianças a garantia de seus direitos, principalmente o de serem crianças e, portanto, preservarem suas identidades sociais e suas necessidades de aprender de forma lúdica e contextualizada. (BRASIL, 2015, p. 07).

Assim esperamos, por meio deste relato, contribuir com uma reflexão critica sobre a prática docente, pois, conforme o entendimento de Nóvoa (1994, p.3), "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim com um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal".

Desenvolvimento

A experiência se deu a partir do trabalho realizado com os textos: "Concepção de criança, infância e educação", das autoras Claudinéia Maria Vischi Avanzini e Lisandra Ogg Gomes, e "A

criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares", de Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli, do Caderno II, *A Criança no Ciclo de Alfabetização*.

A proposta do Caderno incluía:

> Refletir sobre os conceitos de "criança" e "infância" e sua pluralidade, compreendendo-os enquanto produtos das relações socioculturais; Compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança (BRASIL, 2015, p. 07).

Nesta prática, os professores cursistas responderam um questionário com questões objetivas e semi-estruturadas, que serviu de base para a pesquisa qualitativa. O questionário foi respondido em casa.

No encontro presencial, foi realizada uma dinâmica com as questões respondidas anteriormente. Foram colocadas numa caixinha fichas contendo as questões do questionário. Cada participante retirava uma ficha e socializava a sua resposta.

A questão problema foi: "A história do passado pode influenciar a história do presente e, desta forma, contribuir para uma prática pedagógica transformadora?"

Logo após a socialização, foi realizada uma exposição dialogada sobre o contexto das crianças na sociedade brasileira.

O Brasil viveu um isolamento político frente ao mundo durante os três séculos em que Portugal travava um embate político com as demais nações - desde a reforma protestante, à expansão marítima, ao mercantilismo e até à efervescência que culminou na Revolução Francesa. As consequências desse isolamento, e posterior abertura, se refletiram na vida pedagógica do brasileiro, na transição de uma educação jesuítica, pautada na catequização, para um modelo pedagógico inspirado nos ideais da revolução francesa. Neste contexto, em que a criança era criada pelos escravos e que, pela falta de atenção por parte dos adultos, o número de mortalidade infantil crescia, passou-se, então, a dar mais atenção às crianças e a valorizá-las. Por influência desse

contexto, a criança brasileira sai do anonimato para ser o centro de algumas atenções. As crianças (nobres) ocupavam papel secundário dentro da família, eram vistas como um pequeno adulto e havia uma excessiva mortalidade infantil. Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, temendo a expansão napoleônica, há uma reestruturação da sociedade brasileira e da concepção de infância. Dois aspectos contribuíram para isso: a incrementação da escolarização e a campanha higienista, que se propunha a suprir as deficiências familiares e administrativas dos diretores de escolas e, sob o ideal de uma consciência nacionalista, ditavam regras severas para a formação do corpo do adulto.

Mais tarde, no século XIX, Guimarães *et al* afirmam que a criança já era mais cuidadosamente observada, um reflexo da expansão da psicologia infantil. A formação de hábitos e as regras comportamentais passaram a tomar a atenção dos pais. Na época republicana, a atenção dada às crianças estimulou o comércio ligado ao entretenimento infantil, principalmente no Rio de Janeiro, que, havendo se tornado capital, consolidou-se como formador de opinião para o país. A partir daí, esse pequeno adulto entrou em cena e passou a ganhar determinada atenção.

O conceito de criança chega ao século XX estabelecido com uma dupla atitude: preservar a criança, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo o seu caráter e sua razão. A criança em nosso século foi incorporada pela indústria cultural com a produção dos mais variados e avançados brinquedos, uma criança "prisioneira da tela do *videogame*". Por mais que se busque falar dela de forma genérica, ela carrega especificidades do grupo ao qual pertence, diferenciando-se das outras por seus hábitos culturais, gênero, grupo social, características históricas e etc.

Para Guimarães *et al*, é necessário pensar um conceito de criança que abranja a multiplicidade e a historicidade, já que toda criança é um ser social, histórico, político e criador de cultura, o que não significa que ser criança hoje seja melhor ou pior do que antigamente, visto que os valores são históricos e variam como o homem, que é ao mesmo tempo produto e produtor destes.

Esse apanhado histórico nos mostra a diversidade e as dimensões de sentimentos, valores, práticas e das ideias construídas a respeito das crianças e da infância ao longo do tempo, os quais, de modos diferentes, ainda se fazem presentes. O que temos, por certo, é que em todas as épocas as crianças foram cuidadas, educadas, participaram, atuaram e se pronunciaram nos seus espaços sociais, mas, de maneiras diversas, as quais se relacionam à estrutura e às ações sociais de cada período histórico. (BRASIL, 2015, p.20).

Metodologia

Foram distribuídos 23 questionários; 19 cursistas responderam as perguntas. Destes, 18 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. A média de idade é de 43 anos, entre 27 e 57 anos. Os respondentes são de 4 municípios: Pompeu, Santana de Pirapama, Funilândia, Papagaios e Jequitibá.

As brincadeiras favoritas dos alunos foram: pular corda, esconder e jogar bola, todas com 06 ocorrências.

As brincadeiras favoritas dos professores foram: casinha, com 5 ocorrências, salada de fruta, queimada, escolinha e boneca, com 03 ocorrências cada.

Observa-se que as brincadeiras preferidas mudam de acordo com as gerações As brincadeiras preferidas dos professores alfabetizadores estão intimamente ligadas ao gênero feminino. Observa-se, também, a brincadeira de escolinha como uma das preferidas.

Nesse sentido, é importante pensar a infância como uma construção histórica, ou seja, é uma construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade. Portanto, independentemente das manifestações individuais, quando as crianças nascem, são inseridas nessa geração e em um contexto sócio-histórico, quer elas queiram ou não. Ademais, a infância não termina quando as crianças crescem. Essa geração continua a existir e a receber

novas crianças. Infância é uma geração, pois compõe a estrutura da sociedade, tem uma função, uma posição e está sujeita aos mesmos parâmetros – econômico, tecnológico e cultural, por exemplo – que as demais gerações.

> Há de se considerar que, por um lado, infância é uma construção sócio-histórica, ou seja, a infância é produzida pelo conjunto da sociedade a partir de ideias, práticas e valores, que se referem, sobretudo, às crianças, sendo que esses elementos são estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente. (BRASIL, 2015, p.09).

Nesse sentido, afirma Sarmento:

> As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância, percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370).

Kischimoto (1993) afirma que cada tempo histórico possui uma hierarquia de valor que se presentifica nas brincadeiras infantis. Dessa forma, entender como as crianças de diferentes tempos históricos brincam requer a identificação da imagem que os protagonistas da época construíram deles.

Quanto às brincadeiras desenvolvidas em sala de aula, 14 professores (a grande maioria) responderam que são os jogos pedagógicos. Observa-se que, na sala de aula, o trabalho com atividades lúdicas está cada vez mais frequente nas instituições escolares, o qual é associado também ao conteúdo. Os docentes elaboram jogos, histórias para apresentar ou complementar o currículo de maneira significativa para os alunos. Os jogos, em especial, criam condições fundamentais para o desenvolvimento do aluno, além de promoverem a participação coletiva e individual em ações que possam melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (BRASIL, 2015, p.30).

Relata uma das professoras:

> O brincar no ciclo da alfabetização é muito importante, pois, é através dos jogos e brincadeiras, que buscamos oportunidades para que a criança desenvolva suas habilidades em todos os aspectos. Na medida em que a criança se movimenta com prazer, está estimulando o desenvolvimento das habilidades motoras mentais, sociais, além de proporcionar a recreação. O brincar contribui para melhor compreensão da função do lúdico no processo de alfabetização. (Christiane Dias Ferreira – 36 anos- Professora do 2º ano do Ciclo Alfabetização. SEE –MG – Jequitibá).

Do total de 19 professores, 15 afirmam que brincavam de ser professor na infância, conforme os relatos:

> Normalmente, sempre que chegava um colega, já convidava para brincar de escolinha, recolhíamos papéis velhos, não tinha giz, então usávamos carvão para escrever em alguma coisa, sempre queria ser a professora. Era muito legal e divertido. (Patrícia da Silva Barbosa- 36 anos- Professora do 2º ano do Ciclo Alfabetização. SEE –MG – Pompeu).

> Na minha casa tinha um armário de madeira vermelho, eu fazia a lateral dele de quadro, dava aula para minhas bonecas, pois minha mãe não deixava sair de casa para brincar, pois morávamos em Belo Horizonte. Sempre brinquei só. (Cléia Alves Ferreira- 44 anos - Professora do 3º ano do Ciclo Alfabetização. SEE –MG – Jequitibá).

Quanto à importância do brincar no Ciclo de Alfabetização, os professores participantes da pesquisa fazem uma relação com a aprendizagem, como é possível observar no relato:

> O brincar é fundamental no cotidiano das crianças, pois proporciona experiências, aumenta a capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, possibilitando assim a conquista e formação de sua identidade. (Maria Andréa Valgas- 56 anos - Professora do 2º ano do Ciclo Alfabetização. SEE –MG – Santana do Pirapama).

Foram 16 ocorrências que reforçam a ideia de que o brincar não pode ser visto como uma atividade complementar, supérflua ou até mesmo dispensável, pois ele faz parte do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, e é considerado como um instrumento de aprendizado e de compreensão do mundo. Brincando, a criança aprende a viver, pois a brincadeira e a imitação caminham juntas nesse processo. Através da

brincadeira de faz de conta, a criança assimila comportamentos que poderão ser necessários na sua vida adulta. (BRASIL, 2015, p.19).

Considerações finais

Por fim, após todas essas reflexões sobre a importância do brincar de professores e crianças e de como o meio interfere na criança e na sua forma de interagir com o mundo, evidencia-se que é a escola um importante espaço de encontro entre criança e criança, e entre adulto e criança.

Não se pode reduzir a escola a um lugar onde só há cronogramas a serem cumpridos e atividades metódicas a serem realizadas. Entrar no mundo infantil é entrar num mundo que, devido à maturidade, foi deixado de lado. É falar de fantasias, desejos e sonhos que sempre existiram, mas que foram sobrepostos com obrigações da vida adulta.

A modernidade tem imposto uma falta de tempo conjugada com uma forte perda de sentidos. O professor, por sua vez, com sua vida corrida e formação deficiente, é empurrado pela rotina escolar, mas não pode esquecer a sua infância. Esse sujeito professor trabalha com crianças que brincam, como um dia ele brincou, inclusive, de ser professor.

A escola deve ser um espaço de brincadeiras e de encontro do professor, o adulto, com suas recordações da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. [et. al]. Vem, que no caminho eu te conto. In: KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação.* São Paulo: Ática, 1996.

NÓVOA, António. *História da educação.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

1. Nome:
2. Idade:
3. Município:
4. Turma que leciona:
5. Número de alunos:
6. Para você, infância tem cheiro de:
7. Para você, infância tem gosto de:
8. Qual a sua brincadeira favorita na infância?
9. Qual a brincadeira favorita de seus alunos?
10. Qual (is) a brincadeira(s) você desenvolve na sala de aula?
11. Na sua infância, você brincava de ser professor?
12. Em caso afirmativo, como era esta brincadeira? Descreva.
13. Qual a importância do brincar para o Ciclo da Alfabetização?

14

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DO PNAIC/2013 A 2015 NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DO PNAIC/2013 A 2015 NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Adriana Mota Ivo Martins
Jerusa de Pinho Tavares Silva[1]

Introdução

No processo de adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, os documentos (Brasil, 2012a,b) publicados pelo Ministério de Educação/MEC apresentam o compromisso firmado pelos estados, municípios e governo federal, no sentido de garantir a plena alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas completam oito anos de idade.

São muitos os desafios e as possibilidades na gestão desse programa. O presente texto tem como objetivo relatar a articulação da proposta de formação continuada de Professores Alfabetizadores pelo PNAIC com as orientações pedagógicas e a gestão estruturada no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/RME-BH.

As Ações do PNAIC constituem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas e se apoiam em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, materialidade, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social.

Na gestão de tais ações, a formação é um importante elemento de integração, na medida em que pode promover a articulação entre a teoria e a prática, a reflexão sobre os materiais didáticos utilizados, sobre os resultados de aprendizagem aferidos nas avaliações sistêmicas, entre outros. Para além do que acontece nos encontros de formação, também precisam ser estruturados "mecanismos que

[1] Coordenação local do município de Belo Horizonte no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nos anos de 2013 a 2015

promovam a participação de todos os atores envolvidos na gestão do programa e no controle social" (Brasil, 2012a, p.12), e o papel dos gestores municipais é de fundamental importância nessa articulação, conforme organograma apresentado abaixo.

FIGURA 1. Ações do Pacto.

Neste texto, apresentaremos como o município de Belo Horizonte, por meio do trabalho desenvolvido pela Coordenação Local e pelas equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação/SMED, se organizaram para promover as ações do Pacto desde 2013.

De acordo com Martins (apud Rosa, 2015, p. 30), esse movimento de apropriação e gestão faz dos municípios agentes fundamentais nas políticas de inovação educacional, por se tornarem responsáveis por "microrregulações locais", que se constituem como

> negociações entre atores diferentes que estabelecem estratégias locais diante dos aparatos nacionais (...) [e que] interpretam o conjunto legal e normativo de acordo com as possibilidades de operacionalização regional e local, processo que envolve recursos (financeiros e humanos), materiais, quadros bem preparados para o relacionamento com professores das diversas redes de ensino.

A gestão do Pacto desafia seus gestores a mobilizarem todos os esforços, compartilhando com os professores e com as comunidades escolares as responsabilidades pelo sucesso dos resultados desse processo. Um município com as dimensões de Belo Horizonte, considerado como a sexta capital do país em população[2], os desafios

[2] A população de Belo Horizonte estimada em 2015, de acordo com o Censo IBGE/2010, é de 2.502.557 habitantes.

e as possibilidades dessa gestão só foram de fato dimensionados no fazer cotidiano, ao longo dos últimos três anos.

A Rede Municipal de Belo Horizonte conta atualmente com 162 escolas que atendem ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com 41.011 estudantes nos três anos iniciais e 2.916 professores atuando nessa etapa. Na tabela a seguir, podemos observar que, anualmente, foram envolvidos mais de mil professores nas formações do PNAIC, distribuídos em turmas que são ofertadas aos sábados, mensalmente, ou às noites, quinzenalmente, nas nove regiões da cidade.

A diversificação da oferta de turmas aos sábados ou às quartas-feiras à noite foi a alternativa encontrada pela Coordenação Local para atender à disponibilidade do maior número possível de professores interessados.

ANO	Nº DE PROFESSORES INSCRITOS NO SISPACTO	Nº DE TURMAS
2013	1.109	49
2014	1.059	42
2015	1.362	54

FIGURA 2. Quantitativo de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte participantes da formação do PNAIC – Fonte: SisPacto.

Vale ressaltar que, no âmbito do município de Belo Horizonte, estratégias diversificadas de divulgação das ações do PNAIC foram empreendidas, ano a ano, com o apoio de diversos setores da Secretaria Municipal de Educação, por meio de intranet, folders, cartazes, e-mail e também pela mobilização das equipes das Gerências Regionais de Educação, garantindo boa adesão ao Pacto.

Primeiro desafio: articulação financeira

Uma vez assinada a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e instituída uma equipe de Coordenação Local, iniciou-se a mobilização de recursos financeiros que garantissem a infraestrutura necessária para a gestão municipal do PNAIC.

Para além do pagamento das bolsas de estudo, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, fez-se necessário articular meios para subsidiar alimentação, materialidade e estrutura física para o acolhimento aos Professores Cursistas e Orientadores de Estudo/OE.

Em Belo Horizonte, foram estabelecidas parcerias entre a SMED e os gestores de nove escolas, conhecidas como "Escolas Madrinhas", distribuídas nas nove regionais do município. Tais escolas assumiram o compromisso de gerir os recursos financeiros destinados a esta ação.

Em linhas gerais, as "Escolas Madrinhas" são responsáveis pelo café da manhã, almoço e lanche, bem como pela materialidade e estrutura física para acolher os encontros de formação do PNAIC.

Num município tão extenso como Belo Horizonte, essa parceria tem se mostrado muito produtiva para a articulação dos encontros de formação. O acolhimento é um item de destaque nas avaliações periódicas e fator essencial para garantir a permanência dos Professores Alfabetizadores no curso.

A seleção de Orientadores de Estudo

Outro grande desafio enfrentado pela Coordenação Local foi a constituição de uma equipe de Orientadores de Estudo qualificada, atendendo aos princípios de um processo democrático.

A solução encontrada foi a promoção de processos seletivos amplos, por meio de Editais[3] de Seleção Interna. No primeiro ano, as etapas do processo seletivo foram a análise de currículo e a prova escrita (múltipla escolha). A partir de 2014, o processo seletivo passou a incluir também entrevista e questões abertas, possibilitando conhecer e adequar, com melhor precisão, o perfil dos profissionais selecionados às características necessárias para um formador de Professores Alfabetizadores.

[3] Os Editais Nº 002/2012, Nº 01/2013 e Nº 01/2015, publicados no Diário Oficial do Município, convocam professores alfabetizadores de 1º ciclo para a Seleção Interna para Orientadores de Estudo em Belo Horizonte e estabelecem as normas para sua participação.

Ao longo de todos os encontros de formação, conduzidos pela equipe de Orientadores de Estudos selecionados, formulários de avaliação indicam o grau de satisfação dos Professores Alfabetizadores. No final de 2014, em avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação, 95,4% dos professores que responderam ao formulário eletrônico indicaram estar totalmente satisfeitos com relação a "clareza e domínio dos conteúdos pelos Orientadores de Estudo", e os demais responderam estar parcialmente satisfeitos.

A formação dos Orientadores de Estudo

A formação oferecida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Ceale/FaE/UFMG aos Orientadores de Estudo fomenta a implementação de uma cultura de reflexão crítica e propositiva sobre a prática pedagógica da sala de aula do/a Professor/a Alfabetizador/a. Nas práticas formativas utilizadas pela universidade, estão sempre presentes a utilização prática de recursos pedagógicos, materiais didáticos, avaliações sistêmicas e cotidianas, Proposições Curriculares Nacionais, dentre outros, como ponto de partida para o aprofundamento conceitual e para o desenvolvimento de novas práticas.

Em 2015, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte proporcionou aos Orientadores de Estudo uma carga horária adicional de quarenta horas destinada à (re)construção de uma pauta coletiva para os encontros presenciais com os Professores Alfabetizadores. Como parceiros nessa ação, contamos com a participação de equipes pedagógicas da SMED.

Nos dois primeiros anos, esses encontros mensais para planejamento e formação aconteciam no turno da noite, com duração aproximada de duas horas. Em 2015, fomos autorizados a realizar tais encontros dentro da carga horária de trabalho, em encontros de oito horas mensais. A ampliação desse tempo e a criação de um grupo nas redes sociais, para assessoria ao coletivo

de Orientadores de Estudo, viabilizou um diálogo mais eficiente e produtivo, a troca de experiências, a socialização e a vivência de atividades junto aos Orientadores de Estudo, apoiando-os na composição das pautas da formação dos professores.

A equipe de gestão da SMED, responsável pelas políticas pedagógicas e de formação relativas ao primeiro ciclo, é a mesma equipe que coordena o PNAIC em Belo Horizonte (Coordenação Local e Orientadores de Estudo), o que facilita o diálogo entre a proposição nacional e a municipal.

No replanejamento dos encontros de formação de Professores Alfabetizadores, essa equipe tem a atribuição de elaborar uma proposição inicial de pauta, a partir das propostas desenvolvidas nas formações de Orientadores de Estudo do Ceale-UFMG, articulando-as às proposições pedagógicas do município. Esse primeiro esboço é apresentado à equipe de Orientadores de Estudo para que, a partir de discussões coletivas, seja organizada uma versão oficial, que será referência para as formações e para a produção centralizada dos materiais de apoio à formação no município.

Além de articular o planejamento coletivo da formação dos Professores Alfabetizadores, as reuniões de formação de Orientadores de Estudo promovidas pela SMED têm como objetivo aprofundar a discussão sobre a política pedagógica, articulando as ações desenvolvidas pela gestão educacional do município com as ações do PNAIC.

É importante destacar que esse diálogo entre a equipe de gestão e a equipe de Orientadores de Estudo do PNAIC também favorece um movimento de escuta qualificada e constante das demandas pedagógicas dos professores da Rede Municipal, viabilizando sua influente participação na construção da política pedagógica, calcada em suas contribuições e percepções, permitindo uma sintonia com a realidade escolar.

Esse diálogo permanente com os atores envolvidos no Ciclo de Alfabetização, aliado à análise dos referenciais nacionais, expressos nos materiais do PNAIC, contribui para a elaboração dos parâmetros e

princípios educacionais propostos em documentos[4] orientadores da organização e da política pedagógica para o primeiro ciclo da RME-BH.

De acordo com Nóvoa (1992), é necessário articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores. A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Em sintonia com uma intenção transformadora, a Secretaria de Educação vem propondo às escolas a implementação de um instrumento de monitoramento da aprendizagem dos estudantes, denominado "Perfil Pedagógico", similar às planilhas propostas no Caderno de Avaliação do PNAIC. Baseado especialmente nas proposições curriculares do município, esse instrumento se constitui em planilhas que destacam as capacidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática a serem consolidadas em cada ano do ciclo, para que o professor visualize o nível de progressão de sua turma ao longo do ano.

Buscando melhor articular a gestão escolar com a formação contínua, foi solicitada aos Professores Alfabetizadores uma análise[5] crítica sobre o referido instrumento, visando ao seu aprimoramento. Os Orientadores de Estudo compilaram as contribuições de cada turma e as encaminharam à SMED para que sirvam de referência para a reestruturação do Perfil Pedagógico, a fim de que as planilhas atendam às demandas das escolas de modo mais eficiente e prático.

Para que as ações do PNAIC se efetivem, diversos setores administrativos e pedagógicos da Secretaria de Educação precisam ser mobilizados pela Coordenação Local, em determinados momentos. Do ponto de vista pedagógico, quatro equipes se

---

[4] São exemplos de tais documentos os cadernos *"Orientações para o Ensino Fundamental e Educação de jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte"* e *"Orientações sobre os Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte"*.

[5] *As planilhas de Perfil Pedagógico foram analisadas pelos Professores Alfabetizadores em "Atividade casa/escola", atendendo à carga horária não presencial, em outubro de 2015.*

destacaram quanto à participação na formação dos Orientadores de Estudo: Núcleo de Relações Étnico-raciais, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência e Gerência de Avaliação da Política Educacional.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual são equipes responsáveis pela construção das diretrizes e implementação de políticas para equidade das relações étnico-raciais e de gênero. Desde o primeiro ano do PNAIC, esses núcleos desenvolvem ações junto aos Orientadores de Estudo, promovendo momentos de formação e encaminhando materiais de apoio. Atendendo aos princípios das políticas de equidade promovidas pelo município, as escolas da Prefeitura de Belo Horizonte recebem, todos os anos, livros que compõem o Kit de Literatura Afro-brasileira para suas bibliotecas. Nas formações de Orientadores de Estudo, periodicamente, são realizadas contações de histórias de livros desse Kit como possibilidades de leitura deleite para os encontros.

O Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência é responsável pela constituição da política educacional e pela gestão de todos os processos de inclusão dos estudantes com deficiência. A participação dessa equipe nas formações dos Professores Alfabetizadores e dos Orientadores de Estudo permite que a concepção de inclusão seja bem compreendida e que os recursos que existem para favorecer essa inclusão sejam divulgados.

Outro setor que também participa diretamente da formação de Orientadores de Estudo é a equipe da Gerência de Avaliação da Política Educacional, que coordena desde os processos de elaboração e de aplicação até a análise dos resultados de avaliações sistêmicas no município.

Envolvendo os Coordenadores Pedagógicos

Em Belo Horizonte, todos os Coordenadores Pedagógicos do 1º ciclo foram convidados a frequentarem as formações, como ouvintes, no primeiro ano de implementação do PNAIC. Entretanto,

apenas 30% dos inscritos concluíram o curso, o que representou pouco impacto para o município.

Partindo do princípio de que uma política que pretenda orientar a prática cotidiana do professor precisa contar com o Coordenador Pedagógico como um mediador do processo, a partir do segundo ano do PNAIC foi oferecido aos Coordenadores Pedagógicos, dentro da carga horária de trabalho, o repasse da formação do PNAIC, conduzido por Orientadores de Estudo da RME/BH. A intenção tem sido viabilizar o acompanhamento do planejamento pedagógico dentro das diretrizes e concepções do PNAIC, alinhadas às propostas pedagógicas do município.

Em 2015, o repasse das formações do PNAIC continuou a ser feito em encontros mensais de formação de Coordenadores Pedagógicos, dentro de sua carga horária de trabalho. Tal formação também favoreceu reflexões e debates envolvendo a política pedagógica do município para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, constituindo-se em fórum privilegiado de escuta dos profissionais que atuam diretamente no cotidiano das escolas.

Diretores: do distanciamento à conscientização

No primeiro ano de implementação do PNAIC, a equipe da Coordenação Local não instituiu momentos específicos para pautar a formação continuada do PNAIC com os diretores das escolas de 1º ciclo. Os principais contatos com as ações do PNAIC se deram por meio do preenchimento e da assinatura de uma "Declaração de Habilidade Didática", que era a documentação exigida aos candidatos a Orientadores de Estudos que participaram do processo de Seleção Interna e pela autorização de liberação dos Orientadores de Estudo e de Professores Alfabetizadores para participarem dos encontros de formação. Esse foi um momento crítico, caracterizado pela falta de professores na RME.

Nesse contexto, muitos diretores contestavam a liberação dos OE, caracterizando-se numa relação pouco amistosa com o PNAIC. No decorrer dos anos, porém, esse distanciamento foi

sendo reduzido devido à realização de reuniões regionalizadas pelas Gerências Regionais de Educação.

Em 2015, pela primeira vez, foi realizada uma formação presencial de oito horas com todos os diretores da RME-BH, tendo como pauta a temática da alfabetização e letramento (com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática). Nessa formação, conduzida pela Coordenação Local e por formadores da área de matemática em Belo Horizonte, os diretores vivenciaram estratégias formativas semelhantes àquelas realizadas pelos Professores Alfabetizadores nos encontros do PNAIC.

Foi organizado um ambiente alfabetizador no qual os diretores puderam aprofundar o tema de forma dialogada, vivenciar o Cantinho de Leitura, a Leitura Deleite, jogos, dinâmicas e cantigas de roda; além disso, puderam apreciar relatos de experiências. Na conclusão do encontro, os diretores produziram um documento com estratégias de ação para o trabalho de alfabetização, refletindo sobre a atuação da gestão escolar nos eixos materialidade, mobilização social, intervenção pedagógica, avaliação/planejamento, monitoramento da aprendizagem, formação de professores/constituição da equipe de alfabetizadores, organização de tempos/espaços e acolhimento às diversas faixas etárias (infância e adolescência).

No registro das avaliações, afirmaram sua intenção de colocar em prática as sugestões de estratégias de gestão dos processos de alfabetização construídas nos grupos de trabalho. Foi possível perceber, na interlocução com os diretores, a necessidade da permanente conscientização desse segmento, para que se tornem parceiros e incentivadores da inovação pedagógica e do compromisso coletivo em torno do sucesso da alfabetização nas instituições escolares.

Monitoramento da Aprendizagem e apoio pedagógico com a parceria com as equipes das Gerências Regionais de Educação

Torna-se importante destacar que, ao longo dos três anos de implementação do PNAIC, a Coordenação Local tem como parceiras as equipes pedagógicas das Gerências Regionais de Educação/

GERED, que têm como atribuição principal o monitoramento da aprendizagem no Ensino Fundamental.

Sua atuação inclui a divulgação das ações do PNAIC, a conscientização das equipes pedagógicas quanto à importância do investimento na formação dos professores, o monitoramento da aprendizagem e o apoio ao planejamento pedagógico nas escolas, o suporte logístico geral e o revezamento de profissionais no acompanhamento aos encontros de formação do PNAIC.

A parceria com as equipes pedagógicas regionais tem se mostrado essencial para garantir o alcance e a efetividade das ações que envolvem, especialmente, a articulação entre a formação do PNAIC com o planejamento pedagógico, a mobilização social e a infraestrutura para o sucesso da formação em cada regional.

Em termos de resultados de aprendizagem, Belo Horizonte vem apresentando, ao longo dos anos, um avanço na melhoria da qualidade da educação, conforme podemos verificar nos gráficos abaixo.

Resultados do Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria Estadual de Educação.

Proalfa – RME - BH
Proeficiência média e percentual por nível de desempenho

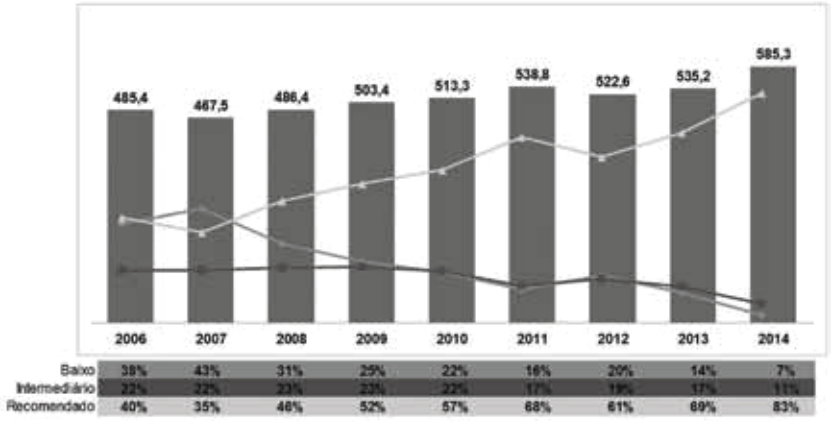


FIGURA 3. Série histórica do PROALFA – dados informados pela Gaped/SMED

Resultados do Avalia BH – Avaliação da Rede Municipal de Educação.

Avalia-BH – 3º ano Ensino Fundamental

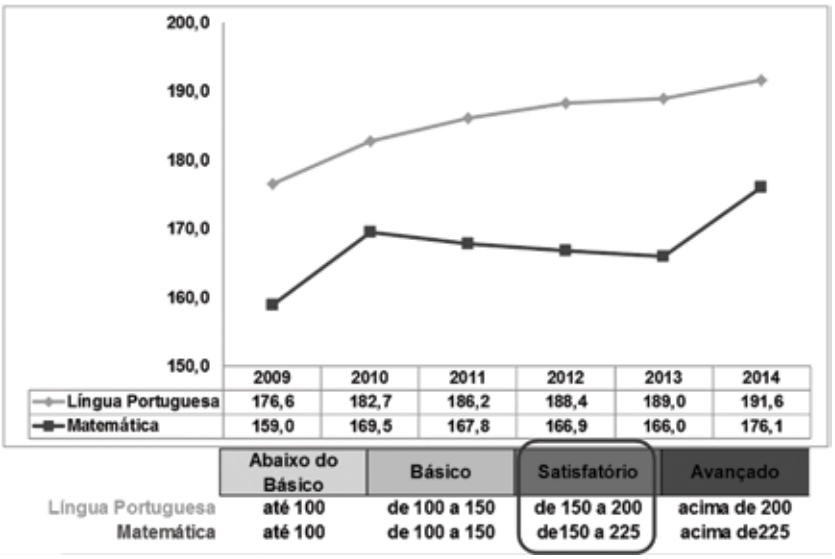


FIGURA 4. Série histórica do Avalia BH – dados informados pela Gaped/SMED

Porém, o sucesso do processo de aprendizagem não pode ser atribuído à formação de professores, isoladamente, mas a um conjunto de fatores que envolvem a gestão interna e externa das escolas.

A cada período de avaliação, nos surpreendemos com a grandeza do PNAIC, com as transformações que suas ações vêm provocando, mas, principalmente, com os desafios que estão por vir, ao considerarmos o longo caminho que ainda temos a trilhar para garantir todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade.

Consideramos que o escopo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possibilita a promoção de ações no nível do município que articulam a gestão pedagógica e a formação, propiciando a implementação de práticas educacionais efetivas.

Entretanto, muito há que se avançar na mobilização dos professores e das equipes pedagógicas para as ações de formação continuada e na conscientização quanto ao impacto dessa formação sobre o sucesso dos estudantes.

Diante desse fato, coloca-se como desafio às equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte não só garantir oportunidades efetivas de participação em programas de formação que primem pela qualidade e pela reflexão sobre as práticas em sala de aula, bem como articular espaços legítimos de participação na elaboração das políticas pedagógicas para o Ciclo de Alfabetização, visando à melhoria dos processos pedagógicos para essa etapa de ensino.

Considerações finais

Conforme se pode perceber ao longo de todo o texto, discutir os desafios e as possibilidades na gestão do Pacto no município de Belo Horizonte perpassa inúmeras questões que envolvem aspectos financeiros, logísticos, pedagógicos, administrativos e tantos outros.

A articulação dos vários setores envolvidos na promoção da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização é um processo complexo, que exige o constante estabelecimento de parcerias, sem as quais não seria possível concretizar tantas ações quanto as que já foram implementadas no município.

Relatos de diretores das escolas da Rede Municipal, em reuniões de avaliação da gestão escolar, realizadas na Secretaria de Educação, apontam que o PNAIC favoreceu a constituição de equipe de professores alfabetizadores no 1º ciclo, o planejamento e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais significativas. Favoreceu, também, maior utilização dos kits de literatura Afro-brasileira e dos acervos complementares do PNLD e PNBE.

No âmbito da política educacional do país, é preciso conclamar educadores, universidades e autoridades a reunir esforços no sentido de defender a continuidade das ações do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a despeito das severas dificuldades financeiras pelas quais o país atravessa. Dessa forma, o país poderá dar seguimento ao trabalho que vem desenvolvendo para assegurar o cumprimento da Meta nº 5 do Plano Nacional de Educação: "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa*: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012(a). Disponível em *http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf*. Acesso em 20.11.2015, às 14h35.

BRASIL. *Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (b)*. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: *www.pacto.gov.br* . Acesso em: 01/03/2013.

BELO HORIZONTE. *Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. SMED, Belo Horizonte, 2015. 71 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação*. SMED, Belo Horizonte, 2014. 108 p.

NÓVOA, António (coord). F*ormação de Professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp 13-33. Disponível em *http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758*. Acesso em 20.11.2015. 11h18.

ROSA, Ester Calland de Sousa. *O PNAIC nos municípios: o que muda na Gestão municipal e escolar?* In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

15

A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC NA ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES E NA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC NA ORGANIZAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES E NA CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

Aline de Oliveira França de Souza[1]
Ghisene Santos Alecrim Gonçalves[2]

Introdução

Ao longo das últimas décadas, o ensino da leitura e da escrita passou por diversas mudanças. Tais mudanças provocaram discussões nas formas pelas quais o ensino está sendo direcionado e posto em prática. A alfabetização que era pautada como código passa a ser vista como sistema notacional, em que, além da decodificação e memorização, há também a articulação do código com o contexto de vida do sujeito.

A alfabetização e o letramento, que são processos distintos, mas indissociáveis, conforme afirma Soares (2004), tomam lugar de destaque e tornam-se política de Estado, na medida em que as metodologias para "alfabetizar letrando" (grifos nossos) precisam corroborar com práticas que liguem as áreas e os conteúdos com o contexto de vida dos estudantes, tendo em vista também os Direitos de Aprendizagem e as habilidades necessárias no Ciclo de Alfabetização. Dessa maneira, para alfabetizar e letrar, faz-se necessário um planejamento que contemple estratégias diversificadas, que envolva, além de

[1] Coordenadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2015. Especialista em Gestão Escolar e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Contagem.

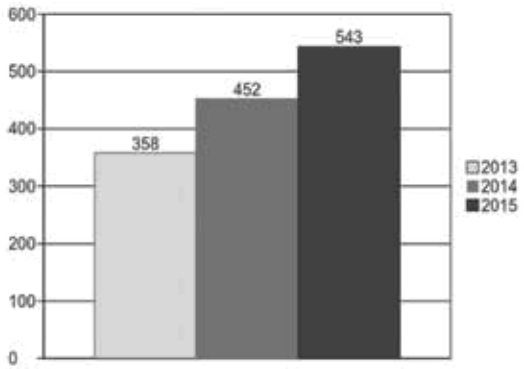
[2] Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa2015. Mestre em Estudos Linguísticos e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Contagem.

práticas lúdicas, um trabalho que pressuponha a autonomia, de maneira que a criança compreenda o mundo que a cerca.

A influência do PNAIC no município

Desde o seu início, em 2013, o PNAIC tem proporcionado mudanças significativas nas práticas pedagógicas de alfabetização e grande é o interesse dos professores alfabetizadores em participar da formação. Esse fato pode ser comprovado pelo aumento no número de cursistas interessados na formação.

NÚMERO DE INSCRIÇÕES NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM



Os dados destacados no gráfico revelam que houve um aumento de 94 cursistas do ano de 2013 para o ano de 2014 e de 91 cursistas do ano de 2014 para o ano de 2015, perfazendo um total de 185 cursistas em três anos de efetivo trabalho.

Outro dado relevante no decorrer do PNAIC é relativo à pesquisa feita com os educadores da rede municipal. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de verificar se o conteúdo trabalhado na formação era utilizado pelos professores alfabetizadores como fundamento para a prática na sala de aula. Foi aplicado um questionário a todos os professores participantes do PNAIC. Obtivemos o retorno de 114 profissionais que responderam e, desses,100 alegaram utilizar na sala de aula o que era trabalhado na formação do PNAIC, o que significou mais de 90% de aproveitamento.

A partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2015, o município de Contagem iniciou a discussão sobre Currículo, e, como foi verificado no primeiro encontro que as propostas curriculares das escolas não serviam como referência para o planejamento da prática educativa por estarem desatualizadas, foi realizado um trabalho para cada escola formular/reformular, periodicamente, a Proposta Curricular a fim de que esta passasse a representar a organização do ensino que será ofertado, de acordo com as características dos estudantes atendidos.

De maneira geral, as atividades e os temas trabalhados na formação proporcionaram ao/a professor(a) uma mudança de atitude e prática em sala de aula. Hoje é possível perceber, adentrando nas escolas, os traços da formação do PNAIC. Esses traços são evidenciados nos "cantinhos de leitura" e no "ambiente alfabetizador", permitindo aos alunos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, um contato intenso com os materiais escritos e a participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar diz respeito aos resultados da Provinha Brasil, nos anos de 2014 e 2015, após a implementação do PNAIC, sobretudo na Matemática, uma vez que, antes dessa formação, não havia um direcionamento para as práticas e para o trabalho da alfabetização matemática.

Nessa assertiva, é possível afirmar que o PNAIC significou muito para o nosso município enquanto uma formação que proporcionou a reflexão não só do produto da sala de aula, mas também do processo, que parte desde o planejamento das práticas pedagógicas, até o processo de aprendizagem dos nossos alunos. Além disso, observaram-se capacidades e potencialidades advindas dos planejamentos e do trabalho pautado nos Direitos de Aprendizagem.

Outro aspecto que pode ser considerado um ganho para o município foram as publicações de dois relatos de orientadoras e cursistas no Caderno de Experiências em Alfabetização PNAIC/Ceale. Tal fato foi avaliado pelos profissionais da rede municipal de Contagem como um reconhecimento real por todo empenho e

dedicação dos profissionais envolvidos no PNAIC em realizar um trabalho em busca da qualidade, servindo de incentivo para que outras orientadoras e cursistas buscassem o mesmo resultado.

Por fim, a mais recente conquista da rede municipal que teve como base a formação do Pacto em 2015 foi a elaboração dos **Princípios Norteadores da Política de Alfabetização do Município de Contagem**. Esse caderno foi construído por meio de um trabalho coletivo junto aos pedagogos(as) e professores(as) que lidam com a alfabetização nas escolas municipais.Com esse trabalho, foi possível promover o debate sobre os diferentes objetivos para as áreas do currículo, na perspectiva de oportunizar ampliação de conhecimentos e práticas culturais e também problematizar uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de integrar vários saberes para a compreensão da realidade e ampliação da inserção nos mais diversos espaços da sociedade; de outro, a importância de aprofundar o conhecimento nas áreas específicas, sem recorrer a modelos estanques e uniformes.

Considerações finais

A formação do PNAIC no município de Contagem, além de possibilitar reflexões acerca do currículo, da avaliação, das concepções de criança e de infância, bem como da interdisciplinaridade, foi provocadora de um movimento muito maior, ou seja, foi precursora da discussão sobre a alfabetização no município, tendo em vista a necessidade de um documento para nortear as ações dos/das professores(as) alfabetizadores(as) e dos pedagogos nas escolas. Além disso, foi basilar para a ampliação da discussão de currículo e avaliação para os outros ciclos. O Programa de Formação Continuada do município, que atende 4000 educadores, pautará em 2016 as temáticas: currículo e avaliação.

É necessário enfatizar, além de tudo, que, somados às formações do Pacto na UFMG, os materiais disponibilizados pelo Ceale - Glossário CEALE e a coletânea de Jornais Letra A - para as orientadoras e professores(as) do município foram de fundamental importância para a organização do documento Princípios Norteadores da Política de Alfabetização do Município de Contagem.

Enfim, o PNAIC significou muito mais do que uma formação: representou um verdadeiro pacto com a educação, um compromisso com o ensino e, principalmente, com as 13.000 crianças atendidas pelos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte, 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Caderno de Experiências em Alfabetização.* PNAIC/Ceale. Belo Horizonte, 2014

ISBN 978-65-88446-05-8
9 786588 446058

Ceale*