

CONSTRUINDO A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCAE- UFPB

POR UM OLHAR PLURAL DE
MODELOS PEDAGÓGICOS COM
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Organização:

Aurília Coutinho Beserra de Andrade

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Paulo Roberto Palhano Silva

Sônia Maria Cândido da Silva



CONSTRUINDO A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCAE-UEPB POR UM
OLHAR PLURAL DE MODELOS PEDAGÓGICOS COM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO,
do DED-CCAUE-UEPB.

Comissão Organizadora

Aurília Coutinho Beserra de Andrade

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Paulo Roberto Palhano Silva

Sônia Maria Cândido da Silva

Mamanguape-PB, 2023.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Construindo a história do curso de pedagogia do
CCAÉ - UFPB [livro eletrônico] : por um olhar
plural de modelos pedagógicos com ensino,
pesquisa e extensão / (orgs.) Aurília Coutinho
Beserra de Andrade...[et al.]. -- 1. ed. --
João Pessoa, PB : Deck Gráfica, 2023.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Francisca Terezinha
Oliveira Alves, Paulo Roberto Palhano Silva,
Sônia Maria Cândido da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-996604-4-3

1. Educação 2. Extensão universitária
3. Pedagogia - Estudo e ensino 4. Professores -
Relatos I. Andrade, Aurília Coutinho Beserra de.
II. Alves, Francisca Terezinha Oliveira.
III. Silva, Paulo Roberto Palhano. IV. Silva,
Sônia Maria Cândido da.

23-145337

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências
pedagógicas : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PREFÁCIO

A edição deste livro, elaborado a partir de experiências de ensino, pesquisa e extensão dos professores do curso de Pedagogia do CCAE-UFPB, ocorre em momentos significativos para área de Educação no Vale de Mamanguape-PB. A matéria da obra se constituiu de trabalhos de docentes e em parceria com discentes por um olhar plural de modelos pedagógicos, cujas discussões provocam um convite para apreciar as temáticas trabalhadas e as propostas de ações de ensino aprendizagem comprometidas com os novos paradigmas da área de Educação.

Quanto aos capítulos que compõem o livro, os autores discutem questões provocativas para aquisição de competência de ensino aprendizagem do educando do Vale Mamanguape-PB, ao tratar da necessidade de olhar para a educação formal dos povos indígenas, em especial dos povos Potiguaras da autora Aurília Coutinho Beserra de Andrade; e ao discutir sobre as experiências formativas, vivenciadas pelas autoras Aline Cleide Batista e Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, no Programa Residência Pedagógica na intenção de contribuir com a formação dos discentes dos cursos de Licenciatura no Brasil, isso, quando aproximam o conhecimento da universidade às escolas da Educação Básica.

No trabalho Concepções de professores sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais – um estudo de caso, realizado a partir de uma proposta de formação continuada, as autoras Francisca Terezinha Oliveira Alves e Maria da Conceição dos Santos expuseram resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso vivenciada no Campus IV da UFPB. A proposição tem sua importância por ressaltar contribuições para formação prática docente e para o ensino de Matemática nos anos iniciais, no tocante à formação identitária do discente socialmente construída, moldada no tempo e espaço além da escola. Já a proposta: Cadernos escolares de uma educadora paraibana – objetos singulares na investigação histórica das autoras Francymara Antonino N. de Assis, Maria Valdenice Resende Soares e Raiane João Manoel Coelho se apresenta como resultado de pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica da UFPB, a partir de uma

discussão ampliada do que seja Educação, conforme fontes históricas, enfatizando a importância da preservação dos cadernos escolares, cujas fontes apresentam testemunhos privilegiados sobre as práticas escolares, em especial os vestígios dos conteúdos curriculares e da organização do tempo no cotidiano escolar.

No trabalho de pesquisa: O processo de alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de problemas investigativos e contextualizados de Joel Araújo Queiroz, Enya Fernandes das Chagas e Maria das Dores de Oliveira de Carvalho, traz à reflexão vivências pedagógicas no Ensino de Ciências por um olhar investigativo, problematizador, contextualizado e interventivo em escolas da Rede Pública nas cidades de Mamanguape-PB e Rio Tinto-PB. A proposta de trabalho buscou um ensino aprendizagem sob o viés científico das crianças aproximando essas crianças à pesquisa em Ciências e à realidade do cotidiano vivenciada no processo, buscou valorizar a bagagem cultural desses discentes despertando o interesse (re)significativo de saberes e atitudes sobre o mundo que os cerca, colhendo conhecimentos e as práticas próprias do fazer saber pela Ciência.

No capítulo que trata da Formação docente e educação das relações étnico raciais – reflexões para uma construção de uma educação antirracista, a autora Michele Guerreiro Ferreira problematiza a construção da ideia de racismo e racismo sistêmico e seus efeitos na formação, na tentativa de trazer a temática à discussão, à prática pedagógica, visto que o antirracismo é ainda um processo em construção. Já o trabalho GEPEEES e Educação – uma práxis educativa libertadora na história do CCAE-UFPB do Vale de Mamanguape para o mundo (Parte 2) de Paulo Roberto Palhano Silva, se apresenta como uma proposta de ações educativas coletivas, por um viés freiriano, cujos modus operandi se constitui a partir da participação solidária, construtiva, dialógica e democrata, com ênfase numa práxis educativa libertadora.

O trabalho de Sônia M. C. da Silva com Elayne M. de L. Pontes traz uma proposta advinda de uma pesquisa, ensino e extensão (PROLICEN-UFPB/2018-2019), fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso vivenciado numa escola pública na cidade de Mamanguape-PB, no Campus IV da UFPB. A

proposição ocupa-se de discutir e apresentar estratégias didáticas para/no processo de alfabetização dos anos iniciais sob o método fônico. Já a segunda proposição com Rayanne de França Fasseluan, cujo trabalho de pesquisa foi fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso, trata de apresentar a importância de se trabalhar com contos de fadas infantis considerando a contribuição desse gênero literário para a formação ética e cidadã das crianças dos anos iniciais. O

trabalho propõe metodologias de leitura e escrita viabilizando o letramento social pelo letramento literário por considerar as experiências diversas nas narrativas subsidiando atividades pedagógicas a partir dos temas transversais para desenvolver a formação da identidade e autonomia das crianças por um viés crítico social.

Diante do exposto, pensar a educação e sua complexidade aqui experienciada é entender que os autores conseguiram trazer a luz da diferença da reflexão de uma construção de um saber aprender a aprender por meio seus textos. Como se verá é um trabalho sobre ensino, extensão e pesquisa, sobre caminhos abertos em construção pela teoria na prática, cujos pontos de partida e de chegada é a educação pela educação, são professores pesquisadores submetidos ao compromisso não só acadêmico, mas com a formação social dos discentes.

E assim docentes e discentes vão construindo a história do curso de pedagogia no CCAE-UFPB.

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Sônia Maria Cândido da Silva

OS AUTORES

Aline Cleide Batista -

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ (2014); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008); Graduada em Pedagogia pela UFRN (2002). Atualmente é Professora Adjunta III, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar. E-mail: alinecleide@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6912-9553>

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina -

Pedagoga (2010), Mestre (2012) e Doutora (2015) em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora Adjunta II da mesma instituição, vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação (DHP/CE/UFPB), e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE), na linha de investigação “Cultura Visual e Discurso”. E-mail: evelynfaheina@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8233-2102>.

Aurília Coutinho Beserra de Andrade -

Professora efetiva Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Educação/Centro de Centro de Ciências Aplicadas e Educação do Campus IV, regime de Dedicção Exclusiva. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB. Formação inicial em Pedagogia - licenciatura e bacharelado, com área de aprofundamento em supervisão e orientação escolar. Experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Práticas Educativas, com trabalhos que contemplam os seguintes temas: Infância, Educação Infantil, Políticas Públicas Educacionais, Estágio Supervisionado, Práticas Educativas e Didática. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnias e Economia Solidária - GEEEPES/CNPq e do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação - ESCRE(VI)VER/CNPq.

Francisca Terezinha Oliveira Alves –

Pedagoga, especialista em História da Matemática, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente é Professora Associada III, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Saber Profissional, Currículo e Ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: ftoalves@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4909-5026>.

Maria da Conceição dos Santos

Pedagoga graduada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2020), cursando Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário UniFAVENI (2022) Email: mariasantos0420@gmail.com/mariadaconceicao dossantos397@gmail.com. Atualmente exerce a função de docente em uma instituição privada de ensino, localizada no município de João Pessoa -PB. Durante a graduação foi bolsista e voluntária de programas de pesquisa e extensão: Prolicen e Probex (2018-2019). Tem como áreas de interesse: Formação Docente, Ensino da Matemática, Docência no Ensino Superior e Orientação e Supervisão Escolar. Orcid: 0000-0002-1466-4866

Francymara Antonino N. de Assis -

Pedagoga, Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba junto ao Departamento de Educação do Campus IV. Vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/PB, ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Currículo e Cultura Escolar e ao Grupo História e Memória da Educação da Paraíba. Atua como pesquisadora nos campos da educação inclusiva, práticas educativas, cultura material escolar e história de vida de professores. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7460-2918>

Email: francymara858@gmail.com - Cel: (83) 987251879

Maria Valdenice Resende Soares –

Departamento de Educação/UFPB/ Campus IV. Professora. Doutora em Educação, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4088-6024> Pedagoga (CE/UFPB) e Doutora em Educação (PPGED/UFRN) Professora adjunta do DED/CCAUE/UFPB Campus IV, Litoral Norte. Ensino: ministra as disciplinas de Planejamento Educacional, Política e Gestão da Educação, Política Educacional da Educação Básica, História da Educação, Fundamentos, Organização, Prática e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa: Coordena o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação da Paraíba – HMEP; Coordena o Projeto de Pesquisa FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MAMANGUAPE-PB (1930-1940) - PROPESQ/UFPB.

Raiane João Manoel Coelho -

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2021).

E-mail: raianecoelho221@gmail.com.

Joel Araújo Queiroz –

Doutor em Biologia Vegetal, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2014); Mestre em Biologia Vegetal, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2009); Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2004). Atualmente é Professor Adjunto, Departamento de Educação (DED/CCAUE/UFPB). E-mail: joel.queiroz@academico.ufpb.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8178-0579>

Enya Fernandes das Chagas –

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba, Campus IV - UFPB (2019); Atualmente (2022), está como Coordenadora Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Secretaria de Educação/Rio Tinto/PB, Pós-graduanda em Supervisão Escolar e Aluna Especial do Mestrado em Educação – PPGE/UFPB; email: enya_fernandes@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2692-0476>

Maria das Dores de Oliveira de Carvalho –

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba - Campus IV - UFPB (2020). Tem formação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação, pobreza e desigualdade social, pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Atualmente é Pós-Graduanda em Educação Infantil e Alfabetização pela Faveni. Tem experiência docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: doraoliveiramd@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6741-8941>

Michele Guerreiro Ferreira -

Mestra em Educação Contemporânea (2013) e Doutora em Educação (2018) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta e coordenadora do curso de Pedagogia no Departamento de Educação, do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (DED CCAE UFPB).

Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE, do Centro de Estudos Avançados - América Latina da UFPE (CEA-AL/UFPE) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação/CAA-UFPE. Integra a Equipe Editorial da Revista Interterritórios (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Política Educacional; Educação do Campo; Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Decolonial e Interculturalidade.

Paulo Roberto Palhano Silva -

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1990); Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Pós-doutorado na University Saint Demi - Páris 8 - França. Professor da Universidade Federal da Paraíba no Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Líder do Grupo de Estudos em Educação, Etnia e Economia Solidária - GEPees. Atua na área do ensino, pesquisa e extensão Práticas educativas nas escolas e movimentos sociais, com os temas: 1. Leituras sociológicas e educativas dos saberes de Paulo Freire e da Teoria Crítica; 2. Educação, economia solidária, desenvolvimento sustentável e cultura; 3. Educação do campo, ambiental, agroecologia e eco pedagogia por meio de Práticas Educativas de Proteção a Mãe Natureza; 4. Gestão escolar, formação de educadores escolares e dos movimentos sociais; 5. Escola, cultura poética, cultura da virtualidade, redes sociais e novas tecnologias; 6. Educação e cultura: história e memória de educadores do Vale do Mamanguape; 7. Cultura Freireana e Educação Contemporânea Indígena, Camponesa e Universitária; 8. Movimentos e Saberes Originários Étnicos Indígenas; 9. Movimentos Rurais e Culturas Associativas; 10. Educação Popular, Comunicação Popular: Mídias e formação de capital cultural educativo libertador. <https://orcid.org/0000-0003-1629-9038>

Sheila Valéria Pereira da Silva

Graduação em Pedagogia - UFPB. Especialização em Matemática para o Ensino Fundamental - UFPB. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - UEPB. Doutorado em Educação - UFRN. Atuação profissional: Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas e Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Titulação: Doutorado em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-2301-7230> - E-mail: sheilavaleria88@yahoo.com.br - Telefone celular: 83 98891-6445

Sônia Maria Cândido da Silva -

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2009); Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2002); Graduação em Letras pela UFPB (1994). Atualmente é Professora Associada III, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vinculada ao Departamento de Educação DED/CCAUE/UFPA, e pesquisadora na área de Linguística Aplicada E-mail: soniacandidoufpb@gmail.com.

Rayanne de França Fasseluan -

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2021). E-mail: rhayfasseluan97@gmail.com

Elayne Maria lima Pontes -

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2020). E-mail: elayne.msl21@gmail.com

SUMÁRIO

Artigo 01

A formação de professores no programa residência pedagógica: reflexões a partir do subprojeto pedagogia/CCAUE/UFPB 08

Artigo 02

Educação infantil indígena: o necessário olhar para a educação formal dos povos potiguaras 21

Artigo 03

Concepções de professores sobre ensino de matemática nos anos iniciais: um estudo de caso realizado a partir de uma proposta de formação continuada 31

Artigo 04

Cadernos escolares de uma educadora paraibana: objetos singulares na investigação histórica 41

Artigo 05

O processo de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de problemas investigativos e contextualizados 50

Artigo 06

Formação docente e educação das relações étnico-raciais: reflexões para a construção de uma educação antirracista 62

Artigo 07

GEPEEES e educação: uma práxis educativa libertadora na história do CCAE-UFPB do Vale do Mamanguape para o mundo 72

Artigo 08

A escrita e a comunicação oral de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais: o que nos revelam? 88

Artigo 09

Os contos de fadas infantis: a formação ética e cidadã das crianças dos anos iniciais 98

Artigo 10

Alfabetização experienciadas em estratégias didáticas pelo método fônico 112

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DO
SUBPROJETO PEDAGOGIA/CCAЕ/UFPB**

**TEACHERS' TRAINING IN PEDAGOGICAL RESIDENCY
PROGRAM: REFLECTIONS FROM PEDAGOGY/CCAЕ/UFPB
SUBPROJECT**

Aline Cleide Batista

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina

RESUMO

O trabalho reflete sobre as experiências formativas, vivenciadas pelas autoras no Programa Residência Pedagógica (PRP), cujo objetivo principal é contribuir com a formação dos discentes, dos cursos de licenciatura no Brasil, e aproximar as universidades das escolas de Educação Básica. De modo mais específico, o artigo caracteriza o Subprojeto Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAЕ), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao PRP, e reflete sobre a formação docente propiciada pelo programa. A pesquisa possui natureza qualitativa, por ter como cenário de investigação a própria prática experienciada na residência pedagógica. Do ponto de vista teórico, apoiou-se nos estudos de: Tardif (2012), Pimenta (2011), Nóvoa (2009), Imbernón (2000), Anastasiou (2004), e no edital CAPES nº 06/2018, que instituiu a residência, através da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e contribuíram, significativamente, para compor os argumentos construídos em diálogo com as experiências das próprias autoras no PRP. Concluiu-se que o programa colaborou, substancialmente, com a formação dos residentes, das coordenadoras, das preceptoras e demais pessoas envolvidas, principalmente no tocante à aquisição de novos saberes advindos das experiências vivenciadas nas escolas, campo de pesquisa e ação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Programa residência pedagógica; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work reflects on the training experiences by the authors in Pedagogical Residency Program (PRP), which the main objective is to contribute with the teachers' training of undergraduate courses in Brazil, as well as approaching the universities from the basic education schools. Especially, this article characterizes the Pedagogy Subproject of the Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAЕ) at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linked to PRP and reflects on teaching training propitiated by the program. The research has the qualitative nature, for having, as investigation scenario, the individual experienced practice in Pedagogical Residency. In accordance with theoretical standpoint, the study was supported by Tardif (2012), Pimenta (2011), Nóvoa (2009), Imbernón (2000), Anastasiou (2004), and by the CAPES' announcement number 2018/06, that instituted the residency through the ordinance GAB number 38, from 2018, February 28th. Besides, it contributed significantly to compose the arguments built on dialoguing with the individual experiences of the authors in PRP. It is concluded that the program collaborated substancially for the raining of the residents, coordinators, preceptors and the other people involved, principally in relation to the acquisition of new knowledge, which is coming from the experiences in the schools, fields of research and the teacher actions.

Keywords: Teacher training; Pedagogical Residency Program; Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação dos professores, cada vez mais, ganha notoriedade, no que diz respeito aos diferentes saberes da profissão, e também sobre os diferentes espaços/lugares em que ocorre essa formação. No que tange a formação inicial de professores, o cenário da escola, como campo de aprendizagem da profissão, destaca-se por possibilitar diálogos e reflexões teórico-práticas. Corroborando com esse pensamento, o programa Residência Pedagógica, Subprojeto Pedagogia CCAE/UFPB, objetiva propiciar uma aproximação com a prática docente na escola contribuindo para a formação inicial do pedagogo de forma mais consistente.

Partindo dessa compreensão, o estudo reflete sobre as experiências formativas vivenciadas pelas autoras no Programa Residência Pedagógica (PRP), cujo principal objetivo é contribuir com a formação dos discentes de licenciatura no Brasil e aproximar as universidades das escolas de Educação Básica. De forma mais específica, o artigo caracteriza o Subprojeto Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAЕ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao PRP, descreve a organização e as etapas das atividades desenvolvidas no programa e reflete sobre a formação docente propiciada pelo programa.

Os objetivos foram elencados com foco na possibilidade de evidenciar a reflexão sobre a formação docente através do Programa Residência Pedagógica (PRP), dada relevância de que temáticas como essas sejam discutidas na academia. Para que, os estudantes de licenciatura possam ser incentivados a participarem de projetos de iniciação à docência, e que alcancem uma melhor formação acadêmica e desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, algumas questões nortearam essa pesquisa, tais como: como se caracteriza o Programa Residência Pedagógica (PRP)? Como se organiza o subprojeto Pedagogia/CCAЕ/UFPB? Quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente? Quais os desafios encontrados no percurso do desenvolvimento das atividades do Subprojeto Pedagogia? Quais estratégias foram utilizadas no decorrer da vigência do Subprojeto Pedagogia, edital 2018?

O interesse por essa temática surge a partir das experiências vivenciadas, quando participantes do Programa Residência Pedagógica, do edital nº 06/2018, da Universidade Federal da Paraíba, Subprojeto Pedagogia. A experiência destaca-se por possibilitar o diálogo teórico prático, estudos de aprofundamento, investigar, planejar e acompanhar vivências no chão da escola e o compartilhamento de saberes entre as coordenadoras – professoras do curso de Pedagogia/CCAЕ/UFPB, as preceptoras – professoras das escolas da Educação Básica – e residentes – estudantes do curso de Pedagogia/CCAЕ/UFPB.

Sobre as etapas do PRP a inserção na escola campo foi antecedida pela etapa da formação, a qual, estudamos, discutimos e debatemos teóricos da área de formação docente e de documentos oficiais que orientam a organização do programa e que legislam a educação brasileira, em particular, a organização da Educação Básica e formação de seus professores. Na segunda etapa do programa, o diagnóstico da escola, ocorreu com a imersão na escola campo, onde foram vivenciados momentos de intervenção e regência na sala de aula. A partir da reflexão desses momentos, surgiram algumas inquietações sobre como aconteceu e acontece a formação do pedagogo através do programa. Nesse sentido, a partir dos estudos realizados e das vivências das autoras, faz-se um desenho do Subprojeto Pedagogia/CCAЕ/UFPB, vinculado ao PRP e reflete-se sobre as experiências formativas oportunizadas por esse programa.

É de extrema importância que o Pedagogo tenha uma formação diferenciada na sua graduação, por ter como público alvo alunos que irão exercer o primeiro contato com a escola. Portanto, torna-se necessário que durante seu período de formação, tenha contato direto com a prática, pois através dela é que poderá relacionar teoria e prática. Esse é um diferencial do PRP, uma vez que, proporciona essa experiência, trazendo benefício para a sociedade, levando estudantes de Pedagogia para a escola, entrando em contato com as rotinas estabelecidas nas instituições, enfrentando dilemas e desafios que surgem diariamente no exercício da prática docente.

Nesse sentido, proporcionar aos residentes a prática do ensino de qualidade foi o foco, uma vez

que, obtiveram experiências enriquecedoras na formação através do PRP, preparando-os para lidar com situações existentes no âmbito escolar, particularmente, nas salas de aula, em turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a pesquisa torna-se relevante por direcionar olhares à formação do professor, através do Programa Residência Pedagógica, e mostrar a sua relevância no curso de Pedagogia.

Para embasar, teoricamente, o artigo recorre-se as discussões sobre prática pedagógica e formação docente e documentos que tratam do PRP, quais sejam, o Edital nº 06/2018 do Programa Residência Pedagógica - PRP, a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui a PRP, entre outros.

A pesquisa é caracterizada dentro da abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21) “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Para organizar os dados, houve a necessidade de recorrer às anotações que foram feitas no decorrer da participação no programa, como também, aos relatórios produzidos no período de participação do projeto.

Para melhor compreensão, o artigo foi organizado em seis tópicos: inicialmente apresenta introdução, na qual delinea-se o campo de investigação, os objetivos do trabalho e as questões norteadoras, em seguida a discussão sobre o Programa Residência Pedagógica que apresenta um desenho da estrutura do programa. No terceiro tópico, discute-se sobre a formação dos professores e a contribuição do PRP na perspectiva de uma formação mediada pela reflexão teórico prática. Dando continuidade, apresenta-se a estratégia de organização de sequencias didáticas como possibilidade para a intervenção nas salas de aula, de forma a favorecer um ensino aprendizagem contextualizado e interdisciplinar. Nas considerações finais, retoma-se os objetivos e reflete-se sobre os argumentos apresentados ao longo do texto e, por fim, lista-se as referências usadas na elaboração do artigo.

2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

A residência pedagógica é um Programa de iniciação à docência voltado a instituições de Ensino Superior, que tem por objetivo central promover aos discentes, regularmente matriculados nos cursos de licenciatura, uma experiência prática do exercício docente. Assim, conforme a SEI/CAPES Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018:

O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. (2018, p. 01).

A ideia de instituir o Programa adveio da proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE), que, apoiando-se na necessidade da Residência voltada para a formação médica, justificou sobre a importância dos estudantes dos cursos de licenciatura terem a oportunidade de obter uma experiência prática no decorrer de sua formação inicial, pautada na docência. (SILVA; CRUZ, 2018).

Vale salientar, que, diferentemente da Residência Médica, o PRP é ofertado através da publicação de um edital, orientado pela Capes, no qual os discentes licenciandos são selecionados através de avaliações. Ao ser classificado e aprovado o discente passa a fazer parte do programa, na condição de bolsista ou voluntário. De acordo com Faria e Pereira (2019, p. 340 - 341):

O PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina. A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública. (FARIA E PEREIRA, 2019, p. 340 - 341)

É importante registrar que o PRP obteve nomenclaturas, propostas e carga horária diferentes até chegar à executada no edital nº 06/2018. Segundo Silva e Cruz (2018,) pelo PLS 227/07, a residência teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após ter sido implementada, passou a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2012, ocorreu nova adaptação da PLS que Marco Maciel (DEM-PE) trouxe como proposta e, em 2007, o senador Blairo Maggi (PR-MT), passou a intitular o programa como Residência Pedagógica. Como justificativa, Silva e Cruz (2018) argumentam que:

A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. (SILVA E CRUZ, 2018, p. 230 - 231)

O primeiro edital do Programa Residência Pedagógica foi publicado em 2018, com pautas inovadoras voltada para os cursos de licenciatura ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). assim, conforme a SEI/CAPES, Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, passou a: “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. (BRASIL, 2018, p. 01).

Através da parceria entre escolas da rede pública de ensino e as universidades, o discente residente é inserido no cenário das escolas e na realidade escolar, não limitando-se ao período de estágio supervisionado já ofertado durante sua formação inicial em um curso de graduação. Nesse sentido, consta no edital (CAPES, 2018, p.1), que o PRP objetiva “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”, pois ela proporciona ao residente ampliação significativa da prática docente quando comparada ao estágio supervisionado. Este, por sua vez, possui carga horária reduzida, ao passo que, o PRP recomenda uma proposta de imersão planejada, conforme está posto no edital da CAPES nº 06/2018:

2.1. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica terá duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma: a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados. (BRASIL, 2018, p.18-19)

Sendo assim, a carga horária estabelecida no PRP é de 440 horas totais, sendo distribuídas entre as etapas de formação, ambientação e imersão. Inicialmente, é ofertada uma formação de dois meses para preceptores e discentes, com o objetivo de lhes oferecer uma base teórica adequada ao que será vivenciado nos meses seguintes. No processo de ambientação escolar e com carga horária de 60 horas, o residente é imergido na escola/campo para conhecer sua forma de organização, tanto estrutural, quanto pedagógica e documental. Também é o momento no qual o residente conhecerá o corpo discente, docente e de apoio técnico-especializado da escola, importante para elaboração de planos de atividades e uma intervenção pedagógica mais direcionada.

A etapa de imersão, por sua vez, com carga horária de 320 horas, está voltada para o período de observação e participação nas atividades escolares, desta carga horária, 100 horas são destinadas a

regência de classe, na qual, o discente residente assume a condição de professor regente, e o docente titular como supervisor observa a aula ministrada pelo residente, dando-lhe, posteriormente, um feedback de sua prática como docente.

Com isso, o docente passa a desenvolver novas formas de pensar, de compreender, de agir e de solucionar problemas: permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência desses erros e tentar de outra forma, novamente. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado para uma integração de saberes; a reflexão e a experimentação são fundantes para a ação docente, promovendo conquistas de autonomia e descoberta de potencialidades (de ser docente e de si próprio, como ser humano). (FEITOSA E DIAS, 2017, p. 17 - 18)

Tal como possibilita o PRP, o estágio supervisionado colabora com o processo de imersão dos estudantes licenciandos em sala de aula. Apesar da carga horária reduzida, é no estágio realizado durante o curso de licenciatura, que o primeiro contato mais direto com a profissão docente, possibilitando a construção de uma base fundada na prática indispensável, como assinala Pimenta (2011) para exercer futuramente seu ofício de professor. Nesse sentido, ao assumir a condição de estagiários, os discentes exercem a docência em sala de aula e tomam conhecimento de como é a prática. Vale salientar que a observação, nesse período, é muito importante, pois, através dela, delinea-se sua própria prática e absorve-se a experiência do docente regente.

Conforme ressaltamos, o fato do PRP ter duração de 18 meses, um período bem mais longo quando comparado às poucas semanas de prática docente propiciada pelos estágios supervisionados, possibilita ao discente a aquisição de uma experiência aprofundada da realidade escolar e do exercício docente em sala de aula. Assim, conforme afirma Imbernón:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p.15)

Também no período de regência ocorre, simultaneamente, o planejamento voltado à realização de projetos de intervenção pedagógica e outras atividades, como participação em eventos e reuniões. Nesse sentido, “[...] o trabalho do profissional passa a se desenrolar com criatividade tal que seria capaz de superar os obstáculos do dia a dia e desenvolver ações não planejadas, que se apresentam como suas respostas aos desafios que a prática lhe impõe” (FEITOSA; DIAS, 2017, p.18).

A última etapa do projeto é direcionada à elaboração do relatório final, socialização e avaliação de todas as ações desenvolvidas durante o Programa da Residência, conforme menciona o Edital CAPES nº 06/2018 (2018). Nessa etapa, o discente residente tem a possibilidade de fazer uma auto avaliação sobre seu processo de formação, qualificação profissional, desafios superados e aprendizagens alcançadas em razão de sua inserção no PRP. Com efeito,

Pensar, refletir, é o primeiro passo para começarmos a mudar, progredir, aperfeiçoar nossos pensamentos e ações. Uma avaliação de nossa prática pode nos levar à descoberta de falhas, lacunas, mas também traz a possibilidade de melhoria, evitando a acomodação e a repetição de erros – identificando uma postura madura, profissional. (FEITOSA E DIAS, 2017, p.16).

E, nesse sentido, o PRP tem dado as condições de possibilidade para que o residente seja capaz de fazer a correlação entre a teoria e a prática de forma consistente, na medida em que possibilita uma experiência diferenciada para a sua formação, pautada na prática e no exercício da docência, ainda na graduação. Por essa razão, o Edital da Capes nº 06/2018 assinala ser objetivo principal do PRP:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; (BRASIL, 2018, p.1)

As metodologias de conhecimento do ambiente escolar levam ao discente residente a traçar melhor seus planos, pois, a partir da análise do campo é possível obter uma base significativa para o exercício da prática, principalmente, porque passa a conhecer o nível de aprendizagem de sua clientela, e o campo de imersão nas suas especificidades.

De modo mais específico, o PRP, Subprojeto Pedagogia do Campus IV, da UFPB, contou com a participação de 28 estudantes bolsistas, que já tinham cursado 50% do curso ou mais, visto ser este um dos critérios de classificação e inserção dos discentes no Programa (CAPES nº 06/2018, p. 3).

Para efetivação da parceria entre a universidade e as escolas da Educação Básica, três escolas foram selecionadas, sendo uma localizada na zona rural, na comunidade de Salema, a outra na zona urbana, no município de Rio Tinto-PB, e a terceira, na zona urbana de Mamanguape-PB. O projeto também contou com duas coordenadoras, professoras vinculadas ao Curso de Pedagogia do Campus IV - UFPB, e três preceptoras, docentes que trabalhavam nas referidas escolas e que assumiram a função de supervisoras dos discentes residentes nas escolas-campo.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nos dias atuais, para exercer a docência, existem exigências asseguradas pelas leis que regem o país, as quais, os indivíduos que querem seguir carreira têm que estar de acordo. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, artigo 62, diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2016, p. 20)

Diante disso, a legislação define o exercício da docência, pautada em uma formação sólida, intrínseca à profissão docente, partindo da ideia de que ela seja oferecida em condições mínimas, para obtenção de uma formação em nível superior, imersa em uma área mais específica. Diante disso, a busca por cursos superiores de licenciaturas aumentou, e as instituições de ensino superiores passaram a oferecer uma formação mais prolongada e aperfeiçoada no tocante à formação docente que passou a ter mais tempo de estudo.

Hoje, a profissão docente ocupa papel central na formação de uma sociedade crítica e reflexiva, entretanto, para que isso ocorra, o professor necessita de um processo formativo efetivo, despertando seu olhar para uma educação promotora de mudanças no âmbito social e pessoal, pois como afirma Imbernón (2000, p. 14), “[...] a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. Portanto, a profissão docente não se configura como uma mera transmissão de conhecimento, visto que, possui funções sociais de grande relevância.

A formação inicial, nessa perspectiva, aparece como uma forma de tornar o professor um profissional capaz de refletir sobre a sociedade e a respeito de sua própria prática, o que requer, segundo Imbernón (2000, p. 14) “[...] uma nova formação: inicial e permanente”. A inicial, propiciada pelos cursos de Ensino Superior no Brasil e uma formação continuada, seja no interior das escolas ou por organizações formativas, que proporcionem o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Outro modo, que envolva o engajamento dos professores e das redes de ensino, de

forma consistente, em diálogo com as realidades das escolas e com as mudanças educativas ocorridas no cenário nacional e local.

Nas instituições de ensino superior pública, geralmente, são oferecidos aos discentes a oportunidade de participarem de projetos que visam aproximá-los da realidade escolar. Além disso, propicia relacionar a teoria com a prática, mediante a vivência na realidade escolar, com seus dilemas, desafios e conquistas. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) afirma que:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 6)

Assim, por meio de projetos de iniciação à docência, como a residência pedagógica, os discentes acabam obtendo uma formação construída dentro da profissão, pois são aproximados com o fazer docente, desde a graduação, relacionando teoria e prática desde a formação inicial no curso de licenciatura. Compreendemos que a prática docente é moldada de acordo com a participação dos discentes nesses processos formativos que, ao estar imerso no seu campo de atuação profissional, poderá confrontar o aporte teórico com a prática vivenciada no chão da escola. A relação teoria e prática, por sua vez, poderá gerar desafios, dilemas e ausências de respostas, provocando no estudante, futuro professor, a busca por alternativas, o confronto entre as situações vivenciadas nas escolas e conhecimento construído ao longo da sua formação, ampliando os conhecimentos teóricos ressignificados pela prática.

O Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018) traz, no bojo de sua proposta, a elaboração de novos princípios do estágio supervisionado, que indique a sua reformulação, tendo como perspectiva o uso da experiência da residência pedagógica, e tornando essa vivência formativa potencializada, como forma de fortalecer a relação da universidade com as escolas de Educação Básica, o que gera benefícios para a formação do discente residente. Este, por seu turno, estando em formação inicial, vê-se inserido nesse contexto de aprendizagem como um ser social, que participa ativamente da sociedade, e como um profissional em formação. Nesse caso, os discentes dos cursos de licenciatura necessitam adquirir uma formação que lhes deem o contato com os conhecimentos e as teorias específicas da área, as quais vão lhes dar fornecerão a base para exercer suas práticas docentes e momentos de imersão no contexto escolar para que tenham as primeiras experiências em sala de aula, o que geralmente acontece no decorrer da disciplina de estágio supervisionado.

Segundo Pimenta (2011, p.149) “Todos os alunos e professores entendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. Nesse sentido, o estágio tem como grande aliado a compreensão do contexto escolar no qual os discentes irão atuar, o que gera conhecimentos e reflexões sobre a prática docente.

Por razões já mencionadas, podemos dizer que os projetos de iniciação à docência são ferramentas importantes para uma formação docente, pois colabora com a aquisição da aprendizagem sobre o ofício profissional dos licenciandos que, atuando como docentes em sala de aula estando ainda na graduação, desenvolverão habilidades e competências necessárias ao exercício da docência como futuros professores. A respeito disso, Imbernón (2000, p. 16-17) afirma que isso “é tão importante [porque] desenvolve uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola.”

Em muitos casos, professores (as) recém-formados, ao terem seu primeiro emprego como docente titular, enfrentam a insegurança de estar em uma posição de grande responsabilidade, tanto social quanto educacional, e por vezes, a base de sua formação não lhes deu suporte para lidar com diversas situações que ocorre no dia a dia escolar, deixando-o inseguro para exercerem sua função docente com desenvoltura. No tocante a essa questão, Tardif (2012) afirma que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionadas a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações

é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2012, p. 49).

Nessa perspectiva, as situações inesperadas que permeiam o cotidiano escolar possibilita ao residente uma formação orientada pela própria realidade da profissão docente, pois, ao lidar com o inesperado e empreender ações que visem solucionar o problema enfrentado, o residente passará por um processo de desenvolvimento de suas características próprias de ensinar, ou seja, da sua personalidade docente.

O Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Pedagogia, Campus IVUFPB, tem como uma de suas propostas a reformulação do estágio supervisionado, tornando-o mais prolongado, sendo assim um berço para a preparação do residente para estar à frente de uma sala de aula. Por meio da experimentação e vivência da prática pedagógica no ambiente escolar, o residente a partir do momento em que estiver inserido nesse ambiente, e vivenciar o processo de formação dentro da escola, adquire uma vasta gama de saberes, trazendo assim, um diferencial para seu desenvolvimento profissional. Batista et al (2017, p.16) trazem que: “Os saberes experienciais dizem respeito à experiência que vai sendo adquirida no processo de formação, à partilha de conhecimento no ambiente escolar com os outros profissionais e na sua própria atuação”.

Nesse sentido, os residentes dos cursos de licenciatura, ao participarem de todos os eventos programados pela escola/campo, estarão em uma atmosfera educativa formadora, que emana o saber ser e o saber fazer na prática docente, ao terem contato com docentes que estão há muitos anos atuando em sala de aula e partilham com eles as suas experiências docentes, tornando-os também professores, pois como afirma Nóvoa (2009),

[...] É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.3)

Assim, ao exercer a docência em sala de aula, o professor em formação no PRP, vivenciará situações concretas que possibilitará a correlação entre a teoria e prática, o que termina dando-lhes propriedade e segurança para atuar como professores nas escolas de Educação Básica. É nesse sentido que o PRP proporciona momentos de planejamento e reflexão das práticas que serão executadas, despertando nos residentes o senso crítico sobre o fazer docente, algo imprescindível para o exercício de sua profissão.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p. 15)

Nesse sentido, a formação poderá ser concebida como uma ferramenta que trará mudanças de perspectivas, pois dentro dela haverá espaço para a reflexão das práticas e terá possibilidade de mudanças de paradigmas estabelecidos através dos anos, pois ao obtendo estímulos através da reflexão crítica, o indivíduo poderá criar práticas inovadoras no ambiente da instituição escolar, e os saberes se ampliarão.

Em face do exposto, a formação na PRP constitui um processo de aprendizagem rico, pois proporciona ao residente, desde sua formação inicial, experiências demasiadamente produtivas, principalmente porque possibilita o contato desde cedo com alunos reais, de escolas públicas que revelam um universo de diferenças de aprendizagens, econômicas, sociais e culturais. Desse modo, é imerso nesse cenário que o residente precisa encontrar uma forma de ensino capaz de atingir a todos, sem distinções. É nesse sentido que Tardif (2012) menciona que

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2012, p. 53).

Partindo desse pressuposto, o residente, ao observar a realidade da sala, tem um panorama geral dos sujeitos e, através disso, é possível traçar estratégias de ensino que consiga contemplar todos os níveis de aprendizagem da sala, pensar na inovação de práticas e um meio de adaptá-las para a realidade presente, ou até mesmo descartar propostas que não deram o resultado esperado, o que oportuniza ao residente o despertar do olhar sensível para os sujeitos que estão inseridos na sala de aula.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DA REGÊNCIA DE AULAS

De acordo com a Capes, e conforme explicitado no Edital nº 06/2018, a regência constitui uma das etapas da Residência Pedagógica, que deve ser orientada por um planejamento prévio e de acordo com as diretrizes estabelecidas na Base Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, após o período de ambientação e diagnóstico da sala de aula, os residentes devem observar o nível de aprendizagem dos estudantes, sua rotina escolar, e identificar suas com o intuito de elaborar o planejamento das aulas que serão desenvolvidas no período de regência. De acordo com Menegolla e Sant'Ana (2010), o ato de planejar é importante porque

[...] sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo do planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão, quais as mais importantes urgências e necessidades que devam se enfocadas, analisadas e estudadas durante o ato de planejar. (MENEGOLLA E SANT'ANA 2010, p. 17)

A fase de ambientação diagnóstica, por sua vez, também foi de fundamental importância para a construção do planejamento docente, pois as sequências didáticas, que orientaram a execução de aulas desenvolvidas pelos residentes na etapa de regência, não poderiam ser elaboradas sem o mapeamento das informações prévias.

No Subprojeto Pedagogia do Campus IV/UFPB, os residentes desenvolveram suas aulas a partir da implementação de sequências didáticas. De modo geral, as sequências didáticas elaboradas pelos 28 residentes abordaram temas variados, como Literatura”, “Gêneros textuais” e “Meio ambiente e Cidadania”. As ações foram pensadas em acordo com o Edital da Capes (2018, p.19), e orientados pelo seguinte preceito: “[...] que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC”. Nesse sentido, ao elaborar as sequências de aulas, os residentes deveriam adequar seu planejamento aos requisitos estabelecidos no edital da Residência.

Com o objetivo de subsidiar a elaboração das sequências didáticas, as coordenadoras do Subprojeto disponibilizaram aos residentes um roteiro com orientações sobre a estrutura das sequências. Inicialmente, nele pedia-se um tema gerador, problematização, componentes curriculares, conteúdos, objetivo geral e objetivos específicos, seguida dos procedimentos metodológicos que deveriam estar organizados em pelo menos três momentos: motivação, apresentação do tema e sistematização. Na organização de cada aula, descrevia-se a data, conteúdos e desenvolvimento metodológico, que geralmente tinha entre 5 a 7 momentos de desenvolvimento de atividades em aula. Partindo dessa perspectiva, para que a elaboração desse instrumento de ensino fosse realizada com sucesso, um dia da semana se destinava ao planejamento das atividades das sequências didáticas, o que trouxe um grande significado para a organização e elaboração de estratégias para serem usadas no desenvolvimento das

aulas.

O planejamento tinha sua construção semanalmente, as preceptoras acompanhavam e davam dicas para melhoramento dele no decorrer dos dias. Uma vez por mês, realizava-se uma reunião com as coordenadoras do programa para saber como estava o andamento das atividades, como também para fazer uma análise de todas as sequências didáticas elaboradas no mês. Em seguida, dava-se uma devolutiva às discentes residentes sobre o que poderia ser mudado, se estavam no caminho certo, e quando necessário, eram feitas as correções e orientações, visto o aprimoramento do que foi planejado.

Todavia é importante considerar que, “O planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem-feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução” (GANDIN 2011, P. 17). Nesse sentido, o planejamento é um meio de sistematizar o que se pretende exercer, para que haja viabilidade da realização dos objetivos estabelecidos no plano, considerando as possibilidades dos sujeitos, do meio e dos níveis de aprendizagens.

No período de execução das sequências didáticas houve um pouco de dificuldade em dar continuidade às aulas sequenciadas, porque era oportunizado apenas um dia de regência na turma durante a semana, sendo os outros dois dias destinados a aplicação do projeto e planejamento. De forma que, os alunos voltassem ao raciocínio da semana anterior, constantemente, se tornava um desafio que, por vezes, existia a necessidade de rememorar o assunto introduzido na sala de aula anterior.

Nesse sentido, considera-se que,

Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente, não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (IMBERNÓN, 2000, p. 38)

Algumas vezes era provocado a recapitulação das aulas, através de perguntas, que trariam a memória da aula anterior e do assunto estudado. Com o passar do tempo, a experiência foi se consolidando e as dificuldades foram sendo superadas. Assim, o desenvolvimento das atividades ocorrera de maneira que promovesse aprendizagens significativas e dinâmicas, para tanto, buscava-se levar recursos diferenciados para a sala de aula.

A escola muitas vezes não dispunha de materiais, e as residentes buscavam sempre meios que pudessem proporcionar o que haviam planejado, como diversas vezes, algumas levavam o notebook para sala de aula como um recurso audiovisual, para poder reproduzir algum vídeo que daria apoio, ou seria introdutório para a ministração das sequências didáticas, tendo em vista que, a escola não tinha em seu acervo esses instrumentos.

O ensino fundamenta-se na estimulação, sendo esta favorecida pelos recursos didáticos, que facilitam a aprendizagem. Os recursos didáticos atuam no sentido de despertar o interesse, provocar a discussão e os debates; desencadeando perguntas e gerando novas ideias. (MENEGOLLA E SANT’ANA 2010, p. 91)

Mediante essa perspectiva sempre que eram levados alguns recursos diferenciados os alunos ficaram encantados, pois não era algo corriqueiro em sala de aula, talvez nem de seu cotidiano. Os alunos, às vezes, tinham algum tipo de comportamento de inquietude na hora que estava sendo reproduzido o vídeo, mas logo prestavam atenção no que estava sendo mostrado ou falado, e havia o estímulo da aprendizagem de modo que, aprendiam com a dinamicidade das atividades.

Os recursos didáticos trazidos para a sala se tornavam um grande auxílio para o desenvolvimento das aulas sequenciadas, pois, frequentemente eram usados para desenvolver a aula de forma mais dinâmica e lúdica, fazendo com que os alunos visualizassem o que estava sendo ensinado e despertasse

o interesse em ouvir. Nessa perspectiva, considera-se que,

O professor ao planejar a disciplina deve considerar a importância dos recursos e quanto eles podem objetivar o ensino e a aprendizagem, despertar e manter o interesse dos alunos; auxiliar o professor na comunicação dos conteúdos; facilitar a concretização de ideias e fatos; elucidar conceitos, desenvolver a percepção e provocar a ação do aluno. (MENEGOLLA E SANT'ANA, 2010, p. 91)

As atividades desenvolvidas nas aulas foram todas pensadas em promover experiências novas que trouxessem aprendizagem, usando materiais diversos e metodologias que possibilitassem a construção de atividades conjuntas, ou seja, os alunos construiriam conjuntamente com os colegas de sala, para que fosse despertada a habilidade de trabalho em equipe. Uma vez que, a turma tinha um comportamento de inquietude e individualismo, e algumas vezes, tratavam com desrespeitos os próprios colegas os próprios colegas. Essas estratégias tinham a “finalidade desta é contribuir com o processo de humanização de uns e de outros pelo trabalho coletivo e interdisciplinar deles com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2010, p. 45). Nesse contexto, considera-se que, as atividades que prezem pelo trabalho em grupo são de suma importância na regência em sala de aula.

Nesse sentido, ao trabalhar com os alunos para o despertar do sentimento de trabalho em equipe e de respeito ao próximo, estaria contribuindo para sua humanização e da sociedade, pois todos são seres sociais e estão inseridos nela, em contextos diferenciados, mas são participantes, e a escola vem com o papel muito importante de contribuir de maneira ativa nessa ação evolutiva do ser.

A partir do uso planejado das sequências didáticas, e do trabalho coletivo dos residentes com o apoio das preceptoras e orientação das coordenadoras do programa, foi possível ter uma formação dialogada com estudos teóricos e a realidade escolar, no sentido de fortalecer o vínculo escola e universidade e contribuir para a formação dos estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, contribuindo com a educação da região do vale do Mamanguape, Paraíba/Brasil

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia, oportunizou o discente residente imergir planejadamente em uma instituição escolar para vivenciar a prática pedagógica e a correlação com a teoria em suas várias formas. Nesse percurso, obteve uma formação diferenciada, pois ao estar inserido dentro de uma escola é possível vivenciá-la na sua totalidade em que a atmosfera educativa emana por todos os ambientes.

Os residentes vivenciaram experiências advindas do programa, nas quais obtiveram uma formação inicial diferenciada dos demais alunos do curso de Pedagogia, pois adquiriram uma aprendizagem que está conectada com o chão da escola. Infelizmente, muitos estudantes saem da universidade e sentem falta dessas vivências que estão diretamente relacionadas com a vida profissional que assumirá após a conclusão do curso. Dessa forma, só conseguem ter esse contato quando já estão em uma sala de aula, como professor titular, e essa experiência anterior faz falta ao profissional, principalmente no início da carreira.

Os saberes apreendidos no programa foram valiosos, pois na medida que os residentes estavam em seu período de regência de sala, foram criando sua identidade docente no sentido do manejo da sala, práticas docentes e da organização do planejamento. Acerca desse último elemento, destaca-se que o subprojeto Pedagogia/CCAUE/UEPB optou pela organização de sequências didáticas para o período de atuação, como meio de possibilitar, “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais (ZABALA, 1998, p.18).

Nesse sentido, ao aplicar as sequências didáticas foi possível ampliar os horizontes para uma organização de planejamento que se diferencia dos planos de aulas elaborados de forma fragmentada, ou sem considerarem a interdisciplinaridade, a contextualização e a organização das várias etapas

de cada aula. Dessa forma, considera-se que a aprendizagem se tornou enriquecedora, apesar dos desafios que se apresentaram no decorrer das regências das aulas, seja na falta de recursos didáticos no comportamento dos alunos na sala de aula ou na questão de ter que dar uma pausa de uma semana para dar continuidade a aplicação da sequência. Apesar de todos os desafios, as sequências foram desenvolvidas, favorecendo que os alunos da Educação Básica, residentes, preceptoras e coordenadoras tirassem o máximo de proveito dessa experiência.

Os desafios enfrentados criaram um novo olhar e uma ação sobre como fazer uma aula diferenciada, com poucos recursos, mas com criatividade, para que possibilitasse ao aluno o entendimento do que estava sendo ensinado. Desse modo, o que parecia ser uma problemática, acabou sendo uma vivência formativa dentro da sala de aula, ou seja, no Programa Residência Pedagógica.

A relevância do estudo revelou-se na consistência dos aportes teóricos que embasam estudos no campo da formação, em particular do Programa Residência Pedagógica. Ademais, possibilitou refletir sobre a formação do professor, caracterizar o Programa Residência Pedagógica Subprojeto de Pedagogia e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto Pedagogia/CCA/E/ UFPB.

Diante disso, foi possível dialogar e construir uma formação compartilhada com residentes, preceptoras e coordenadoras, construindo uma formação que passa por dentro da profissão. No entanto, é preciso questionar sobre os estudantes que não tiveram a mesma oportunidade e que ao concluírem o curso de Pedagogia, terão que ‘sozinhos’ enfrentar e descobrir como ser professor/ar.

A formação no chão da escola teve grande relevância, pois nela foi possível apreciar como é a realidade escolar, os seus desafios, dilemas, partilhas, conquistas, superações, e vivenciar a aproximação da universidade com a escola. Desse modo, obteve-se muitas aprendizagens, a partir das experiências advindas desse projeto foi possível relacionar teoria e prática e também ampliar os horizontes em relação ao conhecimento acadêmico e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Aline Cleide; LIMA, Adriana Santos de; LIMA, Aline Santos. **O curso de Pedagogia do campus IV- UFPB e a formação docente: algumas reflexões**. In: BATISTA, Aline Cleide et al (orgs) Formação e prática docente: uma pedagogia nascida na diversidade cultural. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf Acesso: 20 jan. 2020.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso? Cuiabá: 2019**. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**

incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? currículo, área, aula.** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A de; OLIVEIRA, Maria Rita N.S (org). Alternativas no ensino de didática. ed. 11^a, Campinas, SP: Papirus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro de; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330206269_A_residencia_pedagogica_na_formacao_de_professores_historia_hegemonia_e_resistencias>. Acesso em: 6 fev. 2020.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O NECESSÁRIO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FORMAL DOS POVOS POTIGUARAS

Aurília Coutinho Beserra de Andrade

RESUMO

O presente texto firma-se intencionalidade de ampliarmos as reflexões acerca da Educação Infantil destinada aos Povos Indígenas, partindo do pressuposto de que existem poucos estudos que abordam tal temática, especialmente aqueles destinados aos Povos Potiguaras. Cabe enfatizar, que o Campus IV da Universidade Federal da Paraíba está inserido em solo indígena e, por sua vez, temos o compromisso de promover estudos e reflexões que contemplem esta população tradicional, mais ainda, quando se trata de Cursos de Formação de Professores. Portanto, as reflexões aqui apresentadas partem do princípio de que precisamos formar educadores capazes de produzir práticas que respeitem e considerem as culturas, os saberes e as necessidades próprias dos povos indígenas, especialmente, no que diz respeito as crianças pequenas, as quais são sujeitos ativos e protagonistas dentro das aldeias, reconhecidas como detentoras de capacidades, e que assumem importância no processo de manutenção da cultura local e perpetuação das heranças sócio-históricas e culturais dos seus ancestrais. Desta forma, enfatizamos a necessidade da construção de novos pensares e novas práticas educativas, as quais precisam romper com as marcas colonizadoras moralistas e catequéticas, avançando em fazeres pedagógicos pautados no respeito a cada povo, que rompa com os paradigmas hegemônicos, homogêneos e eurocêntricos que encontram-se historicamente arraigados em intencionalidades de manutenção de poder, reprodutivistas e de aculturação.

Palavras-Chave: Educação Infantil indígena – Práticas descolonizadoras – Povos Potiguaras

ABSTRACT

This text confirms the intention to expand the reflections on Early Childhood Education aimed at Indigenous Peoples, based on the assumption that there are few studies that address this issue, especially those aimed at Potiguaras Peoples. It is worth emphasizing that Campus IV of the Federal University of Paraíba is located on indigenous soil and, in turn, we are committed to promoting studies and reflections that address this traditional population, even more so when it comes to Teacher Training Courses. Therefore, the reflections presented here are based on the principle that we need to train educators capable of producing practices that respect and consider the cultures, knowledge and needs of indigenous peoples, especially with regard to young children, who are active subjects and protagonists within the villages, recognized as possessors of capabilities, and who assume importance in the process of maintaining the local culture and perpetuating the socio-historical and cultural heritage of their ancestors. In this way, we emphasize the need to build new thinking and new educational practices, which need to break with the moralistic and catechetical colonizing marks, advancing in pedagogical practices based on respect for each people, breaking with the hegemonic, homogeneous and Eurocentric paradigms that they are historically rooted in intentions to maintain power, reproductive and acculturation.

Keywords: Indigenous Early Childhood Education – Decolonizing Practices – Potiguara Peoples

EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O NECESSÁRIO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FORMAL DOS POVOS POTIGUARAS

Este texto tem como intencionalidade, contribuir com uma reflexão acerca da Educação Infantil indígena, sobretudo no que diz respeito aos Povos Potiguaras¹. Isso porque, a nossa condição de docente da Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, localizado no Litoral Norte da Paraíba (Municípios de Rio Tinto e Mamanguape), edificado em território indígena, imprime um compromisso na promoção de contribuições em prol dos referidos povos indígenas. Entendemos que os povos indígenas Potiguaras precisam ganhar voz nas produções acadêmicas, especialmente, no que diz respeito a reflexões, saberes e ações numa perspectiva descolonizadora do processo educacional. Isso porque, assim como Arroyo (2018, p.27), entendemos que precisamos “avançar para descolonizar, libertar, emancipar as sociedades exploradas e o paradigma colonial de pensá-las. Avançar para desconstruir narrativas, essencialismos e epistemologias dominantes na modernidade”, sendo este, papel formador/transformador da Universidade Pública, sobretudo, em se tratando de um Campus que tem em seu público, indígenas nativos da região geográfica a qual está inserido.

MARCAS DE UM PROCESSO HISTÓRICO

No Brasil, desde a colonização, as crianças foram/são marginalizadas, especialmente no que diz respeito às suas vontades, interesses, necessidades, conhecimentos e culturas, e em especial as crianças das populações tradicionais indígenas, que foram “educadas”/catequizadas desde a inserção do homem branco nas novas terras, sendo consideradas, pelos Jesuítas, alvos no processo educacional de aculturação, firmado em preceitos eurocêtricos (DEL PRIORE, 2020). As crianças indígenas nativas, não foram compreendidas como sujeitos intelectualmente capazes de construir conhecimento, mas sim, como “massas moldáveis” ou “papel em branco”, sem saberes e cultura própria, servindo de intermediárias na tentativa de domesticação dos índios adultos. (FARIAS, 2005).

Nesse sentido, a história do Brasil apresenta marcas de uma educação catequética, pautada na formação para a submissão, para fé e para os bons costumes, destinada as crianças, sendo exercida pela Igreja Católica. Muitas dessas marcas se perpetuam até os dias atuais, quando é comum que sejam pensadas práticas educativas colonizadoras destinadas aos povos indígenas, sobretudo, às crianças pequenas, as quais ainda são pouco observadas em suas culturas, identidades e subjetivações. Isso porque os traços do nosso processo de colonização imprimem, até os dias atuais, na sociedade, a naturalização do pensar os povos tradicionais enquanto aculturados, com costumes e características primitivas e selvagens, que precisam do conhecimento do homem branco para se libertar, evoluir e se desenvolver.

Segundo Leite (2018, p. 100),

Falar em colonizar implica de alguma maneira falar em transferência de verdades, valores, sentidos, modos de vida, em um processo de subjetivação, ou ainda, em última análise de uma política de subjetivação que cria verdades, valores, sentidos e modos de vida, seria em certo sentido subtrair do povo local, características específicas para poder com as verdades do outro impor determinado modo de vida.

Faz-se importante que tais preceitos colonizadores sejam ultrapassados/rompidos, em prol da construção de novos pensares e novas práticas, as quais precisam se firmar em fazeres pedagógicos

¹Um dado relevante sobre os povos Potiguaras, é que possuem uma das maiores populações indígenas do nordeste brasileiro, são 19.525 habitantes que vivem em 32 aldeias nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto - Região do Vale do Mamanguape, na Paraíba. Cabe enfatizar que, a atual população indígena brasileira, segundo resultados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. A região que concentra a maior população em números absolutos é a região nordeste do Brasil com 106.150 mil indígenas.

pautados no respeito às tradições, culturas² e diversidade³ dos diferentes povos. Para tanto, precisa-se ampliar os olhares, as pesquisas e as ações junto as populações indígenas, promovendo reflexões que contemplem suas realidades, que divulguem seus conhecimentos, que socializem suas culturas, e que, sobretudo, sejam espaços de construção coletiva de uma sociedade menos excludente e mais equânime.

Desta forma, cabe a Universidade promover ações que integrem os conhecimentos dos povos tradicionais aos múltiplos conhecimentos científicos produzidos, os quais precisam conversar com os indígenas, tendo como premissa o seu caráter de dialogicidade, criticidade e produção de saberes. E que, sobretudo, contribua com a formação para o pensar crítico, pautado em uma cidadania viva/prática, tendo como princípio norteador a constituição de uma educação/formação, que rompa com paradigmas eurocêntricos e hegemônicos. Especialmente no que diz respeito aos Cursos de Formação de Professores, e mais ainda os Cursos de Pedagogia, os quais, necessariamente precisam reconhecer as crianças como detentoras de saberes e culturas próprias, sendo os atores sociais. E enquanto sujeitos, possuidores de voz, capazes de agir em seus contextos com autonomia e liberdade na produção de novos conhecimentos (ARROYO, 2018).

Nesse sentido, faz-se importante entender as infâncias e as crianças, considerando, sobretudo, a história de seus povos e suas culturas, reconhecendo o papéis sociais exercidos em cada tempo e lugar, na busca por contemplarmos ações adequadas a cada povo, a quem se destina o processo de formação. Segundo Cohn (2005, p. 09), “não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”, enquanto sujeitos que produzem conhecimento sobre si próprios e sobre o mundo.

Assim, a experiência da infância (e seu valor), é diversa para cada sociedade indígena. Por isso, não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares. (COHN, 2013, p.227)

Isso se torna fundamental quando nos colocamos em uma condição de troca de saberes com o outro - aquele para quem nossas ações acadêmicas se destinam, firmados em um compromisso pautado na ruptura dos preceitos colonizadores, com a observância, zelo e cuidado próprios da necessidade de uma imersão em um contexto que, por ser “diferente” nos chama ao seu (re)conhecimento. Cabe a nós, professores dos Cursos de Formação de Professores, promover pesquisas e estudos que dialoguem com as populações tradicionais, e, especialmente, que contemplem as suas necessidades e especificidades no âmbito do fazer docente universitário. Que a Universidade seja cenário para formações que ultrapassem o pragmatismo conteudista, que possa ultrapassar os muros construídos historicamente, que esteja a serviço de uma hermenêutica que toque com humanidade os diferentes povos.

2 No que diz respeito a “cultura”, entendemos ser necessário compreender enquanto objeto epistemológico, sendo a cultura considerada enquanto lugar anunciativo, pois os sujeitos de culturas são sujeitos de suas próprias histórias e tradições, atuando sobre elas e agindo sobre o seu próprio tempo. Assim como Bhabha (1998, p. 248), “minha passagem do cultural como objeto epistemológico a cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros “tempos” de significado cultural (retroativo, pré-figurativo) e outros espaços narrativos (fantasmático, metafórico)”

3 Não sendo objeto de análise proposto neste texto, mas que compreende uma relevância na temática abordada, no que tange a concepção de diversidade, compreendemos, assim como Bonin (2010, p.76), que “Para Bhabha (2005) o conceito de diversidade é um legado de tradições colonialistas ou relativistas, muito apropriado em discursos liberais: o pressuposto é que as sociedades são plurais desde seu surgimento e, sendo assim, é necessário instituir práticas democráticas que ordenem as relações no seu interior. No caso brasileiro, a identidade nacional é narrada como resultado de um encontro entre distintas culturas, fundamentando a necessidade de considerarmos a pluralidade como parte de nossa “natureza”.

UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS POTIGUARAS

No que diz respeito aos povos Potiguaras, segundo Nascimento e Barcellos (2012), as dimensões formativas dos curumins são ampliadas por uma pedagogia existencial que considera múltiplas as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a criança Potiguara é um sujeito ativo dentro das aldeias, reconhecida como detentora de capacidades, que assume importância no processo de manutenção da cultura local, exercendo papel primordial em rituais do Toré⁴ e celebrações próprias deste povo, sendo “considerada protagonista na tarefa da perpetuação das heranças sócio-históricas e culturais dos seus ancestrais” (p. 135)

A criança potiguara, desde o nascimento, encontra-se envolvida pelos laços familiares e abraçada por seus parentes. A própria comunidade indígena a acolhe pelos costumes e pela essência de ser índio [...] ela é convidada a protagonizar as práticas, a continuar construindo a sua própria história (NASCIMENTO e BARCELLOS 2012, p. 129)

Diante da compreensão do universo da criança e infância indígena, especialmente considerando suas tradições, culturas e diferentes conhecimentos e aprendizagens, faz-se necessário (re)pensar os Cursos de Formação destinados aos educadores que irão atuar nas aldeias indígenas, e, sobretudo, é relevante compreender a educação formal ofertada às mesmas.

Como dito anteriormente, a escola/processo educacional formal está marcado por práticas e pedagogias colonizadoras, sobretudo, no que diz respeito a educação destinada aos pequenos indígenas. Desta forma, faz-se urgente contribuir para o fazer pedagógico que considere as culturas e costumes locais de cada povo, que respeite os interesses e as necessidades e que as compreendam como sujeitos de subjetividades, saberes e culturas, que aprendem e atuam em seu próprio tempo. E, sobretudo, que rompa com os paradigmas hegemônicos, homogêneos e eurocêntricos⁵ que encontram-se historicamente arraigados em intencionalidades de manutenção de poder, reprodutivistas, de aculturação, catequese, com interesses voltados ao controle estatal, os quais apontam um modelo único e universal de “educação escolar para todos e todas, sob a expectativa de que liberte sujeitos e nações de sua condição primitiva” (RAMALHO e LEITE, 2020, p. 02). Ou seja, urge a necessidade de práticas educativas descolonizadoras, emancipadoras e livres e raços históricos excludentes.

DESCOLONIZAR É PRECISO: POR UM OUTRO FAZER EDUCACIONAL

Sobre a perspectiva histórica do poder colonial vivenciado na América do Sul, Quijano (2005, p. 127) aponta duas implicações que marcaram/marcam a nossa história, as quais precisam ser compreendidas

A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o

4 O Toré é uma dança sagrada - O ritual do Toré apresenta-se como principal legado cultural que permite a reafirmação identitária do povo Potiguara e as crianças aprendem pela experiência, participando dos eventos das aldeias junto com os adultos (NASCIMENTO e BARCELOS 2012, p. 130)

5 A homogeneização é um elemento básico da perspectiva eurocentrista da nacionalização. Se assim não fosse, não se poderia explicar, nem entender, os conflitos nacionais nos países europeus cada vez que se coloca o problema das diferenças étnico-raciais dentro da população. Não se poderia entender tampouco, de outro modo, a política eurocêntrica de povoamento favorecida pelos liberais do Cone Sul da América Latina, nem a origem e o sentido do assim chamado “problema indígena” em toda a América Latina. (QUIJANO, 2005, p. 142)

passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

Diante disso, no que diz respeito aos povos indígenas, consideramos que as marcas históricas do processo de colonização, se fazem presentes em muitas esferas sociais, pautadas em ideologias dominantes, sobretudo, no que diz respeito aos saberes dos povos tradicionais, os quais sofrem historicamente um processo de aculturação e subjugação.

Nesse sentido, a educação formal assume um papel fundamental, devendo ser a escola um espaço privilegiado de formação deste pressuposto descolonial⁶. Faz-se importante que a escola indígena responda as demandas próprias de cada local, servindo aos seus próprios interesses políticos, sociais e culturais, sendo necessário educar para emancipar⁷, descolonizando as experiências educativas nos espaços escolares. Uma educação que considere as crianças enquanto protagonistas de suas próprias histórias, sendo elas diversas, plurais e culturais, que vivem, sonham, interagem e transformam suas próprias vidas à luz das tradições e conhecimentos de seu próprios povos.

Essa é a emancipação que defendemos. A emancipação enquanto participação. Participação e resistência ou a resistência como única forma possível de participação. A luta contra o adultocentrismo é para garantir a possibilidade das crianças existirem enquanto crianças concretas, reais, singulares, plurais e ao direito de manifestarem seus desejos, suas vontades, seus sentimentos, e também a possibilidade de criarem, inventarem, de sonharem (SANTOS e FARIA, 2015, p.69)

É notório a existência de marcas do processo colonizador, as quais se fazem presentes na atual conjuntura do fazer pedagógico em escolas e creches de todo Brasil. Estudos da área da Educação Infantil apontam para a necessidade da superação do caráter assistencialista compensatório e doutrinador presentes, especialmente, em instituições destinadas as crianças filhas da pobreza e dos povos marginalizados. Assim como, apontam a necessidade de repensar práticas meramente escolarizadas, as quais tomam como pressupostos currículos pautados no aprendizado das letras e dos números, sem que sejam observadas as necessidades e especificidades socioculturais das crianças, negando o real objetivo da Educação Infantil.

Segundo Faria (2014), as práticas educativas a que fomos submetidos desde o processo de colonização, pelos portugueses que aqui chegaram, foram firmadas em preceitos da hierarquização, divisão de classes, catequese e moralização, sendo pautadas no cumprimento de valores morais e na distinção entre os que detém o saber e os que não sabem. Outras marcas são observadas, até os dias atuais, presentes nas escolas, especialmente aquelas destinadas as crianças pequenas, tais como práticas moralizantes, assim como, hierárquicas, em que há um poder do adulto sobre a criança, numa relação colonial que desqualifica o saber, a língua, as identidades e as culturas desses sujeitos⁸.

Nesse sentido, faz-se necessário a ampliação de reflexões que contemplem as crianças pequenas indígenas, que as considere enquanto sujeito social consciente, crítico e reflexivo, detentora de saberes, capazes de deixar suas marcas nas relações e realidades que as cercam, sendo sujeitos históricos e políticos, com tradições, costumes e culturas próprias. Desta forma, consideramos que as práticas educativas formais precisam ser compreendidas enquanto ações dialógicas, emancipadoras e

6 Segundo Abramowicz; Rodrigues (2014, p. 462), descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível construir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centraliza, sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que, constituam para além da lógica do capital.

7 Segundo ADORNO (2011, p. 143), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”.

8 No que diz respeito a construção de um estudo histórico sobre o processo educacional destinado as crianças pequenas no Brasil, destacamos as produções de Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2002) e Del Priore (2002), os quais fazem narrativas históricas voltadas à história da criança no Brasil e das instituições de atendimento direcionadas as crianças pequenas.

politizadoras, que promovam saberes em prol da equidade e justiça social⁹.

Nesse sentido, a educação indígena precisa ser firmada em um currículo que promova uma formação pautada nas necessidades de cada povo, de cada lugar, considerando, sobretudo, sua história, culturas e tradições.

Quando os povos indígenas afirmam que a Escolar Indígena é um grande desafio, a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos, ou de conteúdos curriculares, mas sim o fato de que a lógica de organização da escola contraria a lógica de vida destas culturas. [...] A organização curricular também está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental.¹⁰

A educação formal indígena¹¹ precisa ser concebida à luz da significação e necessidade dos sujeitos locais, que considere suas peculiaridades e a participação no processo de aquisição de conhecimentos, sobretudo, que promova a reflexão acerca das diferentes informações, a capacidade de entender como os poderes hegemônicos determinam suas vidas, e, ainda fazendo-os perceber suas identidades e papéis políticos e sociais, em prol da democratização e efetivação da cidadania crítica e ativa¹². Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de que

Quando a educação escolar é destinada aos indígenas, é necessário considerar que os modos de organização curricular e as práticas pedagógicas precisam ser construídos de diferentes maneiras, respondendo às necessidades e aos anseios de cada povo e devem estar alicerçados nas variadas maneiras de pensar e de educar. (BONIN, 2015, p.02)

No que diz respeito aos direitos das crianças indígenas no Brasil, estes são assegurados pela atual legislação, à partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8.069/90, da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS Lei nº 8.742/93, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, e os documentos oficiais que orientam as ações educacionais em âmbito nacional e local, tal como o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no ano de 2013, que determina as Diretrizes da Educação Escolar Indígena, documento que afirma a Educação Infantil indígena enquanto etapa da educação básica destinada aos povos indígenas.

Um detalhe específico na proposta, defendida no Parecer de 2009 e presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), e se trata de algo inegociável, é o respeito ao modo de vida das comunidades e o calendário

escolar a ser utilizado, que se caracterizará diferenciado; um currículo organizado

9 Segundo GIROUX (2001), a educação politizadora consiste em ensinar os educandos a assumir riscos, a formular perguntas, a desafiar os poderosos, a refletir sobre o uso da autoridade, a expressar-se de maneira crítica, a modificar a estrutura participativa e o horizonte de debate em que se constroem as suas identidades, valores e culturas.

10 Retirado do documento “Por uma educação descolonial e libertadora – Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil”, uma publicação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em outubro de 2014.

11 Sobre o pensar a educação escolar indígena, os estudos de BONIN (2005, 2010, 2013, 2015, 2018) nortearam nossos olhares no decorrer da escrita deste texto, assim como, TIRIBA (2018), COHN (2005), MENEZES (2018), NASCIMENTO (2012).

12 Segundo Gentili (2007, p. 94), “formar para a cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar e de assumir postura crítica diante dos valores hegemônicos impostos socialmente”, transformando a sociedade e se transformando junto a ela a partir, sobretudo, do reconhecimento dos seus direitos e papéis sociais.

em brincadeiras e costumes ancestrais e um protagonismo infantil [...] A educação infantil indígena precisa ser assistida e garantida, sobretudo e fundamentalmente, numa perspectiva de educação escolar diferenciada. (SILVA, 2018, p.154)

Segundo Faria (2013), é necessário que desde a Educação Infantil, seja assegurado aos povos indígenas a oferta de atendimento com qualidade que respeite o poder decisório de cada povo e aldeia, sendo as culturas indígenas consideradas sob a égide do respeito aos respectivos povos, isso porque, descolonizar as ações pedagógicas perpassa pela condição de compreensão da criança, de suas histórias, culturas e saberes, compreendendo-as como sujeitos capazes, diversos e produtoras de culturas.

Compreendemos as crianças pequenas indígenas, enquanto promotoras de saberes/conhecimentos, sendo sujeitos de uma história de um determinado povo, com o qual aprende os costumes e tradições no ceio da sua ancestralidade, mas que também intervém enquanto sujeitos de um determinado tempo histórico, sendo produtores de culturas e identidades. Segundo Hall (1997, p.33) “toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural”.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, (HALL, 1997, p.26)

Desta forma, partimos da premissa de que os indígenas Potiguaras compreendem as crianças como sujeitos de protagonismo e de identidade, sendo sujeitos ativos nas aldeias, os quais aprendem com os indígenas mais velhos e participam de rituais, sendo necessários para o reconhecimento de suas culturas e tradições. Segundo Nascimento e Barcellos (2012, p. 145), “os Potiguaras investem e acreditam nas suas crianças, pois sabem do quanto são essenciais para a consolidação do processo de emergência étnica inaugurado e na perpetuação das memórias e tradições de seus povos”.

O ser criança indígena, principalmente na primeira infância, é um ser integrado ao outro e à natureza. Aprende por assimilação do exemplo, é corrigida sem grandes traumas ou punições, especialmente físicas, no jogo desenvolve sua capacidade de perceber e aceitar as regras sociais (VENERE e VELANGA, 2008, p.180)

Assim, entendemos que a educação formal dos pequenos indígenas, precisa ter como ponto de partida a concepção da criança como ser histórico-social e cultural, resgatando o conceito de infância como sendo uma fase que deve ser respeitada, sendo a criança um sujeito de múltiplas capacidades e aprendizagens, com necessidades e peculiaridades próprias. Logo, as ações planejadas nas instituições de Educação Infantil, destinadas aos povos tradicionais, devem contemplar a criança enquanto sujeito ativo, em processo de construção de conhecimentos, cidadã e possuidora de direitos, diversa, histórica e de culturas próprias, que produz conhecimentos, transformando-se e modificando o universo em que está inserida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizamos este texto, com a certeza de que há muito o que construir e contribuir em prol da Educação Infantil destinada aos povos tradicionais no Brasil, e, sobretudo, aquela destinada aos

Povos Potiguaras. No entanto, esperamos, suscitar a necessidade de ampliarmos os olhares dentro das Universidades, especialmente nos Cursos de Formação de Professores, os quais precisam conhecer os indígenas, seus conhecimentos, culturas e necessidades, para que assim, estudos e pesquisas contemplem tal temática. Nesse sentido, esperamos, com este texto, contribuir, de alguma forma, com o pensar e o fazer pedagógico junto aos educadores das crianças pequenas indígenas Potiguaras, tendo como horizonte a promoção de reflexões que elucidem e amparem as práticas educativas formais da Educação Infantil indígena, uma vez que entendemos o processo educativo enquanto promotor de sujeitos históricos, sociais, politizados, emancipados e de culturas, respaldado nas condições sociopolítica, cultural e econômica em que os sujeitos e a escola estão inseridos, sendo considerado este, um desafio incansável na efetivação de uma educação descolonizadora que precisa se fazer pautada formação uma cidadania ativa e real, que parta do princípio do educar para a vida coletiva e individual, que respeite os direitos, que avance em prol da justiça social e que contemple a diversidade cultural de todos os povos.

Que seja – a criança, respeitada em suas vontades, interesses e necessidades. Que seja – a educação infantil, promotora de novos saberes à luz de todos aqueles que já são próprios das aldeias indígenas. Que seja - a educação formal/a escola, um espaço privilegiado de construção de um outro mundo possível, pautado no respeito às tradições, culturas e saberes de cada povo, e, sobretudo, que seja descolonizadora e emancipadora, que rompa como paradigmas eurocêntricos-coloniais, que seja pensada, produzida e vivenciada para e pelos curumins, despertando neles as suas identidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWISC, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v..35, n.127, p.461-474, abrjun.2014.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.]

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange Estanislau dos [et al]. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela, AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação Escolar Indígena**. Encarte Pedagógico VI. Roraima: em defesa da causa indígena – Publicação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, 2015.

_____. Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma “docência artífice”. In: **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 63-82, jan./abr,2018.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun, 2010.

_____. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

COHN, Clarice. Educação Escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.1013-1038. Out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart [et al]. **Da servidão à rebeldia: as pedagogias descolonizadoras brasileiras**. In: II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial, 2014, Buenos Aires. II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial, 2014.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XX: desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos [et al]. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

HALL, Sturat. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo (1997). In: **Educação & Realidade**. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

KOHAN, Walter Omar. A infância descolonizadora do tempo. In: SANTOS, Solange Estanislau dos [et al]. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

KRAMER, Sônia [et al]. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, César Donizetti Pereira. Territórios infantis: entre imagens e potências de pensamento. In: **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: EDUFAL, 2018.

Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, uma publicação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG;CASTRO, PA (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, José Mateus; BARCELLOS, Lusival A. O Curumim Potiguara: o perpetuador da cultura indígena no Vale do Mamanguape. In:NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, José Mateus, SILVA, Paulo Roberto Palhano. Educação Escolar indígena Potiguara. In:NASCIMENTO, José Mateus (org.). **Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa: Ideia, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Solange Estanislau; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos** - Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 63-74, Ago. - Out. 2015.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena A. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v, 58. n.58, out./dez. 2010.

SILVA, Claudionor Renato da. Educação infantil entre os povos indígenas na perspectiva dos territórios etnoeducacionais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n.22, p. 147-161, jan/jun. 2018.

TITIBA, Léa; PROFICE, Christiana C. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. In: **Revista Teias**, v.19, n.52. Estudos da Infância – diálogos contemporâneos, 2018.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Infantil indígena na Legislação e na produção do conhecimento. In: Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, Jan.- Jun. 2016.

VENERE; Mário Roberto; VELANGA, Carmem Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. In: **Revista Tellus**, Campo Grande – M, ano 8, n. 15, p. 175-191, Jul.- Dez. 2008.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Francisca Terezinha Oliveira Alves

Maria da Conceição dos Santos

RESUMO

O texto expõe os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, de abordagem qualitativa, mas especificamente, um estudo de caso, que teve por objetivo geral realizar um estudo sobre as concepções de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma proposta de formação continuada vivenciada no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Do ponto de vista metodológico, ressaltamos que tal pesquisa foi desenvolvida a partir de uma proposta de de formação continuada intitulada: **Matemática lúdica: O uso de jogos para compreensão dos conceitos aritméticos e a resolução de problemas matemáticos**, na qual foram realizadas cinco oficinas pedagógicas centradas no uso de materiais concretos manipuláveis como recurso metodológico precursor de novas concepções de ensino. Tal proposta de formação continuada teve como público, professores da rede pública de ensino do Vale do Mamanguape. À guisa de conclusão, destacamos que apesar do pouco tempo, as oficinas desenvolvidas cumpriram com seu objetivo de contribuir com o processo de formação continuada dos professores participantes.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Professores; Formação Continuada.

ABSTRACT

The text exposes the results of a Course Completion/TCC Job survey, qualitative approach, but specifically, a case study, which aimed to general objective to conduct a study on the conceptions of teachers who teach Mathematics in the Early Years of Elementary School from a proposal of continued training experienced at Campus IV of the Federal University of Paraíba/UFPB. From the methodological point of view, we emphasize that such research was developed to based on a continuing education proposal entitled: Playful mathematics. The use of for understanding the concepts of arithmetic and problem solving in which five pedagogical workshops focused on the use of manipulateable concrete materials as a methodological resource for the precursor of new conceptions of teaching. Such a proposal for continued training was public, teachers at the public school system of the Mamanguape Valley. In conclusion, we highlight that despite the short time, the workshops developed have fulfilled them to contribute to the process of continuing teacher training participants

Keywords: Mathematics Teaching; Teachers; Continuing Education.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente trabalho expõe resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso, que teve o objetivo de realizar um estudo sobre as concepções de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal proposta foi desenvolvida a partir de uma proposta de formação continuada vivenciada no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba-

UFPB, em Mamanguape/PB.

Vale salientar que a pesquisa em questão teve como objetivos específicos: Identificar as concepções dos professores participantes da proposta de formação continuada sobre Ensino de Matemática; mapear os desafios enfrentados pelo profissional pedagogo para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Analisar a contribuição da proposta de formação continuada para os processos de ensino e aprendizagem, suscitados nas falas dos professores participantes da formação.

Do ponto de vista metodológico, ressaltamos que tal pesquisa foi desenvolvida a partir de uma proposta de formação continuada intitulada: Matemática lúdica: O uso de jogos para compreensão dos conceitos aritméticos e a resolução de problemas matemáticos, na qual foram realizadas cinco oficinas pedagógicas centradas no uso de materiais concretos manipuláveis como recurso metodológico precursor de novas concepções de ensino.

Tal proposta de formação continuada teve como público, professores da rede pública de ensino do Vale do Mamanguape. Para o desenvolvimento da pesquisa e posteriormente realização da coleta de dados, realizamos a aplicação de dois questionários. A princípio fizemos uma espécie de diagnóstico, composto por nove questões com objetivo de identificar as concepções dos professores sobre a Matemática e conseqüentemente a relação entre as concepções matemáticas e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As perguntas norteadoras foram:

- Para você o que é ensinar matemática?
- Qual a importância do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- Quais são as dificuldades encontradas no âmbito da sala de aula para o Ensino de Matemática?
- Quais são os conteúdos de matemática que costumam trabalhar nas suas aulas? De que modo?
- Quais são os recursos didáticos utilizados para trabalhar os conteúdos matemáticos?
- Qual a representação da matemática no espaço da sala de aula? (Levantar a sua visão de professor (a)?)
- Qual a sua compreensão sobre o que são Materiais Concretos Manipuláveis?
- Já fez uso de algum Material Concreto em suas aulas de matemática? Se sua resposta for sim, poderia relatar o modo como foi utilizado?
- Quais suas expectativas ao participar das oficinas propostas?

O questionário acima foi aplicado durante o 1º dia de realização das oficinas, no dia 02 de setembro de 2019, que teve como tema a solução de problemas com materiais concretos, em específico o trabalho no campo aditivo. Neste dia, explicamos aos professores participantes da proposta de formação continuada, que o questionário estava sendo usado como um instrumento de coleta de dados e que as respostas, posteriormente, seriam analisadas a luz dos autores que fundamentam nosso estudo. Esclarecemos ainda, que a participação no estudo era voluntária e, portanto, não eram obrigados a fornecer as respostas solicitadas.

Um segundo questionário foi aplicado no dia 30 de setembro de 2019 durante a última vivência nas oficinas, que teve como tema: Solução de problemas com materiais concretos: Campo aditivo e multiplicativo. As perguntas norteadoras podem ser observadas a seguir:

Questionário para avaliação das oficinas:

Gostaríamos que apresentasse a sua avaliação com relação às oficinas desenvolvidas durante os cinco encontros de realização. Para tanto, solicitamos que atribua uma pontuação de 5 a 10 ao que propomos a seguir (considere que 5 é a menor e 10 a maior pontuação).

1. Material didático utilizado nas oficinas
2. Conteúdos matemáticos abordados
3. Metodologia de trabalho desenvolvida
4. As contribuições das atividades propostas para sua aprendizagem no curso de graduação
5. As contribuições para a sua futura vida profissional
6. As contribuições para sua formação enquanto ser humano
7. Neste espaço gostaríamos que ressaltasse quais as contribuições que o trabalho desenvolvido nas oficinas trouxe para sua percepção sobre Ensino de Matemática.
8. Aqui é um espaço para que possa escrever algo que deseje com relação ao trabalho desenvolvido durante as oficinas.

Muito obrigada!

Fonte: acervo pessoal

No total, foram desenvolvidas cinco oficinas no curso de formação continuada. A proposta em tela surgiu de forma colaborativa, pela proximidade entre temas e objetos de estudos de mais dois graduandos de Licenciatura em Pedagogia, em específicos graduandos da turma 2015.1. A princípio foi elaborado o projeto de Intervenção. Já com perfil metodológico traçado, delimitamos os conteúdos matemáticos a serem trabalhados, em seguida nos detemos a preparação de todo material necessário para a formação seguido da construção conjunta de todo material. Nossa proposta foi voltada a desenvolver um trabalho com jogos, de forma acessível a todos. Por esse motivo optamos por escolher materiais e jogos de fácil confecção e baixo custo, o que viabiliza a inserção no âmbito de sala de aula.

A dinâmica da proposta se deteve a exposição dialogada, apresentávamos os materiais a serem utilizados no dia, e em seguida pedíamos que os professores participantes da formação realizassem algumas atividades com jogos e materiais concretos manipuláveis.

De início, alguns dos professores mostraram-se tímidos para realizar as atividades que solicitávamos, pois segundo eles, não dominavam os conteúdos matemáticos, ou não aprenderam tal conteúdo em suas formações iniciais.

Com o desenrolar das atividades, a colaboração veio à tona, o que tornou o processo mais dinâmico e prazeroso. O trabalho com jogos proporcionou aprender ludicamente e, percebemos que o grupo foi interagindo e que o espírito de competição se fazia presente. Desse modo ressaltamos que o trabalho com jogos, além de ser divertido, deve ser guiado por objetivos pedagógicos, pois não basta o uso pelo uso, de nada adianta levar materiais concretos para sala de aula se o mesmo tiver apenas o intuito de distrair os alunos.

A esse respeito Nacarato (2005, p.10) afirma que “um uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática. O problema não está na utilização desses materiais, mas na maneira como utilizá-los”.

Nogueira (2005) citado por Ferreira; Sanches; Cardoso e Vicchi (2010) alerta,

Para a necessidade de um bom planejamento, pois “se as atividades não estiverem bem preparadas, corre-se o risco do material utilizado se transformar apenas em um brinquedo para as crianças”. Além disso, a autora, também chama a atenção para as ações do professor que “se não forem muito bem dosadas, podem transformar atividades de construção de conhecimentos mediante utilização de materiais manipuláveis em mais uma aula expositiva e mecanizada, apesar da presença dos materiais. (NOGUEIRA, 2005, p.56 apud FERREIRA; SANCHES; CARDOSO e VICCHI, 2010, p.7)

O planejamento é parte fundamental na obtenção de resultados positivos quanto aos processos de Ensino e aprendizagem, planejar por si só não garante tais resultados, porém potencializa as chances de obtenção dos mesmos, pois prever metas e traça os caminhos possíveis e, essa foi a tônica de todo o processo da proposição do curso de formação.

2 O QUE FOI VIVENCIADO NAS OFICINAS: ANÁLISE DOS DADOS

Para esta escrita foram analisadas as respostas de quatro questões por melhor se aproximarem do objeto de estudo em questão: as concepções de professores sobre Ensino de Matemática. Desse modo, foram selecionadas tres perguntas do primeiro questionário, sendo elas: 1- Para você o que é ensinar Matemática; 2- Qual a importância do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 6- Qual a representação da Matemática no espaço da sala de aula (levantar sua visão de professor) e uma pergunta do segundo questionário, sendo ela: 7- Neste espaço gostaríamos que ressaltasse quais as contribuições que o trabalho desenvolvido nas oficinas trouxe para sua percepção sobre Ensino de Matemática. Para manter a identidade anônima dos professores participantes da formação, as respostas estão identificadas como professor (a) A, B, C, D, E, F, G, H, e I..letras do alfabeto de Língua Portuguesa.

Para esta escrita foram elencados dois critérios para análise e tratamento dos dados. De início averiguamos 19 respostas que foram categorizadas em dois grupos e prosseguimos da seguinte forma: o primeiro grupo foi constituído por professores que estão atuando em sala de aula, totalizando 11 sujeitos. Já o segundo grupo refere-se aos professores que não estão em sala de aula, totalizando 08 sujeitos.

Feito isso realizamos uma segunda etapa de seleção, com os grupos devidamente formados: separamos as respostas a partir de um segundo critério que diz respeito a selecionar quantos questionários possuem respostas correspondentes a todos os quesitos de análise (questões 1, 2, 6 e 7, já mencionadas na presente escrita). Tal seleção pode ser observada no quadro a seguir, intitulado: Critérios de seleção dos questionários para análise e tratamento dos dados.

Quadro 6. Critérios de seleção dos questionários para análise e tratamento dos Dados	
1º etapa	
Professores que estão em sala de aula	Professores que não estão em sala de Aula
Nº total: 11 respostas	Nº total: 08 respostas
2º etapa	
Dentro do grupo que está em sala de aula: respostas que correspondem a todos os quesitos de análise	Dentro do grupo que não está em sala: respostas com maior correspondência aos quesitos de análise
Nº total: 5	Nº total: 4
Apresentação no texto: professor A, B, C, D e E	Apresentação no texto: professor F, G, H e I

Fonte: organizado pelas autoras

A seguir traremos as falas dos professores participantes da formação, seguidas do que nos falam alguns teóricos da área, assim como nosso posicionamento diante das afirmações. Consideremos a partir de agora as respostas dos professores diante da primeira questão: *Para você o que é ensinar Matemática?*

O ensino de Matemática permite ao aluno o raciocínio lógico, a analisar e resolver problemas do cotidiano, em que a matemática se faz presente. (Professor **A**)

Ensinar Matemática é desenvolver práticas de ensino que envolve noções de cálculo, raciocínio lógico, conhecimentos matemáticos. (Professor **B**)

É despertar no aluno o raciocínio lógico. (Professor **C**)

Percebemos uma certa concordância nas falas acima, a medida em que os professores **A**, **B** e **C** apontam uma definição na qual a Matemática é tomada por uma visão utilitarista, “o professor é apenas um instrutor; o processo de ensino está centrado nele como sujeito ativo, e o aluno é o sujeito passivo que aprende pela transmissão; pela mecanização e pela repetição de exercícios e procedimentos. (NACARATO; MENGALI E PASSOS, 2015, p. 25)

Já as falas dos professores **D** e **E** afirmam que ensinar Matemática:

É estimular os alunos a serem criativos, questionadores através das práticas. (Professor **D**)

É ensinar ao aluno a pensar matematicamente, a problematizar as situações e buscar as soluções por meio de cálculos e problemas. (Professor **E**)

O professor **D** expos em sua fala que ensinar Matemática é estimular os alunos a serem criativos, além de questionadores através das práticas. O professor **E** complementa a fala do professor **D** ao afirmar o Ensino de Matemática deve levar o aluno a pensar matematicamente, ou seja, que o aluno seja capaz de problematizar e ao final do processo de ensino desenvolva sua aprendizagem. Tais falas vão ao encontro com o que nos diz a perspectiva de Chácon (2003) citado por Nacarato; Mengali e Passos (2015, p. 25) quando nos apresenta a “matemática, como campo de criação humana” permeado por um ensino no qual “o professor tem um papel mediador, o organizador do ambiente, para a aprendizagem, na sala de aula. O aluno é ativo e construtor do seu próprio conhecimento. (NACARATO; MENGALI E PASSOS, 2015, p. 25)

A seguir temos as falas dos professores **G**, **H** e **I**, que corroboraram com a pesquisa, para os quais ensinar Matemática é:

É transmitir o conhecimento ao aluno, além disso é fazer com que o aluno compreenda e tome gosto por essa área que faz toda diferença no cotidiano. (Professor **G**)

É ir além do ensino do código numérico, possibilitando ao aluno habilidades que possam ser usadas em seu cotidiano. (Professor **H**)

É ensinar além de números, um conhecimento com significado. Além dele saber fazer contas, é preciso o desenvolvimento ao entender matemática. (Professor **I**)

Percebemos, por meio de suas concepções sobre o ensino de Matemática, que esse grupo

de professores relacionam seus conhecimentos da Matemática com a ideia de cotidianidade. Vale ressaltar que segundo o dicionário *On Line* de Português, cotidiano significa aquilo “que ocorre todo (s) o (s) dia (s); particular do dia a dia; diário. ”.

Desse ponto de vista, as falas supracitadas, concordam com Selbach (2010) ao nos afirmar que:

Ensinar Matemática, em um conceito moderno, é saber substituir a avalanche de regras e técnicas sem lógica e relações e **aumentar a participação do aluno na produção do conhecimento matemático, ajudando-o a aprender a resolver problemas, discutir ideias, checar informações e ser desafiado de maneira intrigante e criativa.** (SELBACH, 2010, p. 40)

Tal pensamento rompe com uma ideia de ensino tradicionalista e vai ao encontro das práticas de ensino que levem em conta as especificidades do aluno. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática/PCN (BRASIL, 1997):

[...] é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na construção do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimento em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p. 25)

O trabalho com o cotidiano precisa abordar tais especificidades, pois é baseado nelas que os professores selecionam os conteúdos de ensino, momento crucial, pois de acordo com o PCN de Matemática:

Outra distorção perceptível refere-se a uma interpretação equivocada da ideia de “cotidiano”, ou seja, trabalha-se apenas com o que se supõe fazer parte do dia-a-dia do aluno. Desse modo, muitos conteúdos importantes são de interesse para os alunos, ou porque não fazem parte de sua “realidade”, ou seja, não há uma aplicação prática imediata. Essa postura leva ao empobrecimento do trabalho, produzindo efeito contrário ao de enriquecer o processo ensino- aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 25)

Em outras palavras, o trabalho com o cotidiano exige todo um cuidado que não haja uma redução, limitação das aprendizagens. Desse modo, o ensino deve partir da realidade do aluno, mas não deve se limitar a isso ou então a educação não estará cumprindo com seu papel social e menos ainda, com a formação de agentes de transformação da realidade. Ressaltamos que uma prática de ensino fundamentada voltada a formar tais sujeitos, leva a uma aprendizagem significativa. O planejamento, os recursos utilizados, os métodos de ensino, são apenas mecanismos propulsores de novas aprendizagens. O professor é peça fundamental na (ré) construção do conhecimento, mas o processo em si não depende exclusivamente dele pois existem diversos condicionantes ao processo de aprendizagem.

Consideremos a partir de agora a segunda pergunta norteadora desta análise: *Qual a importância do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:*

Os conhecimentos matemáticos nos anos iniciais são importantes porque são a base das noções básicas no âmbito dos conhecimentos matemáticos, principalmente porque nessa modalidade de ensino os alunos estão construindo seu raciocínio lógico. (Professor **B**)

É de fundamental importância pois é a fase em que as crianças estão desenvolvendo o senso crítico e o raciocínio lógico matemático. (Professor **C**)

Os professores **B** e **C** reconhecem que a Matemática desempenha um papel importante. No relato **B**, a Matemática é importante porque fornece as noções básicas aos conhecimentos matemáticos, o relato **C** complementa ao afirmar que nessa fase (Ensino fundamental Anos Iniciais) as crianças estão desenvolvendo o senso crítico e raciocínio lógico.

Percebemos em ambas as falas se relacionam ao apontar uma importância do Ensino de Matemática, associada ao dia a dia, ou seja, a ideia de cotidiano já discutida anteriormente.

Ainda se referindo a importância do Ensino de Matemática, os professores **E**, **F**, **G**, **H** e **I** nos falam:

Tem toda importância. Pois, a alfabetização matemática bem consolidada dará as condições necessárias para o sujeito continuar os estudos sem maiores atropelos e de interagir na vida social com competência (Professor **E**)

É muito importante o Ensino de Matemática, pois é uma disciplina que precisamos no dia a dia. (Professor **F**)

A matemática está presente no dia a dia de cada pessoa e as crianças precisam compreenderem e dominar os conceitos (Professor **G**)

É importante por que o aluno necessita alfabetizar-se, não apenas na linguagem escrita, como também na numérica, para que ele possa compreender o mundo a seu entorno (Professor **H**)

É importante para o aluno entender o significado dos números, e desenvolver o pensamento matemático (Professor **I**)

Quando indagados pela terceira pergunta norteadora desta pesquisa: Qual a representação da *Matemática no espaço da sala de aula* (levantar sua visão de professor), obtivemos como respostas as seguintes falas:

Professor **C**: A maioria dos alunos demonstram pouco interesse pela disciplina

Professor **D**: Vejo como resistência para os alunos, e muitos não gostam dessa disciplina

Professor **F**: Para mim a representação da matemática em sala de aula precisa ser lúdica e significativa

Professor **G**: - Acredito que a matemática faz toda a diferença na vida do ser humano e os alunos compreenderem tudo o que envolve matemática é fundamental

Para dar prosseguimento a esta análise, desta vez levando em consideração as respostas referentes a sétima questão do segundo questionário: Neste espaço gostaríamos que ressaltasse quais as contribuições que o trabalho desenvolvido nas oficinas trouxe para sua percepção sobre Ensino de Matemática. Fez-se necessário adotar outra forma de exposição das falas pois, por se tratar de um questionário de avaliação das oficinas, optamos por não pedir a identificação dos sujeitos, pois acreditamos que desse modo demos uma maior liberdade nas falas, visto que instrumentos avaliativos na maioria das vezes são vistos como intimidadores. Isso impossibilitou categorizar as respostas do mesmo modo que o fizemos até agora através do Alfabeto de Língua Portuguesa, pois neste caso, ao nos referirmos ao professor "A" não saberíamos de que sujeito se trata, não seria necessariamente o mesmo professor "A" mencionado nas questões anteriores, isso por se tratar de um quesito em anonimato. Então, usaremos números, a exemplo: professor 1, 2, 3, etc.

Como respostas obtivemos as falas demonstradas no quadro a seguir intitulado: respostas obtidas no quesito 7 do questionário de avaliação das oficinas:

Quadro 7: respostas obtidas no quesito 7 do questionário de avaliação das oficinas	
Professor 1: As contribuições que trouxe foram muito proveitosas, o ensino de matemática foi visto por mim de forma esclarecedora, pois o ensino de matemática precisa ser visto com outro olhar	Professor 9: Trouxe-me contribuições valiosas sobre como trabalhar a Matemática de uma forma dinâmica, ao mesmo tempo a utilização de jogos estimula a competição e consequentemente desperta o interesse em aprender/ganhar.
Professor 2: Uma percepção positiva. A visão sobre a matemática mudou e creio que quando estiver em sala tentarei trazer uma base mais sólida para os alunos.	Professor 10: Olhar diferenciado para a disciplina de Matemática, usar as metodologias abordadas nas oficinas em minha sala de aula.
Professor 3: Com o material concreto, com o lúdico torna o ensino da matemática mais eficaz para o desenvolvimento do educando. Além de tornar as aulas bem atrativas e prazerosas.	Professor 11: as propostas foram muito satisfatórias, pois conseguimos entender a Matemática de uma forma fácil.
Professor 4: As melhores possíveis. No momento não sou professora, mas com certeza quando atuar, serei um excelente profissional trabalhando sempre com concreto.	Professor 12: Contribuiu bastante para minha formação, pois os jogos passados com uma visão mais ampla do que eu tinha.
Professor 5: A matemática foi abordada de forma lúdica, desconstruindo a visão que adquirimos durante o percurso estudantil.	Professor 13: Mais clareza e acessibilidade aos materiais para confecção. Isso faz com que mesmo as escolas sem ter recursos para comprar jogos, podemos usar material simples.
Professor 6: ao participar das oficinas de matemática pude perceber que trabalhar com jogos Matemáticos, torna-se mais atrativo e lúdico fica mais fácil de compreender.	Professor 14: As oficinas proporcionaram um leque de possibilidades para o ensino, e que os conhecimentos podem ser aprendidos de maneira divertida e mais descontraída
Professor 7: Me fez compreender melhor os conteúdos matemáticos, com também as dinâmicas proporcionaram um novo ponto de vista na forma como irei aplicar para os alunos.	Professor 15: De acordo com as atividades desenvolvidas pela oficina, uma grande contribuição foi saber como aplicar jogos matemáticos da forma correta, para que os alunos realmente aprendam com os jogos e não apenas por jogar.
Professor 8: A oficina proporcionou um olhar mais aguçado sobre o Ensino da Matemática e reforçou a importância dos jogos para uma aprendizagem mais significativa.	Professor 16: Foi ótimo esses encontros para nos desenvolvermos em sala de aula

Fonte: organizado pelas autoras.

Em síntese, o quadro acima nos mostra que o trabalho desenvolvido nas oficinas proporcionou o início de uma mudança de paradigmas quanto aos processos de Ensino e Aprendizagem em Matemática. Como pode ser observado no quadro, as falas nos relatam algumas contribuições da proposta para o processo de formação e prática docente. A exemplo do professor 1 que nos diz que as vivências nas oficinas trouxeram contribuições muito proveitosas para ele e, o Ensino de Matemática foi visto de forma esclarecedora, e como destaca em sua fala “o ensino de matemática precisa ser visto com outro olhar” (Professor 1).

Percebemos ainda, uma proximidade nos discursos (3,4,6,10,12,15) que nos afirmam que as oficinas contribuíram com sua formação docente ao apresentar uma possibilidade metodológica para o Ensino da Matemática: o trabalho com Jogos. Nas falas em destaque, encontramos relatos que associam o trabalho com jogos e/ou materiais concretos a uma aprendizagem baseada na ludicidade, facilidade de compreensão, atratividade e competição. A esse respeito, o PCN de Matemática (1997) acrescenta que:

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativas dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, p. 36)

Alguns relatos se assemelham em suas definições quando afirmam que as oficinas foram importantes pois possibilitaram o trabalho com o concreto, porém, alertamos que, não basta apenas o trabalhar com o concreto, é preciso que alguns cuidados sejam tomados, pois como nos fala Ferreira; Sanches; Cardoso e Vecchi (2010)

[...] os materiais devem ser adequados à faixa etária a que se destinam. Não basta que o professor selecione atividades/material didático levando em conta apenas o grau de dificuldade e o conteúdo a ser trabalhado, mas também a relevância e apropriação do mesmo. (ALMIRO,2004 apud FERREIRA; SANCHES; CARDOSO e VECCHI, 2013, p. 6)

Faz-se necessário destacar que no quadro acima alguns professores (2, 5 e 7) apontam uma mudança da percepção sobre a Matemática, isto é, suas concepções começam a se distinguir entre antes e depois das vivências na formação proposta, e buscar “conhecer como foi o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades” (NACARATO; PASSEGGI, 2013, p.291).

A esse respeito Pimenta (1999) corrobora com o pensamento acima ao destacar que: A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado[...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (PIMENTA, 1999, p. 18-19)

Com base nas análises aqui tecidas, destacamos que apesar do pouco tempo de vivência, as oficinas desenvolvidas cumpriram com seu objetivo de contribuir com o processo de formação continuada dos professores participantes.

3 A GUIA DE CONCLUSÕES

Concluimos esta pesquisa ressaltando suas contribuições para formação e prática docente e conseqüentemente para o campo de estudo voltado aos processos de Ensino e Aprendizagem da Matemática.

Adentrar ao campo das concepções nos direciona a discutir, mesmo que de forma breve sobre a construção da identidade do professor, vale salientar que esse perfil identitário é socialmente construído, moldável ao tempo e espaço. Como nos fala Pimenta,1999:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seu valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser

professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

A proposta desenvolvida, a partir da realização de oficinas se constituiu, a luz de Pimenta (1999), como “outros agrupamentos”, e por esse motivo, destacamos sua suma importância para formação continuada dos professores que ensinam a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que buscar compreender quais concepções matemáticas embasam as práticas pedagógicas, em um determinado coletivo de sujeitos, se constituiu uma poderosa ferramenta de (auto) formação pedagógica, ao possibilitar um movimento de reflexão sobre práticas educativas. Finalizamos enfatizando a importância dos processos de formação contínua, por trazerem resultados positivos para a prática docente. Por esse motivo suscitamos que outras pesquisas nesta área devem ser realizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 19/10/2019.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental**.- Brasília: MEC/SEF, 1997.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de Matemática**. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/matematica/>> Acesso em: 12 de fev. de 2020.

_____. **Significado de Cotidiano**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/cotidianos/>> Acesso em: 25 de fev. de 2020.

FERREIRA, Claudete Cargnin; SANCHES, Denise Godoi Ribeiro; CARDOSO, Flávia Aparecida Reitz; VECCHI, Thelma Pretel Brandão. **O uso de materiais manipuláveis em aulas de matemática**. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2010.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS; Cármen Lúcia Brancaglion. A formação matemática da professora polivalente: desafios de ensinar o que nem sempre aprendeu. In: **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. cap. 1, p. 15-38. (Tendências em Educação Matemática)

_____, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). ano 9, n.9-10, (2004- 2005), p.1-6. Disponível:<[http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat- SP/article/view/76](http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/76)> acesso em 02/08/2019.

_____, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista Educação**. PUC-Campinas set/dez. (287-299)

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34)

CADERNOS ESCOLARES DE UMA EDUCADORA PARAIBANA: OBJETOS SINGULARES NA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

Francymara Antonino N. de Assis

Maria Valdenice Resende Soares

Raiane João Manoel Coelho

RESUMO

O presente artigo é um relato da experiência de pesquisa realizada no projeto “O arquivo de Estelita Antonino de Sousa: fonte para a história da educação”, vinculado ao Programa de Iniciação Científica da UFPB. O projeto teve como fonte e objeto de estudo o acervo de Estelita Antonino de Sousa, nascida na cidade de Serra Branca, Paraíba. O principal objetivo da pesquisa foi recolher, preservar, digitalizar e tornar público o acervo da educadora. Como referencial teórico, segue-se a perspectiva da

cultura escolar, da cultura escrita e da Nova História Cultural. Devido à natureza própria da profissão, o arquivo de Estelita dispõe de documentos relativos à educação escolar, a formação profissional e à prática docente. Os resultados da pesquisa são evidenciados a partir da discussão sobre a ampliação do conceito de fontes históricas e da importância da preservação dos cadernos escolares, fontes que apresentam testemunhos privilegiados sobre as práticas escolares. Sobre o conteúdo escrito nos cadernos, destacam-se vestígios dos conteúdos curriculares e da organização do tempo no cotidiano escolar.

Palavras-chave: ARQUIVOS PESSOAIS DE PROFESSORES; FONTES HISTÓRICAS; CADERNOS ESCOLARES.

ABSTRACT

This paper reports on the research conducted as part of the project “The files of Estelita Antonino de Sousa: a source for the history of education” (“O arquivo de Estelita Antonino de Sousa: fonte para a história da educação”, in Portuguese), linked to UFPB’s Scientific Initiation Program. The source and object of study of the project was the collection of Estelita Antonino de Sousa, born in the city of Serra Branca, state of Paraíba, Brazil. The main objective of the research was to collect, preserve, digitize and publicize the collection of that educator. As to its theoretical framework, the study relied on school culture, written culture, and the New Cultural History. Due to nature of Estelita’s profession, her files contain documents related to school education, professional training, and teachers’ practice. The results of the research derive from the discussion on the expansion of the concept of historical sources and the importance of preserving school notebooks, since they are a source of exceptional accounts of school practice. About the content found in the notebooks, it is worth mentioning the notes on curricula and organization of time in the school routine.

Key Words: TEACHERS’ PERSONAL FILES; HISTORICAL SOURCES; SCHOOL NOTEBOOKS.

1 INTRODUÇÃO

Todos nós no decorrer da vida, conscientemente ou não, guardamos objetos ou documentos que por alguma razão possuem valor para nós. Do mesmo modo guardamos, seja por valor documental, seja por caráter comprobatório, registros de compras, documentos pessoais (carteira de identidade,

registro de nascimento ou de casamento), currículos, certificados, cartas, diários, cadernos, dentre outros documentos que julgamos importantes. Assim formam-se os Arquivos Pessoais, ou seja, conjuntos documentais de origem privada, acumulados por pessoas físicas e que se relacionam de alguma forma às atividades desenvolvidas e aos interesses cultivados por essas pessoas ao longo de suas vidas. Olhando o arquivo pessoal sob a perspectiva da história, vislumbramos sua riqueza documental. É possível afirmar que esse conjunto de documentos e objetos testemunha e comprova a nossa existência, interesses, têm natureza autobiográfica e profissional, ou seja, contam, em parte, sobre quem somos ou fomos.

De forma similar se constituem os arquivos pessoais de professores. No entanto, dada à natureza própria da sua profissão, seus arquivos além de conter objetos pessoais, também irão dispor de documentos relativos ao universo escolar, à educação e à sua própria prática docente. Seus escritos testemunham sua trajetória de vida e profissional.

Na perspectiva da História da Educação os arquivos pessoais de professores tornam-se fontes históricas privilegiadas e fecundas, pois para além da sua vida social, seus arquivos se relacionam com as práticas sociais e educacionais que desenvolveram ao longo da vida, podem desvelar faces da história da educação e do universo escolar.

É a partir dessa percepção sobre os arquivos de professores que desenvolvemos o projeto “O arquivo de Estelita Antonino de Sousa: fonte para a história da educação”. As ações do projeto envolveram a organização, higienização, conservação e catalogação das fontes históricas dispostas no arquivo pessoal da professora que estudou, se formou e atuou como professora entre as décadas de 1940 e 1970 na cidade de Serra Branca, Paraíba. Seu arquivo abarca um longo período e traz as marcas da escolarização de um outro tempo e espaço que nos convidam a conhecer e pensar distintas interpretações sobre a escola, a educação e sobre a formação profissional.

Sendo este artigo o relato de uma experiência de pesquisa, consideramos oportuno apresentar como se deu a aproximação com o objeto de estudo, bem como quem foi Estelita Antonino de Souza.

1.2 OS ARQUIVOS PESSOAIS DE PROFESSORES COMO OBJETO DE ESTUDO

Na atualidade, entende-se que a riqueza de experiências e conhecimentos que os educadores constroem ao longo de suas trajetórias é o que efetivamente constitui as histórias da educação de cada escola, de cada contexto, de cada época. Essa reflexão foi possível graças à revisão da produção historiográfica realizada, especialmente, por historiadores da nova história cultural. A partir dessa análise, sinalizou-se a necessidade de serem incorporadas novas fontes para um conhecimento historiográfico mais abrangente da realidade (Burke, 1992).

É nesse sentido que se orienta o trabalho com arquivos pessoais de professores, desvelando uma diversidade de documentos relativos à história da educação e outros temas semelhantes que podem ser acessados e utilizados como objeto de estudo e fonte para a escrita da história. Ao mesmo tempo, a preservação e guarda de acervos impressos, fotográficos e tridimensionais possibilita aos professores a construção de suas próprias versões sobre a história da educação.

Nessa perspectiva, as discussões em torno das políticas, leis, decretos, ou a história das instituições escolares são amplamente divulgadas. No entanto, quando se busca conhecer mais a fundo sobre como se organizavam e o que acontecia nas salas de aula do passado, ou sobre as práticas pedagógicas dos professores de outros tempos o que se vê é um espaço repleto de lacunas e silêncios. Até que ponto o formal, as leis, diretrizes educacionais e políticas públicas se aproximavam ou se distanciavam das práticas do cotidiano escolar do passado? Como desvelar os vestígios da formação docente do passado? Estes questionamentos estiveram na origem do interesse em estudar os arquivos pessoais de professores como fonte para a história da educação a partir do projeto “O arquivo da professora Estelita Antonino de Sousa: fonte para a História da Educação”.

Ao mesmo tempo, no âmbito do Grupo de Estudo História e Memória da Educação da Paraíba (HMEPB), a discussão a respeito das fontes históricas, a partir de bibliografia que dialogava com o objeto de estudo do Projeto do PIBIC se intensificaram. Os trabalhos de Ana Chrystina Venâncio

Mignot, especialmente os desenvolvidos no livro *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (2008), trouxeram reflexões fundamentais nesse processo, do mesmo modo que o artigo *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as*, escrito também por Mignot e Maria Tereza Santos Cunha (2006). A obra de Dermeval Saviani, como o artigo *Breve considerações sobre as fontes para a história da educação* (2006), por exemplo, também foram fundamentais para realização desta pesquisa. No primeiro contato com o acervo da educadora, trazido da cidade de Serra Branca para o Campus IV da UFPB, evidenciou-se a diversidade e o elevado número de documentos que o constitui, o que indica uma multiplicidade de temas que podem ser tomados como objeto de estudo a partir destas novas fontes para o campo da história da educação.

1.3 QUEM FOI A PROFESSORA ESTELITA?

Estelita Antonino de Souza nasceu em 09 de junho de 1931, no Sítio Ligeiro, atual município de Serra Branca, Paraíba. Mulher casada, católica, com quatro filhos, sem grandes recursos financeiros, professora, historiadora, escritora e moradora da cidade de Serra Branca, faleceu em 2017, aos 86 anos.

Estelita estudou o curso primário na Escola Estadual do sítio onde nasceu, com a professora Rita Tavares. Não foi possível localizar documentos desse período. Deu prosseguimento aos estudos de 1947 a 1950 no Ginásio Santa Rita, dirigido pelas Irmãs Franciscanas de Dilligen, na cidade de Areia.

O curso médio foi realizado no Colégio Estadual do bairro da Prata, em Campina Grande, e o curso de Licenciatura Plena em História na Faculdade de Arco Verde, Pernambuco, de 1977 a 1981. É possível inferir que sua formação elementar não diferiu muito das mulheres que, nessa época, tiveram acesso à instrução, no entanto, a formação posterior, vivenciada no Ginásio Santa Rita, produziu impacto na sua atuação profissional, uma vez que, a partir dela, Estelita Antonino percorreu uma trajetória singular.

Diferentemente de sua formação inicial, sua atuação profissional é amplamente documentada. Dos seus 86 anos, Estelita dedicou 43 à tarefa de educar meninos e meninas Serra-Branquenses na Escola Profissional Pio XII (escola paroquial), no Grupo Escolar Vasconcelos Brandão e no Ginásio Wamberto Torreão, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e História.

Trabalhando como professora, Estelita atuou intensamente no campo educacional da cidade de Serra Branca. Ela viveu aí uma inserção diferenciada, a partir da prática de uma pedagogia orientada pelos valores cristãos que marcou sua trajetória profissional desde o início de sua carreira. Esse fato está associado a sua opção pelo cristianismo católico e ao seu convívio com as irmãs franciscanas, oriundas da Alemanha, que se instalaram no Brasil a partir de 1937.

O contato com as irmãs franciscanas, que fortaleceu a opção de fé de Estelita, marcou sua trajetória pessoal e profissional, tendo em vista que foi com essas religiosas que ela vivenciou cotidianamente a fé católica, e por meio dela a sensibilidade e visão de mundo que marcaram sua prática pedagógica.

Atualmente, a cidade de Serra Branca abriga a Casa de Cultura Professora Estelita Antonino, inaugurada em 2017. Esse local se constitui em espaço privilegiado de preservação do patrimônio histórico e cultural dos Serra-Branquenses e destaca o reconhecimento que a professora alcançou em sua cidade.

2 POSSIBILIDADES DE PESQUISA A PARTIR DOS CADERNOS ESCOLARES DE ESTELITA ANTONINO DE SOUZA

No estudo realizado com o arquivo da educadora destaca-se, primeiramente, a importância do acervo no âmbito das fontes históricas. É interessante observar como seus escritos dialogam com a trajetória profissional e pessoal, sendo possível perceber e acompanhar como a educadora foi construindo sua formação e o compromisso que assume com a prática docente. Ao mesmo tempo, desvela-se parte das redes de sociabilidade que estabelece com outros sujeitos de sua geração ou com aqueles que, sendo seus alunos, demonstram reconhecimento através de convites de formaturas, bilhetes, cartas ou cartões de felicitações.

O acervo que Estelita manteve em sua casa demonstra o valor que atribuiu à educação. A forma como guardou e acumulou cada documento ou objeto permite vislumbrar a importância que atribuiu à prática docente. No arquivo encontram-se livros, cadernos, fotografias, correspondências, cadernos de planejamentos, dentre outros tantos documentos que, ainda intocados, certamente podem oferecer pistas capazes de fornecer informações sobre interações, acontecimentos ou comportamentos que permitiriam abordar com mais profundidade o percurso em que as decisões foram sendo tomadas na trajetória da educadora. Desse modo, seu acervo permite conhecer, em parte, como constituiu a si mesma, que práticas e relações desenvolveu no decorrer da sua vida com outras mulheres e homens do seu tempo e em sua prática docente. Possibilita, também, uma aproximação das práticas educativas desenvolvidas, e um recorte da própria história da educação, a partir da reconstrução da sua trajetória docente.

Explorando o arquivo da educadora, ainda no início do projeto do Pibic, foi possível identificar essa diversidade documental. No inventário prévio realizado, o arquivo foi organizado em cinco grupos de documentos: 1- Cadernos Escolares; 2- Cartas; 3- Provas; 4- Livros; 5- Documentos Diversos. No primeiro grupo, dos 122 cadernos localizados, o mais antigo é de 1947, o mais recente de 1974. Esses cadernos apresentam registros da formação e atuação docente de Estelita, razão pela qual privilegiamos o trabalho com esse grupo de documentos.

Muitas vezes escondidos dentro de gavetas, armários ou em arquivos pessoais, os cadernos escolares trazem marcas da escolarização, dos modos como se aprende e como o mundo da escrita e dos saberes acadêmicos. No bojo da ampliação da noção de documento e fonte histórica, esse suporte de escrita escolar passou a ser valorizado pelos historiadores. Viñao (2008, p.15) aponta pelo menos três campos historiográficos que vêm se utilizando dos cadernos escolares durante as duas últimas décadas: a história da infância, da cultura escrita e a história da educação. Especialmente no campo da história da educação os cadernos não podem ser ignorados quando se pretende estudar sobre a cultura escolar, as práticas cotidianas da escola e da sala de aula.

Assim, seja pela história do currículo, das instituições, da cultura ou da memória escolar, os historiadores encontram vantagens no caderno escolar frente a outros documentos, como as legislações, diretrizes, livros de texto, para “conhecer e estudar essa ‘caixa preta’ da história da educação - que eram, e seguem em boa parte sendo, a realidade e as práticas escolares, a vida cotidiana nas salas de aula quando o professor fecha a porta” (VIÑAO, 2008, p. 16). Para o autor:

[...] dada à natureza preponderantemente escrita dos trabalhos incluídos nos cadernos [...] estes constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita (VIÑAO, 2008, p.17).

Conceituando caderno escolar em sentido amplo e restrito, Viñao (2008, p. 19) afirma:

O conceito estrito é muito simples: um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que forma uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares [...]. Um sentido amplo que inclui, da mesma maneira, os exercícios ou trabalhos de alunos realizados em folhas soltas e costuradas ou encadernadas posteriormente.

Independente do tema que se contemple no seu estudo como fonte, o caderno é um produto da cultura escolar de forma que organiza o trabalho na sala de aula, registra as ações do ensinar e aprender, a introdução dos alunos no mundo da escrita e saberes acadêmicos (VIÑAO, 2008, p. 22). Portanto, visto que o caderno é produto do que se realiza na escola, este reflete muito mais do que o simples registro escrito. O autor ainda comenta que o caderno é capaz de refletir a cultura própria das etapas de ensino em que é utilizado, e exemplifica o uso dos cadernos com atividades diversas, muito comuns no ensino primário, enquanto no ensino secundário era usual o uso de cadernos específicos

para cada disciplina.

Outro aspecto importante apontado por Viñao se refere à cultura escolar e a distribuição do tempo e usos dos espaços, aspectos que condicionam todas as atividades dentro e fora da sala de aula, ou seja, determinam e marcam os ritmos, sequências, pausas e momentos. Neste contexto, os cadernos escolares tornam-se ferramentas fundamentais para nos aproximarmos das atividades escolares cotidianas. Apoiando-se nos estudos de Maria del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora (2001), Viñao comenta:

[...] os cadernos permitem determinar os tempos e os quadros de horários reais, a distribuição real do currículo no dia-a-dia da escola entre os turnos da manhã e da tarde, entre os diferentes dias da semana ou meses do ano letivo, os períodos de férias e a sequência ou sucessão de atividades e disciplinas. Enfim, o currículo ensinado ou ao menos, como se dirá depois, aquelas partes dele que tem seu reflexo escrito nos cadernos escolares (VIÑAO, 2008, p. 22 e 23).

Os cadernos evidenciam saberes específicos que, transmitidos pelas escolas, vão além dos cadernos e se internalizam nas práticas dos alunos. Onde é utilizado, ele “converte-se inexoravelmente em instrumento inculcador da noção de saber escolar legítimo (e ilegítimo), daquilo que se pode ou não escrever nele e como escrever” (VIÑAO, 2008, p. 23). Sua utilização está ligada a normas de limpeza, cuidado e preservação do caderno que transcendem para a vida do aluno: “[..] o ‘efeito estético’ tem também um sentido ético, regularizador e disciplinar, e a ‘limpeza absoluta’ supõe a ‘criação de hábitos’” (VIÑAO, 2008, p. 23), moldando a formação moral da criança. Ainda que presente essa riqueza de informações, para Viñao (2008, p. 25):

Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral. Viñao (2008, p. 25)

Com certeza os cadernos apresentam escritas do fazer diário na sala de aula, mas este apenas irá esclarecer o tempo e relevância atribuídos a essas atividades.

No arquivo de Estelita, após o processo de higienização e reconstrução, 122 cadernos escolares foram encontrados. Nesse grupo acham-se cadernos de classe, cadernos de disciplinas específicas (como português, francês, história, matemática, latim, etc), cadernos de planejamentos, cadernos com conteúdos escritos pela própria professora para fins pedagógicos, cadernos de participação em eventos e congressos de formação, dentre outros. Os conteúdos dos cadernos desvelam a formação de Estelita enquanto aluna do Ginásio Santa Rita, localizado na cidade de Areia, Paraíba, bem como sua atuação como professora do ensino primário na cidade de Serra Branca.

Tomados como fontes ou como objetos de investigação, os cadernos da educadora apontam indícios das formas de ensinar e aprender que circulavam no tempo em que estudou e se formou no Ginásio Santa Rita. Dos tempos do ginásio, os cadernos de Ditado da língua materna, inglesa e francesa apresentam correções das professoras; e ao final das atividades, as palavras corrigidas são reescritas cinco vezes por Estelita. No caderno de Economia Doméstica, pontos sobre a Casa, Saúde da Família, Administração dos Empregados, Papel da Mulher Cristã, Montagem do Cardápio para a

Família, Educação da Prole, Dotes Artísticos da Boa Esposa, dentre outros, conformavam a identidade de gênero. A capa de alguns cadernos ilustram as imagens de crianças brancas com uniforme, indo para escola. Em outros cadernos, adquiridos no próprio Ginásio por ocasião da matrícula, figura a imagem do Padre Anchieta catequizando os nativos e, em perspectiva, o Cristo Redentor como símbolo do IV Congresso Interamericano de Educação Católica que se realizaria no Rio de Janeiro, em 1951. Na contracapa, trechos de Encíclicas Papais referentes à educação.

Da época que lecionava, os cadernos de Redação e os de Planejamento trazem registros de sua prática docente; neles encontramos explicações sobre a Bandeira, o Hino Nacional Brasileiro, o Patriotismo, os Heróis da Pátria, o Trabalho, a Família, as Riquezas do Brasil, Deus, etc. Além desses aspectos, percebe-se a organização do tempo expressa nos conteúdos; na ordem cronológica das atividades, nas pausas da escrita em feriados ou períodos específicos do ano; nos conteúdos escritos próximos a datas como, por exemplo, o Natal ou Ano Novo. Esses são indícios do comprometimento de Estelita com a prática docente, tendo em vista que, no tempo e no contexto em que atuava, não era ampla a produção e distribuição de livros didáticos. Os conteúdos e atividades utilizados na sala de aula eram pesquisados e copiados pela própria educadora, à mão, em cadernos pessoais.

Nessa perspectiva, os cadernos de Estelita testemunham a formação e a atuação da educadora, além de oferecer pistas importantes sobre as práticas educativas de outro tempo e espaço. Trazem em si a marca da subjetividade, pois basta folhear os cadernos para notar que não registram apenas conteúdos de disciplinas. O modo como foi escrito e organizado, as anotações no canto ou no final das folhas revelam, em parte, características de quem o escreveu. De acordo com Luciana Heymann (2008), o modo como cada documento foi manuseado, as anotações, rascunhos, a originalidade como cada item foi guardado por cada sujeito compõem um acervo de pistas e sinais de seus titulares.

Tomado como fonte, o caderno de Português de Estelita, produzido no ano de 1947 quando era aluna do Ginásio Santa Rita, aponta possíveis caminhos de pesquisa. Viñao (2008) esclarece:

Não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis ou visíveis mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. (VIÑAO, 2008, p.15).

O primeiro registro escrito no caderno de Português apresenta a história de Humberto de Campos, um garoto que passa por dificuldades em sua vida, pois perde seu pai ainda quando criança e que, infelizmente, nunca tinha tido a oportunidade de ter um brinquedo de verdade. Nesse conto percebemos algumas correções realizadas pela professora.

Além desse texto, o caderno apresenta outros semelhantes, de modo que é possível determinar quais conteúdos mereceram relevância, nesse caso as atividades sobre análise sintática, conjugação de verbos e emprego dos pronomes.

No caderno em tela, a maior parte das atividades se baseia em textos escritos, corrigidos pela professora. Na figura 1, observa-se a página na qual um trecho do romance “Iracema” (1865), de José Alencar, foi escrito. No final da página as palavras incorretas são reescritas três vezes, na grafia correta.

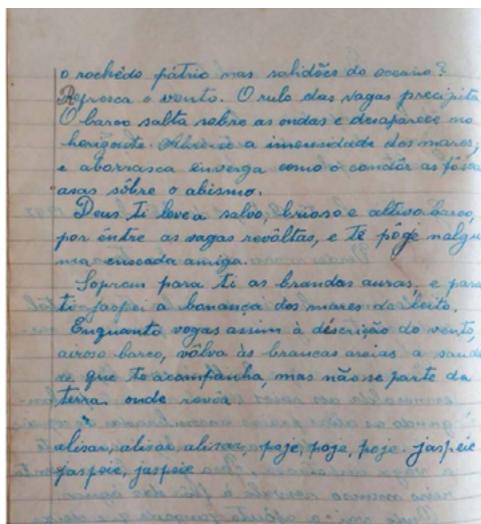


Figura 1: Caderno Escolar – Português (1947)
Acervo de Estelita Antonino de Souza

Ao final dessas atividades, o caderno possui registros de instruções de tricô ou crochê, como indicado na figura 2. Pelo menos duas possibilidades de leitura emergem dessa fonte: sendo essas instruções anotações pessoais, pode indicar que se trata do interesse de Estelita por essa atividade, expresso em seu caderno escolar; por outro lado, se tais escritos se configuram como conteúdo disciplinar da instituição em que foi produzido (o que demanda a investigação em outros cadernos de seu acervo), esse vestígio pode ser lido a partir do caráter regulador e modelador da escola ou dos conteúdos escolares na formação das mulheres, conformando a identidade de gênero.

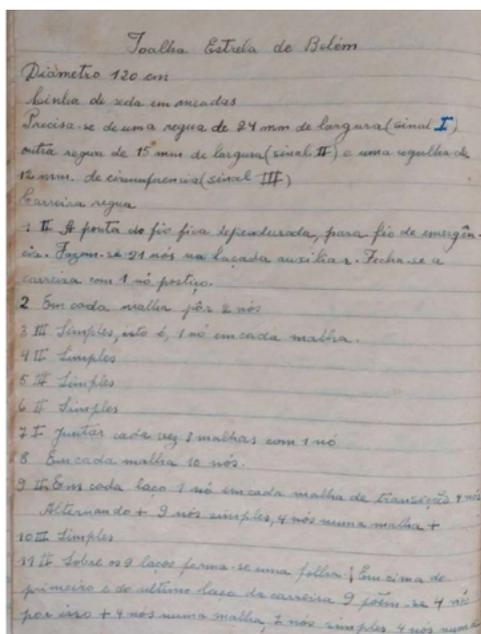


Figura 2: Caderno Escolar – Português (1947)
Acervo de Estelita Antonino de Souza

Além desses aspectos, anotações diversas presentes no caderno de Estelita podem possibilitar, com certa dose de imaginação histórica, a construção de inferências sobre as marcas da subjetividade da autora. Na figura 3, a seguir, notamos escritos que estão além do caráter formal e regulador das demais atividades; fazem referência à própria Estelita na frase: “Estelita deixe de ser besta e besteiras”.

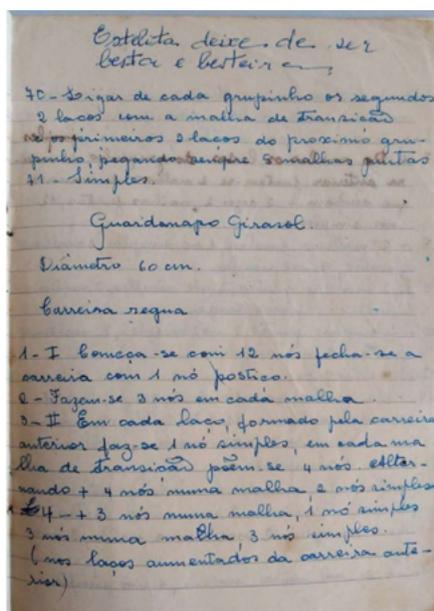


Figura 3: Caderno Escolar – Português (1947)
Acervo de Estelita Antonino de Souza

No que se a organização do tempo na instituição escolar, as atividades do caderno começam no dia 26 de Março, e terminam no dia 1 de Outubro. Algumas se realizam na quarta, outras na sexta ou no sábado, por exemplo. Os meses com mais atividades são Maio e Agosto. Não há nenhum registro no mês de Julho, provavelmente o período de férias. Existem atividades registradas no domingo, o que pode sugerir inferências sobre a organização do ensino na época em que Estelita foi aluna do Ginásio Santa Rita. As figuras 4 e 5 registram as imagens dessas atividades, a partir das quais foi possível constatar a data e o dia da semana no calendário do ano de 1947.

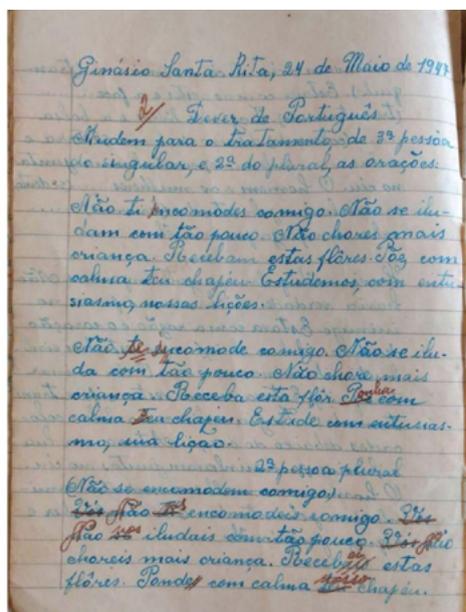


Figura 4: Caderno Escolar – Português (1947)
Acervo de Estelita Antonino de Souza

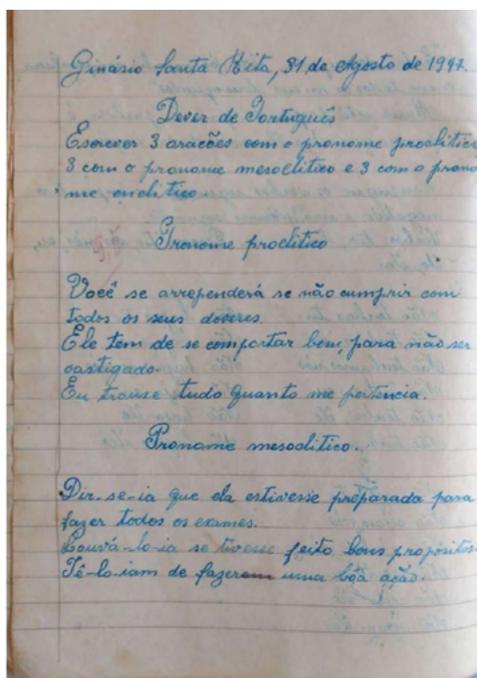


Figura 5: Caderno Escolar – Português (1947)
Acervo de Estelita Antonino de Souza

A caligrafia que se encontra na maioria das páginas do caderno é um aspecto interessante do documento. As letras são sempre bem desenhadas, meticulosamente organizadas no espaço, o que

confere o valor do que Mignot e Cunha (2006, p. 42) chamam de “letra de professora”, no contexto do Ginásio Santa Rita. Inúmeras possibilidades de investigação emergem da observação dos cadernos escolares de Estelita como fonte de pesquisa. O resultado que se apresenta neste momento é parte de um projeto de iniciação científica que pode inspirar trabalhos que se aproximem da realidade das salas de aula e das instituições de ensino do passado. Os documentos encontrados no acervo da educadora desvelam indícios da formação docente, da cultura escolar, das práticas pedagógicas, do currículo, dentre outros temas importantes para a história da educação da Paraíba e do Brasil, num determinado tempo e contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com arquivos de professores constitui-se um campo fértil para se desvelar novas fontes para os estudos de temas referentes à educação, à história da educação e ao universo escolar. Permite, também, qualificar a compreensão do modo como os sujeitos constituíram a si mesmos, que importância atribuíram à educação e à prática docente, por meio do que selecionaram para guardar e do modo como o fizeram.

O conjunto de objetos e documentos acumulados ao longo do tempo por Estelita constitui-se como um acervo pessoal que testemunha quem foi e nos conta sobre o contexto histórico em que ela viveu e atuou como professora.

Porém, tais fontes não irão refletir fielmente o que se passou no contexto em que foram produzidas. No máximo, oferecem vestígios e pistas que podem auxiliar na aproximação do passado e na construção de representações parciais sobre um determinado fenômeno histórico. Estas sempre estarão sujeitas a refutações ou reinvenções, a partir da releitura das fontes, ou da incorporação de novas fontes ao universo interpretativo.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- HEYMANN, Luciana Quillet. Arquivos e interdisciplinaridade: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO CPDOC 35 ANOS: A interdisciplinaridade nos estudos históricos. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2008. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.25, n.11, p. 40-61, jan./ abr. 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006- ISSN: 1676- 2584.
- VIÑAO, Antonio. **Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008, p. 15-33.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE PROBLEMAS INVESTIGATIVOS E CONTEXTUALIZADOS

Joel Araújo Queiroz

Enya Fernandes das Chagas

Maria das Dores de Oliveira de Carvalho

RESUMO

Promover reflexões a partir de vivências pedagógicas em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva de uma Alfabetização Científica (AC) dialógica, investigativa, problematizadora e contextualizada, foi o foco principal do presente trabalho. Nesse sentido, apresentamos duas propostas de Educação em Ciências realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas da Rede Pública dos municípios de Mamanguape/PB e Rio Tinto/PB. As atividades pedagógicas relatadas neste trabalho tiveram as seguintes temáticas norteadoras no processo de AC: 1). Temática (5º ano): O bichopreguiça, animal símbolo e presente no cotidiano das crianças da cidade de Rio Tinto/PB; e 2). Temática (4º ano): Cadeias alimentares e poluição do mar, temática escolhida pelo fato da cidade de Mamanguape se situar em área litorânea. As propostas envolveram processos metodológicos semelhantes: a) diagnóstico dos saberes das crianças sobre o tema científico em questão; b) planejamento e desenvolvimento de estratégias a partir dos saberes prévios das crianças e c) coleta e registros de dados para reflexões, análises e compreensões do processo de AC vivenciado. Em síntese, o que podemos inferir das propostas de AC vivenciadas foi o potencial que esse tipo de intervenção tem no aprendizado científico das crianças, desencadeando aproximações entre Ciências e as realidades vivenciadas, valorizando a bagagem cultural que as crianças trazem, o que pode despertar interesses e promover ressignificação de saberes/attitudes sobre o mundo que as cerca, por meio de conhecimentos e práticas próprias das Ciências.

Palavras-chave: alfabetização científica; educação em ciências; senso comum.

ABSTRACT

Promoting considerations from pedagogical experiences in Science Education in the “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, from dialogic, investigative, problematizing and contextualized Scientific Literacy perspective was the main focus of this work. In this sense, we present two proposals for Science Education carried out in the “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, in two public schools in the municipalities of Mamanguape/PB and Rio Tinto/PB. The pedagogical activities reported in this work had the following guiding themes in the scientific literacy process: 1). Theme (5th year): The sloth (bicho-preguiça), a symbol animal present in the daily lives of children in the city of Rio Tinto/PB; and 2). Theme (4th year): Food chains and sea pollution, theme chosen because the city of Mamanguape is located in a coastal area. The proposals involved similar methodological processes: a) diagnosis of children’s knowledge about the scientific topic in question; b) planning and developing strategies based on the children’s previous knowledge and c) collecting and recording data for reflection, analysis and understanding of the scientific literacy process experienced. In summary, what we can infer from the scientific literacy process proposals experienced was the potential that this type of intervention has in children’s scientific learning, triggering approximations between Science and the realities experienced, valuing the cultural background that children bring, which can arouse interests and promote the ressignification of knowledge/attitudes about the world around them, through knowledge and practices specific to the Sciences.

Keywords: scientific literacy; science education; common sense.

1 INTRODUÇÃO

As propostas de Educação em Ciências para os Anos Iniciais desenvolvidas e relatadas no presente trabalho pautaram-se em princípios educativos que possibilitam ruptura de uma concepção de alfabetização restritiva, reducionista e de aquisição mecânica de meios e técnicas de leitura e escrita. Assim, como Freire (1980), corrobora-se aqui com um conceito para alfabetização mais amplo, associado ao desenvolvimento de sujeitos conscientes de si, de onde estão inseridos e para onde podem caminhar. Nessa perspectiva, esse processo de Educação em Ciências aqui pautado possibilita formação de sujeitos capazes de organizarem seus pensamentos de maneira consciente, capazes de pensarem sobre si e sobre o outrem de maneira crítica, interferindo no mundo e refletindo sobre suas realidades a partir dos saberes e práticas das Ciências Naturais. Nesse contexto, nossa percepção de alfabetização está em sintonia com Freire (2005), que nos afirma que o processo de alfabetização também se dá através da nossa prática consciente de escrever e reescrever o mundo.

Nesse sentido, o processo denominado de Alfabetização Científica (AC), que se pretendeu a partir das vivências pedagógicas aqui apresentadas, dialoga fortemente com as ideias freireanas sobre educação. Assim, segundo Sasseron & Machado (2017), o processo de AC envolve a formação do sujeito para a resolução de problemas de seu cotidiano, levando em conta os saberes e as metodologias de construção de conhecimento que são oriundas do campo científico. Entende-se assim, que a promoção da AC nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do ensino de Ciências, pode ser uma estratégia garantidora de enculturação científica (SASSERON & CARVALHO, 2011; SASSERON, 2015), de inclusão social e de qualidade de vida (CHASSOT, 2003), como também de cidadania plena (KRASILCHIK, 1988) para as crianças.

Nessa perspectiva, podemos compreender que o aprendizado científico desde os Anos Iniciais do ensino fundamental pode e deve caminhar para além do aprendizado/memorização de conceitos e práticas ‘prontas’ ou ‘acabadas’ das Ciências, mas, proporcionar espaços para outros fazeres/pensares do campo científico, possibilitando assim, o uso social desses conhecimentos e habilidades científicos(as) desenvolvidos(as) pelas crianças. Para tanto, ao longo desse processo é importante que os saberes prévios dos sujeitos, nesse caso, das crianças, sejam valorizados. Como afirma Chassot (2016), esses saberes do cotidiano, espontâneos, também conhecidos como senso comum, muitas vezes são invisibilizados, tendo em vista que são ainda considerados com olhares preconceituosos pelo meio acadêmico e até escolar. No entanto, as crianças não chegam à escola vazias de conhecimentos, é preciso que esses conhecimentos espontâneos ocupem um lugar de destaque no processo da AC, para que possam ser ampliados, reelaborados ou até substituídos diante do processo de aquisição de saberes científicos.

Por sua vez, Scarinci & Pacca (2006) afirmam que:

O aprendizado desencadeado a partir das concepções espontâneas e do conflito cognitivo terá como ponto de partida questões internas dos alunos, o que é essencial para que se assegure a formação, pelos aprendizes, dos conceitos científicos. (SCARINCI & PACCA, 2006, p.90).

Nesse sentido, Schnetzler (1992); apud Armstrong & Barboza (2012), afirma que o aprendizado dos alunos depende também do que eles já trazem, isto é, de suas concepções prévias sobre o que se quer ensinar. Ainda segundo esse autor, é de fundamental importância que o professor valorize e entenda as concepções e as interpretações do aluno sobre um determinado fenômeno, para que, dessa forma, o conhecimento científico possa ser construído e adquirido.

Portanto, considerando todos esses aspectos apresentados até aqui, pretendeu-se a partir da socialização das propostas de Ensino de Ciências apresentadas nas seções a seguir, trazer luz à compreensão dos processos de ensino e aprendizagens de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, as atividades pedagógicas desenvolvidas possibilitaram-nos reflexões a respeito de como podemos utilizar pedagogicamente de problematizações cotidianas

e contextualizadas a partir da realidade local e dos saberes prévios das crianças, para fomentar a promoção do desenvolvimento de um olhar crítico assim como a aquisição de conhecimentos mais elaborados, críticos e científicos desde a infância.

2 RELATOS REFLEXIVOS DE VIVÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROBLEMATIZANDO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS CONTEXTUALIZADAS

Nesta seção iremos apresentar duas experiências pedagógicas vivenciadas em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir de temáticas ou proposituras que fazem parte do universo sociocultural local das crianças. Na primeira parte apresentaremos a atividade que teve como situação problematizadora o bicho-preguiça, animal que vive na praça da cidade de Rio Tinto/PB, que é símbolo desta cidade onde se localiza a escola campo de pesquisa (Figura 1). Na segunda parte, apresentaremos uma segunda atividade de Ensino de Ciências desenvolvida a partir da reflexão sobre o derramamento de petróleo ocorrido nos mares brasileiros, em 2019, que contaminou grande parte do litoral nordestino no Brasil, incluindo o litoral da região nordeste.

Relato reflexivo 1: O bicho-preguiça e os saberes e atitudes cotidianas das crianças - a necessidade de ressignificar a relação com a natureza a partir de saberes científicos

O processo pedagógico de Ensino de Ciências relatado aqui nesta seção ocorreu em uma turma do 5º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública situada no Município de Rio Tinto/PB. A escolha do Bicho-preguiça (*Bradypus variegatus* - nome científico do animal) como bandeira principal de nossa intervenção pedagógica não foi aleatória. Pois esse animal é um símbolo da cidade de Rio Tinto/PB, estando presente no cotidiano das pessoas que a habitam (ver Figura 1). Atualmente, espécimes do bicho-preguiça podem ser encontrados habitando árvores de figueira localizadas na principal praça da cidade, além de seu habitat natural, nas Áreas de Floresta Atlântica. Essa vivência aproximada com esses animais desperta interesse e várias interações de moradores e turistas locais.



Figura 1. O bicho-preguiça e seu contexto socioambiental na cidade de Rio Tinto/PB.

Assim, elegemos o bicho-preguiça como eixo problematizador da nossa ação pedagógica, de modo a introduzir no ambiente escolar um elemento natural, cultural e local presente na vida das

crianças. Desse modo, o desenvolvimento do processo de AC se deu em três etapas principais:

1. Diagnóstico dos saberes prévios das crianças sobre o Bicho-preguiça: considerando a relevância dos saberes prévios das crianças no processo de alfabetização científica e aquisição de conhecimentos científicos, optamos por utilizar de um questionário como forma de coleta de informações a respeito do que as crianças sabem e quais suas experiências com o animal. O questionário utilizado constituiu-se de 14 questões, das quais destacamos algumas, a saber: 1. *Por que o bicho-preguiça recebeu este apelido?* 2. *Você sabe onde o bicho-preguiça vive/mora?* 3. *Você acha o bicho-preguiça perigoso?* 4. *Você já viu alguém ajudando este animal?* 5. *A praça é um bom lugar para eles viverem?* **2. Produção de material didático utilizado na atividade de AC:** a partir das respostas obtidas no questionário aplicado às crianças, reunimos as principais informações e fizemos uma síntese dos saberes mais frequentes (ver Figura 2). Essa síntese de saberes prévios das crianças foi fundamental para a construção da história contada no livro intitulado “O Bicho-preguiça que não queria ter preguiça” de autoria da então discentes de Pedagogia, Enya Fernandes das Chagas. **3. Realização das atividades pedagógicas:** a partir dos saberes prévios das crianças e dos saberes científicos sobre o Bicho-preguiça (reunidos no livro didático supracitado) pensamos em atividades voltadas à promoção do processo de alfabetização científica de crianças. Tais atividades foram pensadas como uma Sequência Didática que foi aplicada para uma turma composta por 25 crianças, durante três dias, das 13:00h às 17:00h. A sequência didática foi proposta segundo alguns eixos estruturantes para o processo de AC, a saber: I). compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; e II). entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (SASSERON & CARVALHO, 2011). Realizamos, ao longo do desenvolvimento das intervenções pedagógicas, registros em imagens através de fotografias e em diário de bordo registramos as falas das crianças, acontecimentos, observações e demais reações e discussões que foram surgindo.

Como resultado geral, percebemos que o bicho-preguiça está de fato claramente presente na realidade das crianças, pois elas conseguem apresentar algumas características físicas/biológicas do animal com facilidade, como também relatam casos vivenciados, demonstrando que o contato com o animal é constante e veem como comum esta aproximação. Ainda, podemos perceber o quão presente é a ideia de que este animal necessita da ajuda do ser-humano para sobreviver. Nos relatos destacados, podemos notar que houve situações em que alimentaram o animal ou tentaram colocá-lo na árvore, sempre demonstrando um desejo de ‘ajudá-lo’. Todavia, o fato de não conhecerem de forma científica o comportamento do animal, possibilita a reprodução de atitudes que na verdade podem até prejudicar o animal, mesmo que não intencionais.

Em síntese, verificou-se que as crianças associaram imediatamente o nome bichopreguiça a ideia do animal ser ‘preguiçoso’. Quando questionadas se sabiam onde o animal habita, responderam citando o nome de locais onde já viram o animal: “*Ele vive mais ali na praça*” (B, 11 anos); “*Na árvore lá perto de Toninho*” (R, 10 anos); “*Eu acho que ele vive na mata lá em cima e eu já vi na praça também*” (M, 10 anos). Ainda, quando questionadas a respeito da qualidade do ambiente em que esse animal vive, ou seja, se consideravam a praça um bom lugar para o bicho-preguiça viver, obtivemos respostas como: “*É sim. Porque lá tem pessoas passeando e dão comida, as vezes dão água. Ai assim é bom.*” (L, 10 anos); “*É sim, porque tem muito pé de pau pra eles andarem a vontade.*” (E, 11 anos). “*Eu acho que não é bom não. Porque de noite o povo liga o som ali e fica até bem tarde com aquele barulho. Quem consegue dormir direito assim?*” (M, 10 anos). Quanto ao comportamento do animal, se os consideram perigosos, responderam: “*Sei lá. Ele tem as unhas grandes demais. Eu acho que se a gente for mexer nele ou jogar uma pedra, ele vai ficar com raiva e arranhar a gente, mas acho que ele “num” é perigoso não.*” (A, 10 anos); “*Não. Porque minha mãe já chegou perto dele e ele não fez nada. Alisou a cabeça dele e tudo.*” (W, 10 anos); “*É nada, a bixinha é boazinha. Uma vez eu ajudei a colocar ela na árvore e ela ficou rindo pra gente.*” (I, 10 anos). Ainda, quando as questionamos sobre se já ajudaram ou viram alguém ajudando este animal, obtivemos relatos afirmativos, como os que indicamos a seguir: “*Sim. Um dia eu fui na padaria com meu avô e tinha uma preguiça lá no chão que tinha caído. Ai meu avô deu um pedaço de pão bem grande pra ela comer. Ela tava com muita fome*”.

(J.N, 10 anos); “*Sim. Um dia eu tava na praça de noite porque minha mãe trabalha lá em seu Pantica, aí tinha uma no chão, pertinho daquele pé de figo que tem ali do lado. Eu corri e chamei o homem pra ajudar ela a subir de novo. O homem pegou ela pelas costas e botou na árvore, mas a danada toda vez voltava. Aí eu não quis mais ajudar, ela tava muito teimosa*”. (C, 10 anos).

Como podemos ver nos relatos acima sistematizados, o levantamento dos conhecimentos das crianças a respeito do bicho-preguiça, nos possibilitou uma visualização do imaginário das crianças do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre esse tema. Assim, a partir de uma análise de tais respostas, conseguimos construir um quadro geral que sintetiza os saberes das crianças ou os principais conceitos espontâneos apresentados pelas crianças sobre o bicho-preguiça (Figura 2). A partir desse cenário construímos um instrumento que viabilizou o trabalho com a Educação em Ciências de forma contextualizada, partindo das concepções espontâneas mais presentes na turma. Como afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2006) “*o esforço para considerar essas concepções espontâneas como hipóteses de trabalho e não como evidências inquestionáveis permite um tratamento dos problemas aberto a novas perspectivas*”. Dessa maneira, compreendemos que olhar o mundo pelo olhar da criança, nos possibilita caminhar de acordo com os seus interesses, partindo de suas vivências e suas crenças, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Ainda, como Pozo (1998) consideramos que as concepções alternativas ou saberes prévios das crianças, no caso de nossas vivências, são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de Ciências, tendo em vista que revelam o interesse da criança pelo tema, quais saberes e experiências acumulam a respeito do tema, e como tais acúmulos podem ser ampliados, ressignificados por meio do respaldo dos conhecimentos da Ciência.

O que as crianças sabem a respeito do Bicho-preguiça?

1. O Bicho-preguiça é preguiçoso e lento.
2. O Bicho-preguiça precisa do ser humano para se alimentar e sobreviver.
3. O Bicho-preguiça é simpático e gosta do contato das pessoas.
4. O Bicho-preguiça desce das árvores para procurar comida.
5. O Bicho-preguiça vive na praça, sendo este um local sem riscos.

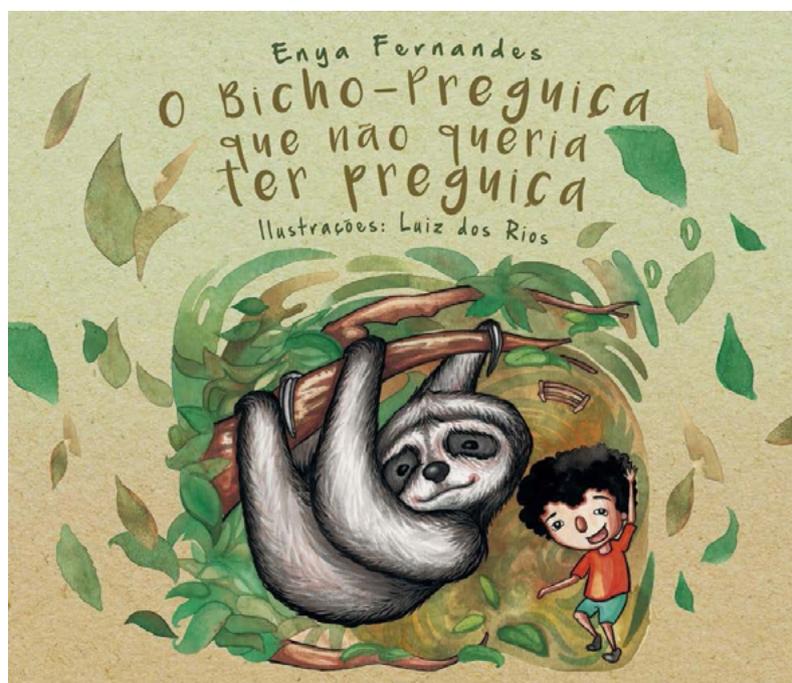


Figura 2 O Bicho preguiça e o senso comum das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma escola pública de Rio Tinto/PB. Imagem adaptada do Livro Infantil “O bicho-preguiça que não queria ter preguiça”, de autoria de Enya Fernandes das Chagas.

As intervenções pedagógicas que se seguiram, os recursos didáticos e pedagógicos utilizados, os diálogos rotineiros e frequentes, as argumentações das crianças em busca de explicações científicas para as problematizações propostas, todo o processo de AC vivenciado a partir das percepções prévias das crianças sobre o tema contextualizado e repleto de sentido e significados, foram essenciais para o processo de desconstrução de concepções alternativas das crianças a respeito do mundo que as cerca. Assim, ao longo desse processo intencional e dialógico do Ensinar Ciências com contexto, conseguimos perceber os processos de reflexão, de reformulação de percepções a respeito do bicho-preguiça. Ou seja, as concepções prévias ou alternativas começaram a ser colocadas em xeque, de forma mais forte e frequente, principalmente, a ideia de que o bicho-preguiça era um animal preguiçoso. Nesse sentido, após as explicações e diálogos, as crianças começaram a apresentar um outro olhar, uma nova perspectiva, talvez com base em saberes científicos, e diziam: “Deram esse nome pra ela porque o corpinho dela é muito lento, mas ela não tem culpa de nascer assim.” (M.E. 10 anos); “A gente devia era chamar ela por esse nome difícil aí, porque esse nome de Bichopreguiça já faz a gente querer chamar ela de preguiça, a coitada.” (M. 10 anos).

A princípio, pode-se pensar que os saberes alternativos ou do senso comum podem não ter espaço nos processos de ensino de Ciências ou podem ser de antagônicos, conflitantes, opostos aos conhecimentos científicos, no entanto, como afirma Vygotsky (1998):

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. [...] Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado (VYGOTSKY, 1998, p.135).

Nesse sentido, as concepções alternativas e os conceitos científicos, por mais que possam seguir em direções opostas, podem interagir entre si quando são trabalhadas de forma intencional e direcionada. Com base na nossa experiência, verificamos que ao promovermos espaços para que as crianças compartilhem suas vivências, saberes práticos, experiências cotidianas a respeito do mundo que as cercam. Ao percebermos que essas concepções espontâneas ou alternativas podem ser o ponto de partida para discussões aprendizados científicos (SCARINCI & PACCA, 2006) podemos potencializar o processo de alfabetização científica, permitindo que conceitos sejam (re)construídos a partir das vivências bagagens culturais das crianças, o que podem possibilitar um aprendizado de Ciências com mais significados para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Relato reflexivo 2: O caso do derramamento de petróleo no litoral nordestino brasileiro e como as crianças enxergam nossa relação com o ambiente.

Com o objetivo de identificar elementos da Alfabetização Científica (AC) no processo de aprendizagem de crianças, realizamos uma atividade pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma do 4º ano, com 32 crianças, de idade entre 9 e 10 anos, em uma escola pública localizada no Município de Mamanguape-PB. A proposta de atividade pedagógica teve como tema central “A cadeia alimentar marinha e os efeitos do vazamento do petróleo nas praias do litoral norte da Paraíba”. A escolha dessa temática nos possibilitou abordar questões conceituais da ecologia, como também um problema atual que afeta a vida dos animais marinhos e de seres humanos, que é o derramamento de óleo no mar da costa brasileira. Ainda, tivemos a intenção de promover um debate entre as crianças, para diagnosticarmos sua compreensão a respeito da temática abordada. A intervenção pedagógica, de cunho diagnóstica, foi realizada de forma a identificarmos os conhecimentos prévios das crianças a respeito da temática, instigando-as a descobrirem e a

rememorarem os seus conhecimentos adquiridos e acumulados, ao responderem os questionamentos que lhes foram colocados ao longo do processo. Desse modo, realizamos perguntas que buscaram identificar o nível de AC ao longo do processo desenvolvido.

A construção desta proposta de atividade levou em consideração o que entendemos por um ensino investigativo, que propõe situações problematizadoras para que se possa construir o conhecimento. A intervenção pedagógica foi realizada ao longo de um turno, em um período de 4 horas de aula. Para abordar o tema e a partir daí identificar os indicadores da Alfabetização Científica, organizamos a proposta em quatro momentos:

1. roda de conversa: conduzida por meio de indagações para as crianças sobre o tema em pauta, a saber: *1. Alguém conhece a praia? Já foram à praia? O que tem na praia?* e socialização de argumentos. As crianças também foram indagadas sobre quais animais marinhos conheciam e juntos construímos um quadro para sistematizar os seus saberes. **2. construção de uma cadeia alimentar:** montamos com as crianças um painel representando a cadeia/teia alimentar marinha (ver figura 3). Nesse momento, as crianças estabeleceram as interações dos componentes da cadeia alimentar, ou seja, quem se alimentava de quem. Assim, foi um momento oportuno para trabalharmos conceitos ecológicos importantes, tais como produtores, consumidores (primários, secundários, terciários) e decompositores. **3. introdução da problematização central:** Após o momento de diálogo sobre as espécies marinhas e como elas mantêm uma relação entre si, introduzimos a imagem de um navio com derramamento de petróleo no mar. Ainda na construção desse sistema ecológico marinho, inserimos um barquinho com um pescador dentro, representando que o homem também depende da relação com os componentes vivos do mar. Então, introduzimos a questão das manchas de óleo no mar e discutimos a partir dos conhecimentos prévios deles o que sabiam a respeito da temática. Os alunos foram instigados através de perguntas, com a intenção de verificar se conseguiam relacionar o problema ambiental que estava ocorrendo no mar, a nós humanos, e como isso nos afetaria. **4. produção escrita:** solicitamos a produção de material escrito (texto ou desenho), com relato sobre o que mais despertou interesse durante a atividade e relatando os conhecimentos (re)elaborados ao longo da atividade (ver figura 3 com imagens das etapas do processo de AC).

Ao longo de todo o processo da atividade pedagógica, as falas das crianças foram registradas para a realização das análises, sendo utilizados nomes fictícios para preservar suas identidades. A partir de algumas dessas falas selecionadas, foi realizada a análise dos dados, tomando como referências alguns dos indicadores de Alfabetização Científica (AC) propostos por Jiménez-Aleixandre *et al* (2000) *apud* Carvalho & Sasseron (2008), tais como: *explicação, raciocínio lógico, hipótese, definição, classificação, o apelo ao exemplo*. Assim, a seguir seguem algumas análises de alguns trechos de argumentações construídas pelas crianças, nas quais buscamos entender o processo de AC por meio da identificação de tais indicadores.

Em um determinado momento inicial da intervenção, foi perguntado às crianças o que elas sabiam a respeito do fenômeno da fotossíntese, visto que esse é um conceito importante para o entendimento do conceito de organismos produtores na cadeia alimentar (por exemplo, plantas que por meio da fotossíntese são capazes de produzir seu próprio sustento). Registramos algumas respostas, como: *“O processo das plantas que produz oxigênio”* (criança 9); *“Só as plantas que produzem o próprio alimento”* (criança 3). Neste momento, as crianças trazem conhecimentos plausíveis pois usam afirmações a partir do seu próprio conhecimento, utilizando assim em suas falas definição, pois houve a manifestação de um conceito para explicitar um fenômeno. Indicamos importantes do processo de AC.

De modo geral, nos trechos analisados a seguir, pudemos perceber que as crianças demonstraram em suas falas que possuem entendimento de conceitos ecológicos, por exemplo sobre a classificação e importância dos animais dentro da cadeia e teia alimentar, ou seja, conseguem distinguir quem são os produtores, consumidores (primários, secundários, terciários e quaternários), assim como os decompositores, fazendo uma lista dos animais e de que/quem se alimentam. Além disso, demonstraram frequentemente conhecer os problemas relacionados ao contexto em que vivem, relacionando que a poluição que acontece no mar vai afetar a saúde humana, pois um depende do outro para existir.

Quando as crianças foram indagadas quanto ao papel dos animais na cadeia alimentar, responderam: “Eles são consumidores” (criança 2), “Que não produz o próprio alimento, ele come outras coisas” (criança 6); e usando de suas próprias palavras, explica um conceito científico, que é a definição, pois manifestou do entendimento de um conceito em sua fala. Na continuidade da atividade, indagamos se a planta depende de outros seres para sobreviverem, as crianças responderam: “Tia ela se alimenta pela raiz, a abelha fica se alimentando dela, do mel da flor” (criança 23), nesta fala a criança faz uma afirmação a partir de um conhecimento científico baseado em conhecimentos adquiridos anteriormente, usando assim um teste de hipótese. Quando em sua fala relata: “[...] a abelha fica se alimentando dela, do mel da flor”, ela faz uso da consistência pois faz uso de um conhecimento adquirido em outros momentos e da sua experiência para explicar um acontecimento. Em seguida a criança respondeu complementando a fala da colega: “Você fica com diabetes se comer muito mel” (criança 2), utilizando em sua explicação um indicador descrito por Sasseron & Carvalho (2008), que é a previsão, ou seja, se comer muito mel, ficará com diabetes, que indica uma ação desencadeada por um acontecimento.



Figura 3. Registros da atividade pedagógica por meio do Ensino de Ciências. Aqui dialogamos com os(as) alunos(as) a respeito do tema norteador da aula (Cadeia e Teias Alimentares); propomos a sistematização de uma tabela com nomes de animais marinhos conhecidos pela turma (conhecimentos prévios); e construímos a cadeia/teia alimentar marinha com os possíveis impactos do derramamento de óleo no ecossistema marinho.

Em outro momento da aula, em que estávamos discutindo sobre alimentação dos animais, sobre a classificação da cadeia alimentar, questionamos as crianças a respeito da alimentação do peixe boi e se o peixe boi tem um predador natural ou não, algumas das respostas foram: “*Tem sim, o tubarão*” (criança 3). Então, perguntamos, no sentido de extrair uma resposta mais exata, se acham mesmo que o tubarão se alimenta de peixe boi e a criança respondeu: “*Não, porque eles vivem em águas separadas um vive na água doce outra salgada*” (criança 19), esta criança utilizou o indicador da alfabetização científica “*explicação*”, pois relacionou as informações já levantadas anteriormente, também fez uso do raciocínio lógico, pois organizou um conhecimento já adquirido na construção da sua resposta.

Na continuidade da atividade, uma criança mencionou: “*Rio Tinto tem peixe boi*” (criança 25), nesse momento, a criança trouxe um conhecimento de seu contexto para contribuir com a aula, usou o apelo ao exemplo, como forma de complementar uma informação. Na tentativa de conhecer o que as crianças entendiam sobre a alimentação do peixe-boi, perguntamos se ele se alimenta só de plantas. A criança trouxe um termo que não era o esperado para o momento da aula, mas, que possui uma relação direta com a alimentação humana, a criança respondeu que o peixe boi era “*vegano*”, e em busca de conhecer o que a criança sabia sobre o termo, a indagamos o que seria um ser vegano e a criança: “*Eu sei, é uma pessoa que não toma leite, nem come alimentos derivados de animais*” (criança 19). Nesse sentido, ela fez uma associação se o peixe-boi só se alimenta de planta então ele seria vegano, na construção da sua resposta utilizou o indicador de classificação, pois utilizou um critério para dizer que o animal seria vegano, embora não tenha sido o termo adequado para classificar seu tipo de alimentação. Outro ponto importante que surgiu na conversa, foi o momento que foi perguntado se o peixe boi não tem predador natural, então porque ele está sendo ameaçado de extinção? A turma numa só voz relata “*As pessoas estão matando eles tia para comer*”, eles constroem uma justificativa para o fato dos peixes estarem sendo mortos tomando como base os conhecimentos adquiridos. A todo momento, as crianças demonstram ter conhecimento da temática abordada, mostrando a partir de sua fala que o maior perigo para o peixe boi é o homem, pois ele pesca, coloca armadilha, assim eles estabelecem uma relação entre o homem e a cadeia alimentar marinha, que apesar de não fazer parte diretamente do ambiente marinho, está ligado a cadeia alimentar marinha.

Ainda segundo as crianças, outro perigo para o Peixe boi é “*O veneno que joga no mar*” (criança 7), ela levanta uma hipótese para essa questão, que esse veneno a que se refere é o petróleo que está presente nas praias, que vai prejudicar a cadeia alimentar marinha. As crianças demonstram a todo momento terem conhecimento a respeito da temática de discussão, o que pode ter sido fruto de atividades realizadas na escola ou em outros espaços, como programas de televisão, ou mesmo em outras mídias sociais. O fato é que elas, em suas falas, mostram que conhecem e sabem quais os efeitos provocados pelo vazamento de petróleo nas praias e como esse acontecimento pode afetar a vida marinha e a nós humanos. É o que percebemos ao registrar as seguintes falas: “*o navio deixou o óleo cair no mar e morreu tudinho*” (criança 10), aqui há uma relação de causa-efeito, utilizando o indicador da causalidade; “*ele não deixou cair, o navio tava quebrado*” (criança 2), aqui se utilizou no argumento um dado de acordo com a estrutura de argumentação dada por Toulmin (2006), além de usar o indicador de AC denominado de justificativa, para explicar uma ação; “*Ele foi derramado em alto mar*” (criança 11), por sua vez, aqui há uma conclusão na sua fala de acordo com a estrutura do argumento proposto por Toulmin (2006).

Por outro lado, as crianças em suas falas demonstram conhecimentos também sobre o episódio de derramamento de óleo no alto mar, sobre os prejuízos à vida marinha. Diante disso, obtivemos respostas como: “*o óleo se espalhou, o peixe comeu e morreu, a baleia, a tartaruga, tudinho suja de óleo*” (criança 9). Quando diz que o óleo se espalhou, ela levanta uma hipótese, e quando ele fala que o peixe comeu e morreu ele desencadeia uma sequência de ações, na qual ela traz uma explicação para o fato. Em uma outra resposta tivemos o seguinte: “*Ela morre porque ele cobre o corpo dela, não consegue respirar e morre*” (criança 11), a partir de uma ação que é morrer, ela traz uma justificativa para a causa da morte, realizando uma explicação para a causa da morte dos animais.

No momento em que perguntamos as crianças quais os efeitos do óleo que vazou do barco na

praia, todos respondem juntos: *“Os peixes podem morrer contaminados pelo óleo”*, ao responderem este questionamento, os alunos utilizam de um indicador de Alfabetização Científica correspondente à previsão do que pode acontecer com os peixes se forem contaminados pelo óleo. A pesquisadora continua estimulando os alunos através de perguntas: *“Esse óleo derramado nas praias vai afetar só os animais marinhos?”* As crianças respondem que: *“Vai afetar a gente também”*, e dessa forma, estabelecem uma relação de causa e efeito para explicar a consequência do que pode ocorrer durante o processo, usando a causalidade para a sua explicação. Questionamos ainda, sobre como esse tipo de poluição poderia nos afetar, obtivemos respostas nas seguintes direções: *“Quando a gente for para a praia, aí pisa, aí vai contaminar o pé na areia[...] aí corre o risco de contaminação”* (criança 29), para analisar esta fala, notamos que o aluno levanta a hipótese, vindo na forma de uma afirmação para justificar uma ação, e a partir daí ele faz uma previsão do que pode acontecer, relacionando as informações no levantamento de hipóteses, através de sua explicação. Nesta fala notamos a presença de mais de um indicador da Alfabetização Científica nos alunos. Nesta fala o aluno desencadeia uma sequência de ações realizadas, através da organização das informações, a criança afirma: *“Aí vem um peixe, o homem pesca aí quando ele for comer, vai comer o peixe doente dá coceira, a pele fica vermelha, pode dá falta de ar”* (criança 27), assim, ele também utiliza em sua fala o indicador de AC previsão, em decorrência de uma sequência de ações.

No momento final da atividade de intervenção, em que propomos e orientamos as crianças em uma produção textual de avaliação da atividade de intervenção, buscou-se identificar o nível de argumentação científica das crianças. De modo geral, assim como registrado na oralidade dos alunos, nos textos escritos por eles encontramos inúmeros indicadores do processo de alfabetização científica. Por meio da atividade apresentada na turma do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nós pudemos comprovar a ideia de Carvalho & Sasseron (2008), pois as crianças, por meio dos estímulos que fazem sentido para elas, conseguiram construir raciocínio, utilizando-se de operações epistemológicas que são claramente de natureza científica. Além disso, conseguimos demonstrar a importância da utilização de indicadores da alfabetização científica, como ferramentas de compreensão desse processo específico de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tentamos trazer luz à seguinte problematização: como promover alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de questões cotidianas e contextualizadas? A partir dessa problematização norteadora e das reflexões e vivências práticas aqui apresentadas, pretendemos promover entendimentos de processos de ensino - aprendizagem em Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de atividades pedagógicas pautadas de fato em questões cotidianas, contextualizadas e relacionadas aos saberes, práticas e cultura das crianças. Acreditamos que por meio dessa perspectiva, o Ensino de Ciências possa fomentar um processo de Alfabetização Científica que contemple a cultura científica para além da tradicional compreensão de conceitos e ou procedimentos científicos estereis ou dissociados de elementos - culturais, políticos, sociais e históricos; que são próprios da sociedade e dos artefatos produzidos por ela.

Nesse sentido, entendemos que propostas de AC como as que foram relatadas na nossa experiência de trabalho podem possibilitar a construção de pontes ou conexões fortes entre interfaces, muitas vezes vistas como opostas, entre o senso comum/conhecimento popular e o conhecimento científico. A construção de pontes entre os saberes e práticas do senso comum e aqueles/as oriundos/as da cultura científica pode fomentar uma aproximação entre a Ciência e a vida das crianças. Nesse sentido, tentamos realizar nas nossas vivências aqui apresentadas, uma articulação entre eixos importantes do processo de AC, como afirmam Sasseron & Carvalho (2017), ou seja, eixos relacionados a conceitos/práticas científicas e eixos relacionados aos fatores sociais, tecnológicos e ambientais que se interrelacionam à Ciência. Desse modo, a criança poderá ao longo desse processo de AC desenvolver entendimentos a respeito da própria natureza da Ciência e dos fatores éticos, políticos, históricos e sociais que se associam à cultura científica, podendo assim, fazer uso social

mais consciente desses conhecimentos científicos.

Movimentos como os propostos e vivenciados no nosso trabalho podem promover também ressignificações de visões deformadas sobre a Ciência, as quais são reproduzidas nos diferentes espaços formativos, até mesmo nas escolas. Essas visões deformadas, que colocam a Ciência em um pedestal ou em uma espécie de ‘Torre de Marfim’ distante dos fatos sociais, ou ainda que colocam a Ciência como um produto masculino, praticada ou manuseada por grandes gênios (CACHAPUZ *et al.*, 2005), distanciam as crianças da cultura científica, impossibilitando-as de experimentarem vivências realmente significativas e interessantes no campo científico.

Nesse cenário, a escola como espaço diverso que é reúne potência necessária para promover práticas de AC investigativas, contextualizadas e emancipatórias, a fim de promover visões de mundo e de Ciência que estejam conectadas aos fundamentos de uma sociedade justa, social e economicamente, mais solidária e equilibrada com o ambiente em que vivemos. Ainda, acreditamos que as vivências apresentadas aqui podem gerar aprendizagens significativas na medida em que estiverem mergulhadas em contínuos diálogos e trocas verbais e atitudinais, em participações efetivas no processo de AC sem hierarquizações ou autoritarismos entre professor-aluno. Assim, durante o processo de AC é necessário cultivar um espaço entre as crianças e entre as crianças e o(a) professor(a), que incentive concordâncias e discordâncias, respeito a posturas e entendimentos contrários(as), diálogos e debates de ideais e de argumentos. Acreditamos que esse é o cenário fértil para potencializar a curiosidade que as crianças já trazem consigo.

No desenvolvimento desse trabalho, nos deparamos com diversos desafios, o principal deles está relacionado a nossa própria experiência formativa enquanto docentes. Nesse sentido, pudemos perceber que o planejamento, a execução e a avaliação do processo de AC para os Anos Iniciais, exige do(a) docente entendimentos a respeito do papel que deve desempenhar ao longo processo de AC, de modo que esse papel não pode ser o(a) de detentor(a) do saber ou daquele(a) que tudo sabe ou de que tem e dá as respostas para todas as questões das crianças. Pelo contrário, esse(a) docente deve ocupar um papel de orientador(a), de sujeito(a) que dialoga com as crianças e que incentiva o diálogo entre elas ao longo do processo de construção de conhecimento científico. Para isso, se faz necessário também que o(a) docente entenda como esse processo de AC pode ser potencializado, e saiba quais elementos ou indicadores de AC podem evidenciar o progresso e o avanço da turma quanto aos níveis de aprendizagens científicas. Para tanto se faz necessário também que a formação docente (inicial e continuada), especificamente quanto aos processos de ensino e aprendizagens de Ciências, leve em consideração os princípios da Alfabetização Científica aqui brevemente discutidos.

Diante do exposto, podemos afirmar que nosso trabalho pode significar um pequeno e importante passo em direção a entendimentos que se fazem necessários a respeito do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino de Ciências para os Anos Iniciais. Tendo em vista que exemplifica de forma prática algumas possibilidades pedagógicas de construção de uma consciência crítica, cidadã, emancipatória, investigativa e questionadora, por meio do processo de Alfabetização Científica para crianças, demonstrando o quanto é possível educar de forma contextualizada, dialógica e dinâmica, aproximando a cultura científica e o currículo escolar à vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Paula; LIANE, Barboza. **Metodologia do ensino de ciências biológicas e da natureza. Curitiba: Intersaberes, 2012.**

CACHAPUZ, Antônio. et al. (Org.). **A Necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.**

CARVALHO; Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.**

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; SASSERON, Lúcia Helena. **Almejando a alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo.** Investigações em Ensino de Ciências. v. 13, pp.333-352. 2008.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Rev. Bras. Educ. n.22, pp.89-100. 2003.

CHASSOT, Attico. **Das disciplinas à indisciplina.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade,** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. **Ensino de Ciências e formação do cidadão.** Ano 7, n. 40. Brasília, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de Problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização Científica. Ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola.** Revista Ensaio, v.17 n especial, p. 19-67, Belo Horizonte, 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, pp. 59-77. 2011.

SASSERON, Lucia Helena; MACHADO, Vitor Fabricio. **Alfabetização Científica na prática: inovando a forma de ensinar Física.** 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

SCARINCI; Anne Louise; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. **Um curso de astronomia e as pré-concepções dos alunos.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v.28, n. 1, p.89-99, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FERREIRA, Michele Guerreiro¹

RESUMO

Com base no Pensamento Decolonial (Quijano, 2005; Dussel, 2007; Mignolo, 2011; Walsh 2007, 2008), problematizamos a construção da ideia de racismo e racismo epistêmico e seus efeitos na formação. Nosso objetivo é compreender a necessidade de questionar e superar o racismo, relacionando as exigências freireanas à prática pedagógica com a formação docente e analisando os elementos que podem contribuir para a construção de uma educação antirracista. Este trabalho é fruto de um estudo bibliográfico à luz da abordagem teórica adotada. As análises mostram que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um marco na construção de uma Educação Antirracista, embora ainda seja um processo em construção.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação Docente; Educação Antirracista.

ABSTRACT

Based on Decolonial Thought (Quijano, 2005; Dussel, 2007; Mignolo, 2011; Walsh 2007, 2008), we problematize the construction of the idea of racism and epistemic racism and its effects on formation. Our objective is to problematize racism and relate Freire's demands to pedagogical practice with teacher training. From such an analysis, list the elements that can contribute to the construction of an anti-racist education. This paper is the result of a bibliographic study in the light of the theoretical approach adopted. The analyzes show that the enactment of Law No. 10,639 of 2003 is a milestone in the construction of an Anti-racist Education, although it is still a process under construction.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Teacher Education; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a formação docente e a educação das relações étnico-raciais, a qual se soma às lutas pela promoção de uma sociedade antirracista, mais justa e democrática por meio do “reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade do estado brasileiro, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania” (BRASIL, 2004a, p. 02).

Assim, tomamos como ponto de partida as demandas que integram a antiga agenda de enfrentamento do racismo no Brasil no cenário educacional, destacando questões que nos interpelam diante das mudanças orientadas pelas diretrizes curriculares promulgadas a partir das Leis nº

¹ Mestra em Educação Contemporânea (2013) e Doutora em Educação (2018) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta e coordenadora do curso de Pedagogia no Departamento de Educação, do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (DED CCAE UFPB). Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE, do Centro de Estudos Avançados - América Latina da UFPE (CEA-AL/UFPE) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação/ CAA-UFPE. Integra a Equipe Editorial da Revista Interterritórios (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Política Educacional; Educação do Campo; Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Decolonial e Interculturalidade.

10.639/2003 e 11.645/2008 no tocante à formação docente.

Os objetivos deste artigo são: a) compreender a necessidade de questionar e superar o racismo epistêmico; b) relacionar as exigências freireanas à prática pedagógica com a formação docente e; c) analisar os elementos que podem contribuir para a construção de uma educação antirracista.

Este trabalho é fruto de um estudo bibliográfico à luz da abordagem teórica fundamentada no Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 2007; MIGNOLO, 2011). Tomamos como chave de interpretação os conceitos mobilizados pela referida teoria por nos possibilitar compreender a matriz colonial da ideia de “raça” e do racismo, para que possamos buscar os elementos que nos interpelam diante da necessidade de construção de uma educação antirracista.

Assim, dividimos o texto em três seções: a) apresentação do problema e da abordagem teórica e metodológica; b) a formação docente focando nas exigências pautadas por Paulo Freire e, por fim; c) abordamos as disputas de projetos no campo da formação e os desafios epistemológicos, políticos e identitários diante da formação para a educação das relações étnico-raciais, como nossas considerações finais.

1 ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO E SUPERAÇÃO DO RACISMO E DO RACISMO EPISTÊMICO

Nesta seção, nosso objetivo é levantar questões que perpassam os currículos escolares, marcadamente eurocentrados, que naturalizam “versões” de nossa história e cultura como “verdades” universais. Felizmente, após muitas lutas, especialmente, dos Movimentos Sociais Negros, com a promulgação de uma nova política curricular decorrente da Lei nº 10.639/2003 tais “verdades” passam a ser questionadas com a instituição da promoção da educação das relações étnico-raciais.

Desse modo, as questões que são levantadas a partir da instituição da educação das relações étnico-raciais nos imbuem de exigências éticas (enfrentar, combater e superar o racismo), epistêmicas (reconhecer e valorizar as epistemologias subalternizadas diante do eurocentrismo) e pedagógicas (planejar e executar ações que deixem explícitas sua intencionalidade de superar o racismo e o racismo epistêmico).

A educação das relações étnico-raciais, de acordo com Silva (2007), aparece como objeto da centralidade dos projetos político-pedagógicos provocando a reflexão sobre a necessidade de uma série de mudanças imprescindíveis para se encarar de frente o racismo que atinge parcela significativa da população brasileira que passa(va) a usufruir do seu direito constitucional à educação.

A conquista do direito à educação no Brasil no final do século XX evidenciou, por um lado, a diminuição das assimetrias cor/raça relativas ao acesso à escola. Mas, por outro lado, revelou o quanto os currículos escolares são/eram colonizados e colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2015), pois o paradigma epistemológico vigente que orienta(va) as práticas hegemônicas pauta(va)-se apenas na ferida colonial e ignora(va) os movimentos de resistência e o pensamento de fronteira.

As práticas hegemônicas que nos referimos são as mesmas que Paulo Freire (2005, p. 86) chamava de “prática ‘bancária’”, isto é, aquela que se pautava na desumanização por meio de um “intelectualismo alienante” e autoritário que ratificava o sentimento de inferioridade (a ferida colonial) e mantinha as consciências imersas nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos, sendo que a naturalização do lugar de cada sujeito é quase um dogma estabelecido desde as primeiras relações de dominação, as quais operam por meio da colonialidade do ser para manutenção do status quo: dominadores, dominando; dominados, dominados!

Todavia, a instituição da educação das relações étnico-raciais como escopo das práticas pedagógicas sugere quesitos outros que devem ser considerados ao se avaliar as condições de oferta da educação, evidenciando que não basta ter acesso a uma educação que, muitas vezes, ratifica(va) apenas uma visão de mundo (colonizada) que deveria ser seguida (colonizadora). É necessário compreender que há resistências, discordâncias, conflitos e tensões que não podem ser ignoradas no processo de descolonização da formação e do currículo. Tal qual se evidencia nas lutas pela educação das relações étnico-raciais, entrando em cena não apenas como a inclusão de novos conteúdos, mas promovendo

um giro epistêmico ao valorizar o pensamento de fronteira como modalidade gnosiológica válida e valorizada. Nesse sentido, destacamos que os objetivos das DCN (BRASIL, 2004b) já apontam a necessidade de se divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores por meio da educação das relações étnico-raciais. Esta necessidade visa tornar as(os) cidadãs(ãos) aptas(os) tanto a interagir como a negociar objetivos comuns que não infrinjam os direitos legais e que promovam o respeito e a valorização identitária com o propósito de consolidar a democracia no país. Em síntese, as DCN exortam: “Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2004a).

Criar tais pedagogias representa enfrentar elementos que herdamos do processo colonizador. Freire (1978) identifica em Guiné-Bissau (e nós, aqui no Brasil), que herdamos uma educação colonial, cujo um dos principais objetivos era a “desafricanização” do povo, para que se aprendesse a cultivar e cultivar o modo eurocêntrico de saber, de ser, de viver. Desafricanizar, no caso brasileiro, significava o ideal de branqueamento propalado por décadas em nosso país, como também o próprio mito da democracia racial, mecanismo utilizado para manter a distância racial, evitar e/ou camuflar conflitos.

Tal educação colonial, de acordo com Freire (1978), não foi arranjada para a libertação. O autor a descreve como “discriminadora e mediocremente verbalista” (ao que acrescentamos também, por dedução, o adjetivo: racista), que se materializa em uma escola definida como

[...] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu ‘fracasso’ (1978, p. 15).

Tais modelos de educação e de escola (seja de nível básico ou superior) não parecem tão distantes de nossa realidade, pois ao eleger antidemocraticamente objetivos, conteúdos e métodos podemos facilmente identificar as consequências exclusivistas e excludentes que se escondem atrás de discursos sobre meritocracia e outros afins.

Sabemos que objetivos, conteúdos e métodos em uma escola excludente embranqueceram sobremaneira as salas das universidades, os cargos de prestígio na sociedade e há pouco mais de uma década esta realidade começou a ser modificada, por força das conquistas dos movimentos sociais materializadas em políticas de ação afirmativas como já mencionamos anteriormente.

As mudanças motivadas inicialmente pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo sistema de ensino nacional vieram acompanhadas de exigências para que o ensino destes conteúdos favorecesse a promoção da educação das relações étnico-raciais. Mas, o que é preciso saber para se ensinar conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? O que sabemos sobre eles é suficiente ou adequado ao objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais? Como esses conteúdos são tratados?

Tais questões representam um grande desafio à formação docente devido à hegemonia do eurocentrismo em nossa formação, como evidencia Silva (2005, p. 28) ao afirmar: “formados com base em princípios e estratégias educacionais racistas, nós pesquisadores temos dificuldades, tanto de ordem ideológica como material, para nos acercar de conhecimentos fora do eixo Europa-Estados Unidos”. Assim, passam a se racializar e a categorizar tanto os povos como suas sociedades em civilizados/as e não civilizados(as), desenvolvidos(as) e subdesenvolvidos(as) etc., provocando injustiças cognitivas e racismo epistêmico como nos mostra Abdelkebir Khatibi (apud MIGNOLO, 2011, p. 135), ao afirmar que paralelamente “a las sociedades ‘subdesarrolladas’ existen ‘sociedades silenciadas’”. O autor nos mostra que ainda que tais sociedades falem e escrevam, não são escutadas pela produção global do conhecimento.

Dessa forma, percebemos que para assegurar o direito de acesso a estes conteúdos, temos

que entrar nos espaços de educação superior, fazer pesquisas para retroalimentar com a perspectiva antirracista o sistema educacional e a sociedade como um todo. Para tanto é preciso compreender que elementos devem ser levados em consideração na formação docente nesta perspectiva.

É em sintonia com este desafio que nos debruçamos neste artigo sobre a formação docente no intuito de definir categorias centrais ou elementos estruturantes para a análise de praxis curriculares que expressem pedagogias de combate ao racismo. E o que seria, especificamente, uma educação antirracista? Para quê e para quem ela se destina? Como aprender e ensinar em meio às tensas e assimétricas relações étnico-raciais?

Estas questões visam orientar respostas situadas política e epistemicamente no âmago da colonialidade, ou seja, respostas que consideram a ferida colonial nos processos de constituição das concepções de conhecimento, de educação e de ensino. E, por isso, denunciam o racismo e o racismo epistêmico ali presentes e anunciam, por meio de seu enfrentamento, uma “construção insurgente e criativa ‘muy outra’” (WALSH, 2014, p. 03). Nesse sentido, buscamos em Freire (1996) a coragem, os gestos, os saberes, as exigências colocadas pelo autor para iniciar nossa reflexão sobre a formação docente e a educação das relações étnico-raciais.

1.1 METODOLOGIA

Na presente subseção discorremos sobre a abordagem e procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do presente trabalho, que é fruto de um estudo bibliográfico à luz da abordagem teórica fundamentada no Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 2007; MIGNOLO, 2011).

Nesse sentido, destacamos que este artigo se pauta na abordagem da pesquisa qualitativa, pois tomamos como chave de interpretação os conceitos mobilizados para compreender a matriz colonial da ideia de “raça” e do racismo, para que possamos buscar os elementos que nos interpelam diante da necessidade de construção de uma educação antirracista.

O tipo de pesquisa é documental. Para Cellard (2012), os documentos (que no caso deste trabalho são as obras bibliográficas que selecionamos como lentes teóricas) falam sobre seu contexto de produção. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade da realização de uma análise preliminar do documento, a qual é composta por cinco dimensões: 1) o contexto; 2) as/os autoras/res; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto e, por fim; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Considerando tais dimensões, pudemos compreender o que o autor quer dizer quando afirma que “o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder seu questionamento” (2012, p. 304). Entendemos que para formular explicações plausíveis, como nos mostra o autor, é necessário articular as observações sobre o documento com o problema da pesquisa, e assim o fizemos. a partir dos procedimentos imputados à análise documental por Cellard (2012), bem como pela articulação destes com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; VALA, 1990).

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo objetiva superar a simples descrição dos conteúdos estando mais interessada no que os dados poderão ensinar após serem tratados, o que está em profunda sintonia com os objetivos desta investigação que pretende compreender concepções e práticas de enfrentamento do racismo, para além de uma mera conceituação livresca.

Para Vala (1990), a Análise de Conteúdo através da inferência leva a(o) pesquisadora(or) a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-a(o) à interpretação através da atribuição de sentidos dada às características do objeto que foram criteriosamente levantadas e organizadas. Nesse sentido, compreendemos a Análise de Conteúdo como uma técnica que nos possibilita tomar o conteúdo das mensagens para que encontremos indicadores que nos permitam fazer inferência em relação aos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, Bardin (2011) discorre sobre como preparar os dados para a análise, organizando-os em três fases principais. A primeira fase (pré-análise) é na qual realizamos a leitura flutuante dos

documentos, isto é, das obras bibliográficas selecionadas, ou seja, o primeiro contato com os textos para captar o seu conteúdo geral sem preocupações técnicas.

Em seguida, constituímos o *corpus* documental a partir das regras estabelecidas por Bardin (2011). Esse passo foi dado com o objetivo de definir as unidades de registro (que correspondem ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base). Após a constituição do *corpus* efetuamos a preparação do material, buscando identificar com base na abordagem teórica deste trabalho as categorias que nos orientaram para que possamos proceder à fase da exploração do material.

A segunda fase da AC é a que busca aprofundar a exploração do material através da codificação, da classificação e da categorização dos dados levantados nos documentos (nas obras selecionadas). Essa fase mostra que as informações coletadas ou produzidas são apenas informações, ainda não são o dado, isto é, nem tudo o que lemos é importante para responder aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, constitui-se em uma etapa que tem o objetivo de preparar o material coletado para procedermos à terceira fase, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos, interpretação e inferência propriamente ditas. Nas próximas seções apresentamos os resultados do estudo bibliográfico realizado a partir dos procedimentos aqui apresentados.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na presente seção refletimos sobre a importância da discussão sobre a formação inicial de professoras(es) diante das incumbências pautadas a partir da política curricular para a educação das relações étnico-raciais.

Consideramos que tal política é fruto das tensões sociais que visavam promover um ensino que educasse as relações étnico-raciais para, dessa forma, combater o racismo. Nesse sentido, percebemos que a sociedade cobra das escolas e das(os) professoras(es) uma atuação que satisfaça seus anseios, assim, se faz necessário problematizar as questões que envolvem a formação docente que não se restringe ao que ensinar, nem ao como, mas passa por sua profissionalização e realização pessoal também.

Nesse sentido, partindo da reflexão sobre aspectos sumarizados por Freire (1996) e apontados como necessários à prática educativa, relacionando-os à educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de analisar as exigências apontadas pelo autor no intuito de problematizar desafios e perspectivas em torno do tema em pauta.

Elegemos abordar a questão da educação das relações étnico-raciais e da formação docente a partir do Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), devido à possibilidade de reunir vários elementos significativos do conjunto de sua obra que está voltada para a promoção da libertação da condição de opressão que atinge os oprimidos, *les damnés*, os sujeitos coloniais, os corpos racializados/epidermizados.

Como mencionamos anteriormente, para concluir o processo de descolonização, ou seja, alcançar a decolonialidade faz-se necessário promover a libertação dos padrões ou matrizes de poder instituídos(as) no âmbito do colonialismo, os(as) quais afetam várias dimensões do sujeito colonizado e comprometem sua percepção de si e do mundo à sua volta. Por essa razão, tomamos como primeiro elemento para a nossa reflexão a exigência do reconhecimento e da assunção da identidade cultural, que para o autor significa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (1996, p. 46). Entendemos que o autor traz à tona a capacidade do sujeito reconhecer-se como ser humano, pois são evocados elementos de humanização que lhe são inerentes: pensar, comunicar-se, transformar, criar, sonhar e realizar sonhos, apesar dos processos desumanizadores a que são submetidos por meio dos pilares que sustentam a colonialidade, como vimos no capítulo anterior.

Para Freire (1996), reconhecer e assumir a identidade cultural é uma atitude de radicalização da compreensão de si e do mundo, porque exige a capacidade de reconhecer os processos de desumanização para compreender que se é humano, ou em suas palavras: “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (1996, p. 46). Vemos nesta atitude de desalienação um importante passo à

decolonialidade do ser, pois o ato de reconhecer-se implica na contraposição à reificação empreendida pela colonialidade em seus diversos eixos, ao racializar os corpos, os territórios, as identidades e transformar tudo em mercadoria, em recursos humanos ou naturais, em não-ser.

Tal desalienação também é abordada por Fanon (2008), que representa a superação por meio de uma tomada de consciência da epidermização, isto é, um processo violento que introjeta na sua vítima inferioridade para justificar a sua opressão, como podemos ver no trecho a seguir:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida, pela interiorização, ou melhor, epidermização dessa inferioridade (2008, p. 28).

Assim, podemos apreender que a assunção da identidade cultural é um elemento interseccional que leva em consideração diversos condicionantes capazes de promover a subalternização para dar sustentação à colonialidade em seus diversos eixos: poder, ser, gênero, saber etc. De acordo com Cardoso (2008, p. 175), “o negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude”. Nesse sentido, tal atitude permite que sejam ressignificados termos, conceitos, antes tidos como pejorativos e depreciativos e transformá-los em bandeiras de luta pela libertação e pela contraposição ao embranquecimento estético-cultural que é reproduzido na sociedade ao longo dos tempos por vários meios.

Dessa forma, percebemos que as exigências elencadas por Freire (1996), especialmente no primeiro capítulo do *Pedagogia da Autonomia*, ensejam uma atitude decolonial ao afirmar que ensinar exige rigor, pesquisa, criticidade, estética e ética. O autor demonstra que o conhecimento é uma das ferramentas imprescindíveis neste processo, pois a colonialidade do saber racializa/epidermiza o conhecimento que passa a ser considerado como mecanismo para distinguir o ser e o não-ser de referência como nos mostra Miguel Arroyo (2012) ao afirmar que não é necessariamente o conhecimento que promove a hierarquização dos coletivos de sujeitos de referência ou não, mas o *modus operandi* da racionalidade que o legitima. Desse modo, quando Freire fala da rigorosidade metódica diante do ato gnosiológico nos chama a olhar para a nossa realidade, para o mundo que está diante de nós.

Assim, obedecer “aos cânones científicos da verdade” (ARROYO, 2012) nem sempre representa pensar certo como nos mostra Freire. Pensar certo, na perspectiva freireana, tem a ver em primeiro lugar com a condição humana de pensar, assim como com o ser leitor crítico do texto e do mundo, o que, segundo o autor, nada tem a ver com o ser simples memorizador de conceitos, teorias, verdades sem a capacidade de interrogar-se a respeito do que está acontecendo ao seu redor e posicionar-se, agir.

Conhecer e produzir conhecimento extrapola racionalidades hierarquizantes, pois é inerente ao ser humano apesar de termos “aprendido” a contar a história das caçadas sempre a partir da perspectiva dos caçadores, ainda que fôssemos os leões (a caça²); a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como exigências colocadas à formação docente e à prática educativa crítica e libertadora nos exorta a reescrever estas histórias.

Nesse sentido, a experiência de ser negro é também a experiência de pensar por si próprio e ler criticamente o mundo à sua volta, condição que foi negada pela violência e fúria da colonialidade e como consequência cria uma história desses sujeitos que não representa para eles um espelho de Narciso, como nos mostra Joseph Ki-Zerbo (2010) ao defender a reescrita da História da África vista de dentro: “Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens ‘esquecidas’ ou perdidas” (2010, p. 31).

Não se ver representado na História por causa de “esquecimentos” propositais e muito bem

2 Paráfrase do provérbio africano que diz: “Os caçadores sempre serão os vencedores nas histórias das caçadas enquanto os leões não contarem estas histórias”.

orquestrados para que seja lembrado apenas o que interessa ao projeto colonizador é algo que passa a ser enfrentado quando da assunção da identidade cultural e histórica. Nesse sentido, entendemos que esse esforço vai na direção de outras exigências apresentadas por Freire quando nos fala sobre o risco, a aceitação do novo e a rejeição a toda e qualquer forma de discriminação.

Podemos apreender de tais exigências que adotar uma atitude desobediente epistemicamente para forjar a consciência negra a partir da experiência do ser negro significa correr vários riscos, pois esta condição epistêmica representa a radicalização da democracia e da humanização. Tal radicalização se dá especialmente quando o exemplo passa a corporificar a palavra, o que é colocado como mais uma exigência à formação docente, à prática educativa e ao pensar certo, de acordo com Freire (1996). Mas, toda essa desalienação ou decolonização do poder, do saber, do ser, não depende unicamente do sujeito colonizado, do oprimido.

O autor não ignora que estamos sujeitos a condicionamentos externos, dessa forma, o processo de libertação não vai se configurar como um produto, pronto e acabado em algum dado momento, pois, como seres inacabados que somos, estamos sempre nos fazendo, assim como nos mostra Walsh (2007) ao afirmar que a decolonialidade é um processo em marcha e, ao mesmo tempo, uma luta cotidiana como se lutássemos contra uma hidra, a qual sempre que se corta uma de suas cabeças, outra nasce em seu lugar antes mesmo que se corte a segunda. Dessa forma, o processo de libertação é sempre um processo e não um produto.

Percebemos que se faz necessário considerar os condicionamentos estruturais e conjunturais que perpassam os sujeitos em busca de sua libertação. Como podemos perceber nos processos históricos, políticos, sociais, culturais que influenciam e constituem as lutas dos Movimentos Sociais Negros para alcançarem direitos e justiça social e epistêmica.

O racismo por mais que seja combatido é um problema estrutural que ainda não foi superado, ainda que avanços importantes tenham sido alcançados. Esta compreensão está ligada ao bom senso para guiar a luta, preservando a convicção de que a mudança é possível por isso devemos persegui-la com alegria e esperança. Saber-se inacabado e condicionado nos coloca diante do desafio ético de continuar lutando como sujeitos de direito lutando por lugares de direito. Assim, a luta dos coletivos sociais considerados minoritários, ou seja, os oprimidos, os condenados, os subalternizados, os sujeitos racializados/epidermizados são desafiados a lutar mais, a gastar mais energia para ocupar, resistir e produzir nos lugares que lhe são negados, mas que são seus por direito.

É nesse sentido que Freire continua elencando exigências que reforçam a atitude decolonial de saber-se humano e, por isso, capaz de desaprender e reaprender a pensar certo. Para tanto, o autor mostra que além de curiosidade para desafiar o estabelecido como normal ou natural são também necessários segurança, competência, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade para se tomar decisões conscientes, tal como expressa em uma das Cartas a Guiné-Bissau.

A carta a qual nos referimos conta a preocupação que Amílcar Cabral trazia com a formação política e a educação das crianças durante a guerra pela libertação, e como com o fim da guerra e a independência conquistada o sistema educacional necessitava de transformações radicais, uma vez que a realidade apresentava obstáculos de variadas grandezas que dificultariam sobremaneira o trabalho de transformar o sistema educativo herdado do colonizador em um projeto coerente com a sociedade livre que se erguia. Dessa forma, Freire mostra como o comissário educacional Mario Cabral se posicionou diante do seguinte dilema:

[...] entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese (FREIRE, 1978, p. 20).

O que nos chama a atenção nesse trecho é o autor mostrar que o caminho escolhido foi o de

adotar “medidas impossíveis”, por assim dizer, diante do tamanho da ferida colonial; todavia, o que isto representava era o horizonte a ser percorrido, enquanto se implantavam as reformas fundamentais que iriam enraizar as modificações concretas o que nos revela que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e, portanto, é ideológica e pode tanto contribuir para nos libertar e transformar a realidade a ponto de avançarmos significativamente com o processo de conclusão da descolonização, como também pode nos “miopizar”, ensurdecer e amaciar para que acreditemos nos discursos fatalistas. Discursos como os que defendem, por exemplo, que as escolas do campo precisam ser fechadas, ou que educação quilombola ou indígena é desnecessária, ou ainda, que a política de cotas raciais reforça o racismo etc., etc., etc.

Diante de todos esses pontos levantados por Freire à formação docente, à prática educativa e ao pensar certo, compreendemos que a educação das relações étnico-raciais é um horizonte possível, um caminho que vem sendo perseguido por pessoas que assumiram a consciência negra como a experiência de ser negro com todas as contradições, condicionamentos e inacabamentos inerentes ao ser humano. E que por isso mesmo reivindicam seu lugar de direito, justiça social e justiça cognitiva, mas é preciso provocar fissuras nas estruturas formativas para consolidar as mudanças necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de se construir pedagogias antirracistas nos interroga a respeito das diversas práticas racistas que perpassam a nossa formação há séculos em todos os níveis da escolarização (e fora da escola). Tais práticas racistas vão se constituindo em saberes e em outras práticas racistas, pois aprendemos assim e vamos reproduzindo o que entendemos como certo, verdadeiro, absoluto, até que tenhamos a oportunidade de desaprender e reaprender de outro modo.

Em contraposição à ideia de naturalização da invenção da superioridade branca e inferioridade negra, o autor fala que o mais natural ao ser humano é amar, o oposto disso é o que é aprendido por meio das práticas desumanizadoras tão discutidas por Freire e Fanon. E o racismo é uma dessas nefastas aprendizagens, o qual se identifica com o conservadorismo, com a hegemonia branca e a falta de democracia.

Assim, construir pedagogias antirracistas faz parte de um projeto de sociedade que embala o anseio de uma sociedade radicalmente democrática, que respeite os direitos legais e valorize as identidades a despeito de sua pluralidade étnico-racial.

Desse modo, percebemos que tal processo educativo não se circunscreve apenas aos limites da escola ou da universidade, pois tem a ver com o modo como as pessoas passam a se relacionar, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, consigo mesmas e com as outras, com base numa postura de respeito em relação a si e aos outros. Representa uma mudança radical no modo como construímos nossa própria história de vida por meio das relações pessoais, sociais, culturais. É um giro em relação às relações marcadas pela ferida colonial, pautadas em preconceitos, hierarquizações raciais e sociais que são tidas como naturais, normais e, de certa forma, imutáveis.

Tais relações perpassam a vida das pessoas, marcam suas histórias e podem repercutir em sua atuação profissional como docente conforme nos apresenta Maurice Tardif (2000) ao analisar os saberes profissionais das(os) professoras(es) com base em suas próprias pesquisas, bem como de outros pesquisadores. O autor mostra que os saberes docentes são plurais e possuem características peculiares que vão reverberar no exercício da profissão docente.

Uma dessas características dos saberes profissionais que vamos destacar neste trabalho é que tais saberes são temporais, ou seja, são adquiridos ao longo do tempo. O autor afirma que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar **provém de sua própria história de vida**” (TARDIF, 2000, p. 14 – Grifo nosso). Entendemos que da mesma forma que a(o) professora(or) busca referências em sua história de vida sobre qual o seu papel e sobre o que ensinar, também vai buscar o que sabe sobre relações étnico-raciais.

Se suas aprendizagens se pautam no racismo, na colonialidade, é muito provável que estes saberes racistas sejam mobilizados em sua prática docente. Isso ficou evidenciado entre as(os)

professoras(es) entrevistadas(os) em nossa pesquisa de mestrado, quando questionadas(os): por que trabalhavam com as temáticas das relações étnico-raciais? As respostas decorriam, entre outros motivos, das experiências pessoais de cada docente: uma porque já namorou uma pessoa negra, outra porque os pais ensinaram a respeitar todo mundo, outro porque já foi vítima de racismo (FERREIRA, 2013).

Naquele momento não fizemos a relação entre cada resposta e sua forma de atuar diante de questões colocadas na sala de aula em relação com as temáticas étnico-raciais, mas creio que hoje seríamos capazes de relacioná-las, pois como nos mostra Tardif (2000), não é apenas na formação inicial, ou seja, nos cursos normais ou de licenciatura que começa a formação docente.

O autor nos mostra que, geralmente, o que levamos para a prática docente quando passamos a exercê-la são conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre o que acreditamos o que seja tal prática e não, necessariamente, o que aprendemos nos cursos de formação de professoras(es). Pois, para o autor, a imersão no mundo que virá a ser o campo profissional teve início muito antes, durante todo o nosso percurso escolar.

Assim, o que a pessoa entende por ser professora(or) foi construído como conhecimento, crença, representação e certeza desde quando ingressa na educação infantil e vai conhecendo diversas modalidades de perfis e de práticas docentes ao longo de sua formação nos diversos níveis e modalidades de ensino pelos quais vai passando durante sua escolarização.

Da mesma forma, retomando a preocupação de Mandela (1995), se as pessoas aprendem a ser racistas, podem levar esse aprendizado como conhecimento, crença, representação e certeza para a sua vida e, conseqüentemente, como professora(or), para a sua prática docente.

Destacamos a relevância da escola nesse cenário porque, antes mesmo de ser o campo de atuação docente, como vimos, é o lugar onde circulam formas de discriminação, de desigualdade e de racismo da sociedade, as quais vão compor o rol de aprendizagens de cada pessoa que passa por ali. Dessa forma, o já citado Parecer (BRASIL, 2004a) indica elementos que vão contribuir para combater o racismo e as diversas formas de discriminação e desigualdade na escola, tais como “proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais”. Assim, a escola vai ensinando que as pessoas não podem ser odiadas por causa da cor de sua pele, nem de sua classe social, nem de sua origem ou religião, enfim. E estes saberes poderão ser mobilizados na prática docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. [Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau: **Registros de uma Experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África**, I-VIII. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. Emergências de Novas Epistemologias no Campo da Pesquisa Educacional. **Studium: Revista de Filosofia**. Recife, n. 20, p. 77-108, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto. (Org.). **Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas-SP: Papirus, 2005, p. 27-55.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**. Año 1 Número 1- 2014, 17-31.

GEPEEES E EDUCAÇÃO: UMA PRÁXIS EDUCATIVA LIBERTADORA NA HISTÓRIA DO CCAE-UFPB DO VALE DO MAMANGUAPE PARA O MUNDO (PARTE 2)

PhD Paulo Roberto Palhano Silva, Pq

Departamento de Educação – GEPEEEs-DED-UFPB

ppalhano1@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta como objeto a práxis educativa do Grupo de Estudos em Educação, Etnia e Economia Solidária – GEPEEEs, inserida como ações educativas coletivas no intuito das comemorações dos 15 anos do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE da Universidade Federal da Paraíba. Ancora-se no arcabouço teórico, sobretudo, em Freire (1967, 1987, 1970, 2001, 2015), Palhano Silva (2004, 2021a, 2021b), Scocuglia (1999). Em termos metodológicos, recorreu-se à documentação literária produzida pelo GEPEEEs. Já os resultados apontam para a vivência de um *modus operandi* constitutivo com a presença substancial dos elementos característicos da participação, solidariedade, construção coletiva, dialogicidade, democracia, em essência, da práxis educativa libertadora, tendo sido iniciado no microcosmo do chão do Vale do Mamanguape e se expandido no macrocosmo nacional e internacional.

Palavras-chave: Práxis educativa; democracia; autonomia.

ABSTRACT

The article presents as its object the educational praxis of the Study Group in Education, Ethnicity and Solidarity Economy - GEPEEEs, inserted as collective educational actions in order to celebrate the 15th anniversary of the Center for Applied Sciences and Education - CCAE of the Federal University of Paraíba. It is anchored in the theoretical framework mainly in Freire (1967, 1987, 1970, 2001), Palhano Silva (2004, 2021a, 2021b), Scocuglia (1999). In methodologic terms literary documentation produced by GEPEEEs was used. The results point to the experience of a constitutive *modus operandi*: participation, solidarity, collective construction, dialogicity, democracy, in essence the educational liberating praxis, having been initiated in the microcosm of the Mamanguape Valley floor and expanded to the national macrocosm and international.

Keywords: Educational praxis; democracy; autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A *práxis* educativa libertadora se efetiva quando sujeitos sociais se põem em movimento agindo, pensando e voltando a agir produzindo transformações e inscrevendo seus traços da trajetória na história. O objeto do artigo é “práxis educativa do GEPEEEs-UFPB”. Em termos de objetivo buscar-se-á conceituar e demonstrar um conjunto de práticas exercidas pelo GEPEEEs-UFPB, enquanto ação coletiva educativa libertadora, que se inscreve na história do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE da Universidade Federal da Paraíba, assumidas a partir do território do Vale do Mamanguape paraibano para o mundo.

A teoria do conhecimento freireana se vincula à *práxis* revolucionária e libertadora, onde os sujeitos se envolvem pela dialogicidade no ato de conhecer, aprendendo a se deixar questionar, tanto por si, como pelas interrogações que emergem da inteiração das relações sociais, sejam essas individuais ou coletivas, simultaneamente fazendo a leitura do mundo e das ações desencadeadas no mundo, numa pura dialogicidade que tem a proeza de produzir a *práxis* libertadora que combaterá

e romperá com o processo de alienação. Combaterá igualmente a formação da consciência ingênua, produto da ideologia dominante, que se sustenta na concepção da educação bancária que materializar o “homem-objeto”. A beleza da *práxis* é ser arquétipo produto da consciência crítica, alicerçada na educação libertadora cuja concepção gera o “homem-sujeito”, um ser histórico e livre. “Por isso mesmo existe um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância. Do homem com o seu Criador”. (FREIRE, 2001, p. 35).

Na trajetória do GEPEEE-S-UFPA, os sujeitos se engajam em práticas educativas diversas: no plano educacional do ensino formal e informal; da escola do maternal à educação universitária; do ensino, pesquisa e extensão; da catástrofe ambiental ao fenômeno de pandemia; da dança do Toré indígena à roda da Umbanda; da música de ritmos nordestinos à comunicação via rádio *web*; da luta por direito à terra, moradia, alimentação à luta de gênero, raça e etnia; dos movimentos religiosos aos espirituais; dos pobres e trabalhadores aos excluídos da escória social; dos movimentos das academias literárias aos grupos de estudos. Esses sujeitos são estimulados a ficarem frente a frente às realidades, refletir sobre suas faces visíveis, buscar o âmago de sua subjetividade, encontrar seus nexos, expor suas visões, voltar a agir, sempre atualizando coletivamente a visão de mundo. E, ao terem adotado sua ancoragem teórica e metodológica na pedagogia crítica Freireana, assumem a vivência tendo a consciência dos atos da *práxis* exercitados como sujeitos sociais. Se num primeiro momento, o sujeito realiza a ação, seguida da reflexão, em um segundo momento, ao praticar uma nova ação, o sujeito partirá da autorreflexão sobre a ação praticada. Daí, o sujeito ao exercer a ação, por ter a capacidade de acumular reflexões, o faz imprimindo um novo saber proveniente da prática realizada e refletida. Assim, estamos diante de um sujeito que produz a dialética, a *práxis*. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 15).

Situado no campo educacional, o GEPEEE-S-UFPA, promove sua *práxis* com sujeitos educativos das esferas escolares e dos movimentos sociais, mas trazendo a perspectiva da comunicabilidade com a sociedade. Assim, assume-se como ator do campo imprimindo seus esforços de ensino, extensão, pesquisa e comunicação visando à performance da comunidade acadêmica, e conseqüentemente da sociedade, por fomentar um *modus operandi* influenciando a conduta social com a *práxis* marcadamente libertadora.

Há muito o que fazer no campo educacional. Por exemplo: Em EDUCAR: a *práxis* e o aprendizado (PALHANO SILVA, 2021a), onde está reunido um coletivo de práticas de ensino geradas por educadores na territorialidade do Vale do Mamanguape. Em síntese, buscar-se-á apresentar e refletir sobre os distintivos e significados encontrados nas ações educativas coletivas geradas e desenvolvidas como legítimas no tempo e no espaço no campo educacional pelo GEPEEE-S, a partir da sua inserção no CCAE –UFPA que completou 15 anos nesse 2021.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 2021, Palhano Silva (2017) publicou *GEPEEE-S e Educação: uma práxis educativa libertadora na história do CCAE-UFPA do Vale do Mamanguape para o mundo* (Parte 1), quando foi explicitado as principais atividades realizadas no período de 2010-2020, vejamos: ‘O GEPEEE-S tem uma história, porque fez uma trajetória’ (PALHANO SILVA, 2017, p. 81- 82); O nascedouro do GEPEEE-S: os apelos dos sujeitos da etnia, da escola e da posse da terra (PALHANO SILVA, 2017, p. 82-83); e A ancoragem teórica e aspectos metodológicos: desvelar para compreender e empoderar visando o avanço com os sujeitos (PALHANO SILVA, 2017, p. 84-86). Vale registrar que em igual artigo publicado foi explicitado aspectos da ação do GEPEEE-S: a) Jornada de Estudos Freirianos (PALHANO SILVA, 2017, p. 86-89); b) Seminário Internacional de Práticas Educativas – SECAMPO (PALHANO SILVA, 2017, p. 89-96); c) Exposição dos Exponentes da Educação: Educadores Escolares e dos Movimentos Sociais (PALHANO SILVA, 2017, p. 96-101); d) Expedições educativas (PALHANO SILVA, 2017, p. 102-103); e) Meios de Comunicação (PALHANO SILVA, 2017, p. 103- 106); e f) Incubadora Popular e Solidária do Vale do Mamanguape – INCUPOSVAM (PALHANO SILVA, 2017, p. 106-107).

Já o presente artigo, irá tratar do período 2018-2022 explicitando as seguintes ações: a) Revista Práxis: educação e diversidade; b) Círculos de Cultura Freireanos; b) Pesquisa de Monitoramento da Pandemia Covid-19 no Vale do Mamanguape. O vírus que parou o mundo; c) Publicação de livro; d) Academia de Ciências Letras e Artes; e e) Ações ecológicas.

2.1 REVISTA PRÁXIS: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

a) *Contexto*: A revista *PRÁXIS: Educação e Diversidade* é uma produção acadêmica do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária – GEPEEEs da Universidade Federal da Paraíba – Capes-CNPq, situado no Departamento de Educação no Centro de Ciências Aplicadas e Educação, cuja trajetória teve início em 10.10.2010 formalizada junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPB e no Diretório Acadêmico Capes, além de ser dado conhecimento aos demais atores do campo educacional no Brasil e exterior.

A revista *PRÁXIS: Educação e Diversidade* foi lançada pelo UFPB-GEPEEEs por ocasião dos 100 anos de Paulo Freire, comemorado por todo o ano de 2021, tendo como missão cultivar a trajetória e obra de Paulo Freire e a Teoria Crítica almejando a educação para fortalecer a democracia, o capital cultural, alargar horizontes dos sujeitos em sua organização social e visão de mundo na perspectiva da diminuição das desigualdades sociais, da justiça social, de diálogos e intercâmbios, da formação inclusiva e não discriminatória, promovendo o desenvolvimento, a consciência social e a defesa da *mère nature* (mãe natureza).

b) *Objetivo*: publicar contribuições à ciência, sendo um espaço para pesquisadores, docentes, discentes e profissionais em educação e outras áreas do conhecimento, integrantes dos movimentos sociais, apresentarem seus artigos, dossiês, resumos, imagens e similares, provenientes do trabalho intelectual.

c) *Metodologia*: assume em sua arquitetura o fluxo de um periódico acadêmico. *PRÁXIS: Educação e Diversidade*, que tem a natureza acadêmica de colher artigos que tenham relevância e propositividade de expandir a obra, legado e história de Paulo Freire e dos autores da teoria crítica.

O projeto estratégico acadêmico se propõe a ser espaço acadêmico para reunir as colaborações de intelectuais pesquisadores do Brasil e do exterior, que apresentem suas contribuições à ciência, numa linha editorial priorizando a explicitação de temáticas que articulem teoria e prática num verdadeiro exercício gnosiológico que apresente estudos e resultados acerca do conhecimento humano, onde o “*gnosis*” e o “*logos*” (conhecimento + doutrina e teoria), sejam clareados e articulados de forma simbiótica aos saberes da educação popular e saberes ancestrais. Sujeito, objeto e contextos de mundo devem ser transformados pela “*práxis libertadora*” numa busca do bem-viver a partir da inserção crítica e da leitura do mundo.

PRÁXIS: Educação e Diversidade é revista com fluxo contínuo, publicizada na plataforma do Portal de Periódicos da UFPB. É canal de divulgação científica, fundada nos princípios e valores da ética, democracia, solidariedade, da disponibilidade do conhecimento científico à sociedade, onde o intuito único é valorizar a ciência, numa necessária e profunda simbiose entre os saberes da academia e da ancestralidade, cultivando a interculturalidade, o bilinguismo, as relações societárias comunitárias e pluralidade epistemológica, mas que assumam a perspectiva de reflexionar para o bem-viver.

d) *Resultados*: pode-se elencar um conjunto de aspectos que foram coletados a partir das duas primeiras publicações: - artigos são relevantes para a ciência; artigos apresentam contribuições ao campo educacional; artigos apresentam temática fundamentada em Paulo Freire, teoria da pedagogia crítica. É o primeiro periódico lançado por um grupo de estudos e pesquisas da UFPB, cujo vínculo reside no Campus IV – CCAE, tendo articulação nacional e internacional. “A revista *PRÁXIS: Educação e Diversidade* é parte de um sonho imaginado há 10 anos, que emerge como uma real práxis de homens e mulheres educativos que em seus cotidianos atuantes com práticas educativas na perspectiva da incorporação via a internalização e a externalização, geradora do *habitus* alimentando a prática pedagógica libertadora, e conseqüentemente o bem-viver pelos povos do mundo” (PALHANO SILVA, 2021b, p. 15).

2.2 CÍRCULOS DE CULTURA FREIRIANOS

a) *Contexto:* Os Círculos de Cultura Freireanos constituem ferramenta pedagógica útil para estabelecer dialogicidade entre os sujeitos. Sabe-se que um vírus parou o mundo gerando uma grande emergência caracterizada como uma pandemia Covid-19, novo coronavírus (SarsCoV-2), instalando-se como algo predador e letal nos cinco continentes: Europa, Ásia, África, América e Oceania. Dor, sofrimento, medo, quebra de rituais ancestrais, morte em escala acelerada e em tonalidade ascendente, atingindo todas as classes sociais, arruinando grande parcela da economia formal e informal, atingindo a cultura e turismo, gerando mudanças na educação. Redes de saúde, pública e privada foram postas a prova total, e muitas colapsaram, produzindo agonia e perda de vida de milhares de humanos. Um contexto, onde a ciência foi mais uma convocada e assumiu o palco com suas contribuições gerando protocolos orientadores de uma conduta social para a humanidade. Além da proeza de gerar imunizante contra a Covid-19, estancando em alguns espaços e diminuindo em outros, a letalidade.

É, portanto, nessa conjuntura adversa, que o GEPEEE-S-UFPB retoma o projeto Círculos de Estudos Freirianos, passando a realizar um coletivo de diálogos.

b) *Objetivo:* estudar a temática da educação e pandemia Covid-19 visando orientar a práxis dos associados e que estejam no raio da ação educativa coletiva do GEPEEE-S, através do aprofundamento temático teórico e prático, socializando dados e análises, produzindo as condições para a vivência de um *modus operandi* próprio, onde os sujeitos precisam se engajar com resistência, resistência e ressignificação da crise sanitária mundial que chegou ao Litoral Norte da Paraíba, sendo proativos nos ambientes comunitários, dos movimentos sociais, escolares e da sociedade.

Dizendo de outra forma, os objetivos foram: Promover formações teóricas e prática de educadores sobre Educação, Pandemia Covid-19 e aspectos da vida social; Gerar comunicação informativa e reflexiva para a sociedade, especialmente a classe trabalhadora; Estabelecer diálogo propositivo entre UFPB-GEPEEE-S, Movimentos Sociais e Instituições Públicas (Secretarias de Educação e Saúde); e Assumir rigor metodológico, produzir dialogicidade e estimular práxis libertadora.

c) *Metodologia:* Tal iniciativa teve como pressuposto estar interligado a uma demanda social mais urgente advinda desse período pandêmico Covid-19, que reverberara com inquietações de uma sociedade que, desinformada, isolada e em pânico, vive atordoada por inúmeras informações desconstruídas ou falsas como as *fake news*. Nesse sentido, os Círculos de Cultura Freireana se tornaram um espaço de diálogo, construção e propagação de saberes, que pedagogicamente propagou um novo “esperançar”, assumindo a perspectiva do um inédito viável e comprometido com o bem viver da sociedade.

No período pandêmico o vírus parou o mundo. O campo educacional foi profundamente afetado, não apenas pelo fato de os escolares e demais sistemas terem passado a serem ministrados em plataformas *on-line*, remotas, assíncronas e síncronas. Porém, sem aulas presenciais, educadores e educadoras tiveram de se reinventar, tendo de fazer a adesão a um *pool* diverso de esquemas pré-existentes, adaptados ou criados com o intuito de dar conta das demandas do ensino-aprendizagem desde as séries iniciais ao doutorado, além de estas terem servido para servir como modelo para outros segmentos, que também tiveram de se adaptar. Soluções tecnológicas e mídias foram identificadas e levadas a públicos, gerando novos ambientes para tentar garantir a comunicabilidade entre humanos, desde os nativos de uma mesma aldeia Potiguara, aos militantes do movimento *mère nature* inseridos em ações ecológicas no Vale do Mamanguape, aos educadores da região de Sapé e das Lutas e Ligas Camponesas. Dos políticos vinculados aos partidos tradicionais, aos partidos democráticos e populares que se enfrentam nas eleições presidenciais e parlamentares de 2022; das rádios de modulação FM e Comunitária, às grandes corporações de comunicação. Do município menor do Rio Grande Norte, Bodó, ao menor país do mundo, Vaticano – Roma – com 0,44 Km, ou menos, sendo vivenciado no país do bem-viver, encravado na Cordilheira do Himalaia, o Butão.

Para a operacionalização metodológica, os Círculos de Cultura Freireanos foram instalados via

um conjunto de plataformas virtuais, tais como: Plataforma Google Meet, as redes sociais YouTube, Facebook, Instagram e a Rádio WEB Universitária Litoral Norte. Esse *pool* midiático materializou uma polifonia das ações do GEPEES-UFPB. O processo de mediação dos Círculos coube ao PhD Paulo Roberto Palhano Silva. Já o processo de organização e definições estratégicas, ao coletivo GEPEES. Porém, como se trata de um processo colaborativo, a articulação dos eventos foi assumida pelas redes de professores, estudantes, intelectuais orgânicos dos movimentos sociais, além de gestores públicos vinculados às secretarias de educação (PALHANO SILVA; ALBERTO JR, 2021).

Resultado: Os Círculos de Cultura Freireanos reuniram educadores por meio virtual, sendo oriundos de diversas partes do Brasil e do mundo. No entanto, apesar da diversidade de público, houve uma forte presença de participantes do Nordeste do Brasil, da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte, Minas Gerais e São Paulo. Em termos da Paraíba, pode-se destacar a presença de internautas de João Pessoa e circunvizinhos, região do sertão, de Sapé e, de forma ampla, do território do Vale do Mamanguape, é composto por 12 municípios: Mamanguape, Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição, Mataraca, Jacaraú, Cural de Cima, Pedro Régis, Lagoa de Dentro, Itapororoca, Capim e Cuité de Mamanguape. A essência do Círculo de Cultura é gerar compreensão nos sujeitos partícipes. Nada fácil, pois as falas trazem orientações, questionamentos, definições, e onde o outro é chamado a se colocar. Pode-se dizer: é chamado a sair de sua zona de conforto, entrar no círculo, explicitar-se e se encontrar com outros, libertar-se.

Ocorre a libertação quando o sujeito vivencia integralmente as unidades de aprendizagem rompendo com a educação bancária, programas e projetos alienadores, tendo o diálogo como mediador do encontro:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 103).

Para comprovar a realização, segue uma síntese de temas centrais dos Círculos de Cultura Freireanos, que ocorreram durante o período da pandemia Covid-19, período de 2020 a 2021, de forma remota, reunindo estudantes universitários, educadores da rede pública, militantes, pesquisadores e intelectuais, a saber:

Círculos	Temas
1º Círculos de Cultura Freireanos	Como se encontra a situação da pandemia no Vale do Mamanguape paraibano.
2º Círculos de Cultura Freireanos	Aprendizagem: educação a distância e ensino remoto.
3º Círculos de Cultura Freireanos	A geografia política na era da pandemia Covid-19 na Paraíba.
4º Círculos de Cultura Freireanos	A educação indígena e as ações dos educadores.
5º Círculos de Cultura Freireanos	Educação, saúde e pandemia Covid-19.
6º Círculos de Cultura Freireanos	Educação, mídia e comportamento.
7º Círculos de Cultura Freireanos	Educação infantil em tempos de pandemia Covid-19.

8º Círculos de Cultura Freireanos	O papel da imprensa na pandemia Covid-19 na Paraíba.
9º Círculos de Cultura Freireanos	A literatura do povo.
10º Círculos de Cultura Freireanos	Saberes indígenas na pós-graduação.
11º Círculos de Cultura Freireanos	A Covid-19 e o retorno às aulas no Vale do Mamanguape–PB.
12º Círculos de Cultura Freireanos	Práticas educativas nas escolas municipais do Vale do Mamanguape.
13º Círculos de Cultura Freireanos	Práticas educativas nas escolas estaduais do Vale do Mamanguape.
14º Círculos de Cultura Freireanos	Educadores: Como estamos? O que pensamos? O que queremos?
15º Círculos de Cultura Freireanos	Estruturando o VII SECAMPO (Seminário Internacional de Práticas Educativas – Iniciativa do GEEPees com grande notoriedade no universo acadêmico e já está em sua sétima ed.
16º Círculos de Cultura Freireanos	Educação, mente e corpo.
17º Círculos de Cultura Freireanos	O que fazer entre a Covid-19 no Vale do Mamanguape-PB
18º Círculos de Cultura Freireanos	1ª Oficina dialógica: como utilizar as ferramentas digitais no ensino remoto
19º Círculos de Cultura Freireanos	O cristão e a participação na política. SARS e as Eleições 2020.
20º Círculos de Cultura Freireanos	Relatório “+ EDUCAÇÃO - COVID 19”

Fonte: GEPees-UFPB, 2020-2021.

Palhano Silva & Alberto JR (2021) expressam os Círculos de Estudos Freireanos, que trataram de temas de forma plural, trazendo a relevância para o âmago da Educação e Pandemia, um conjunto de temas transversais e de dimensões polêmicas, o que se passou a se chamar de “novo normal”, pois possibilitou uma riqueza, pautada na dialogicidade, temática e na polifonia dos atores de matrizes acadêmicas, ancestrais, sindicais, populares e outros: Vejamos os aspectos que evidenciaram de forma breve:

- Primeiro, a exposição e análise dos dados obtidos através de uma pesquisa de monitoramento da pandemia Covid-19 no Vale do Mamanguape pela UFPB-GEPees. A pesquisa tratou de cinco aspectos: os casos suspeitos, casos confirmados, casos curados, casos ativos e o número de casos que evoluíram para óbito.

- Segundo, a iniciativa serviu de parâmetro para as estatísticas do estado, dando visibilidade ao avanço do vírus e fomentando ações de enfrentamento por parte dos municípios envolvidos. A exposição desses dados teve alcance para além do Vale do Mamanguape, ganhando notoriedade por pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba e inúmeros segmentos jornalísticos do estado como o jornal *A União*, a rede de TV Cabo Branco, as emissoras de rádio *CBN*, o jornal *Correio* e os principais veículos de comunicação da região.

- Terceiro, dos eventos, como o 11º Círculo de Cultura Freireana: *O Covid-19 e o retorno às aulas no Vale do Mamanguape-PB*, que conseguiu reunir sujeitos do campo educacional, a exemplo dos 12 secretários de educação, gestores escolares, lideranças sindicais e educandos da região, onde foram apresentados os planos de contingência para a pandemia Covid-19, bem como, as perspectivas para a continuidade das atividades escolares através de um atendimento virtual e remoto.

■ Quarto, percebeu-se nas reflexões feitas pelo UFPB-GEPEEEs, sindicatos de educadores e secretários de educação, as carências de acesso à internet, o que implica, em diversas áreas do território, a inviabilidade das atividades de aulas remotas. Nesse último caso, novas estratégias foram articuladas para que o educando tivesse o acesso ao material didático das atividades educativas produzindo-se apostilas das disciplinas.

■ Quinto, diz respeito ao discurso consensual dos senhores secretários diante dos desencontros e desinformações do Ministério da Educação (MEC), pela falta de um plano estratégico e de medidas regulamentadoras para a continuidade do processo remoto. Por tais razões, os respectivos secretários, sobretudo considerando o avanço pandêmico, o número de óbitos e as orientações da Organização Mundial de Saúde e demais órgãos de pesquisas, reafirmaram a impossibilidade do retorno das aulas diante do caos vivido.

Diante dessa visão panorâmica acerca dos Círculos de Cultura Freireanos pode-se afirmar que trata-se de uma ação educativa coletiva, ato pedagógico criado e desenvolvido pelo GEPEEEs-UFPB que teve a capilaridade de ampliou o capital cultural para um amplo capital social, pois chegou a sociedade, estabelecendo uma conexão para além dos muros escolares ancorado no *modus operandi* da educação para o bem-viver.

2.3 PESQUISA DE MONITORAMENTO DA PANDEMIA COVID-19 NO VALE DO MAMANGUAPE. O VÍRUS QUE PAROU O MUNDO

a) *Contexto:* Contextualizado no âmbito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, situado no Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, no Vale do Mamanguape – Paraíba, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária – GEPEEEs diante da crise sanitária e humanitária que atingiu o mundo, lançou a Pesquisa de Monitoramento da Pandemia Covid-19 no Vale do Mamanguape. O vírus que parou o mundo.

A consciência coletiva e institucional do GEPEEEs-UFPB, diante do contexto, fez se lançar em novo desafio, de forma oportuna, objetiva, dentro da racionalidade própria de quem faz ciência, para investigar acompanhando detalhadamente o maior fenômeno social que sociologicamente pode ser caracterizado como uma anomia social, catástrofe humana na dimensão durkheimiana, como um conflito que arruína a vida das classes sociais hegemônicas por oligopólios capitalistas no dizer de marxista, ou mesmo numa ação para além das classes sociais, na praxiologia bourdesiana. Seja em qualquer perspectiva sociológica ou filosófica, grandes levas dos integrantes do reino foram feridos ou arruinados mortalmente.

Dia após dia, por mais de dois anos, pesquisadores do GEPEEEs-UFPB, uniram-se aos milhares de esforços de cientistas do mundo, para, em ação educativa coletiva de pesquisa, gerar uma compreensão sanitária do fenômeno, que se abateu sobre as populações do Vale do Mamanguape, bem como, da Paraíba, do Brasil e do mundo.

b) *Objeto:* A pandemia Covid-19 no Território do Vale do Mamanguape.

c) *Objetivo geral:* Analisar a disseminação pandêmica e o comportamento social no Vale do Mamanguape, instalado com a crise sanitária da Covid-19, a partir dos boletins epidemiológicos emitidos pelas Secretarias Municipais de Saúde do Vale do Mamanguape.

d) *Objetivos específicos:* Promover o monitoramento da situação pandêmica da Covid-19 no Vale do Mamanguape; Compreender o impacto da crise pandêmica no campo educacional do Vale do Mamanguape; e Socializar os resultados sistematizados pela equipe do UFPB-GEPEEEs para a comunidade acadêmica, como também apurar os órgãos públicos e a sociedade de modo geral.

e) *Metodologia:* Apresentamos o rico processo metodológico a partir de alguns itens:

- *Composição do corpo de pesquisadores:* Logo que o Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou em 11/03/2020 presença da pandemia Covid-19 (OMS, 2020), o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária (GEPEEEs) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), definiu por estudar a crise sanitária, constituindo imediatamente uma equipe de pesquisa formada por: PhD Paulo Roberto Palhano Silva, Pq – líder da

pesquisa; Doutor Valério Vasconcelos (Cardiologista - USP), Doutor Ion Andrade (Epidemiologista - SSP RN); Doutor Cristiano Bonnoud (Filósofo UFPB); Doutor Baltazar Macaíba (Historiador - UFPB); e Doutor Juarez Melgaço Valadares (Educação - UFMG); e Prof. Cássio Ferreira Marques (Educação - ALCA). Reúne também um conjunto de doutorandos, mestres, graduandos que também se engajam, aos quais saudamos com a força da ciência.

- A Pesquisa “Relatório de Monitoramento da Pandemia Covid-19 no Território do Vale do Mamanguape. O vírus que parou o mundo”, é ação acadêmica genuinamente do GEPeesS – UFPB, sendo registrada na Pró-Reitoria de Pesquisa, tendo sido aprovada no Edital da Chamada Interna Produtividade em Pesquisa - PROPESQ/PRPG/UFPB Nº 03/2020 – tendo Código de Registro nº PVP13527-2020, período 2021-22. Assim, este 1º volume reúne, em única peça, a íntegra dos 13 (treze) primeiros relatórios técnicos já publicados nos sites da UFPB e pelo universo de mídias.

- *O início da pesquisa:* A empreitada teve início em abril de 2020, logo após a deflagração da situação de pandemia Covid-19. Os primeiros desafios foram rapidamente superados pelos pesquisadores do GEPeesS-UFPB, pois haviam sido publicados decretos e protocolos, que delineavam as restrições necessárias para proteger a população. Pesquisadores não só cumpriram as determinações, gerando roteiros para a realização de reuniões que passaram a ser remotas; visitas técnicas deixaram de ser *in loco* sendo substituídas por chamadas *on-line*; as coletas de dados primários, entrevistas, foram realizadas e sistematizadas via os programas digitais. Rapidamente as distâncias foram encurtadas, pois se formaram inúmeros pontos de conexão, criando uma dialogicidade geradora da circulação de capital cultural, que foram reunidos em Relatórios Técnicos da pesquisa, publicizados para a sociedade, via *sites* da UFPB, da imprensa e movimentos sociais. Todos os produtos da pesquisa (relatórios) foram publicados, num exercício de amplificação dos resultados, democratizando a informação e contribuindo para o processo de incorporação, via interiorização pela internalização e externalização dos conteúdos – fatos, acontecimentos, tabelas, gráficos, análises -, num ato cuja proeza foi certamente alimentar o capital social, a sociedade. Compreende-se que estávamos mergulhados na crise e os relatórios técnicos e entrevistas serviram para orientar as condutas nos ambientes dos núcleos familiares, escolares, empresariais, unidades de saúde, feiras livres, locais de trabalho, pois se tornou uma comunicação social habitual.

- *Abrangência da ação:* A pesquisa teve como lócus a geopolítica constituída pelo microcosmo social do Vale do Mamanguape paraibano. Os 12 municípios estão situados em área territorial de 1.416,373 km² (IBGE, 2015) e um volume populacional de 120.882 hab. (IBGE, 2018), tendo uma densidade de 85,35 hab./km² e PIB R\$ 719 375 mil (IBGE, 2010).

- *As fontes dos dados primários.* O tempo passava ligeiro e o coronavírus se espalhava como fogo na palha da cana-de-açúcar seca. Era preciso encontrar as fontes primárias. Então, os pesquisadores elegeram que a coleta primária seria realizada nos Boletins Epidemiológicos expedidos pelas Secretarias de Saúde Municipais do território do Vale do Mamanguape, pela Secretaria do Estado da Paraíba e pelo Ministério da Saúde da República Federativa do Brasil. E, como secundários, informações publicadas em jornais.

- *O arcabouço teórico e metodológico da pandemia Covid-19.* Toda pesquisa para ganhar validade, além de ter segurado fontes primárias e secundárias, precisa ser pautada em arrojado arcabouço teórico e metodológico. Nesse sentido, os pesquisadores se debruçaram nas leituras dos artigos das revistas especializadas em Saúde Internacionais, como: The Lancet, Mature Scientific Reports, Science, além da produção teórica brasileira do Butantã e Fiocruz, USP, UNICAMP, UFPB, UFRN, UFMG e muitos outros. Bem como, a ancoragem teórica nos escritos de Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Wellington Germano, Noberto Elias, Jessé de Souza, Palhano Silva, Milton Santos, Ion Andrade, Valério Vasconcelos e outros ícones que ajudam na obtenção de uma nova visão da pandemia Covid19 no mundo, no Brasil, Nordeste, Paraíba e no Vale do Mamanguape. Essa ancoragem ocorreu com especial atenção nos saberes ancestrais indígena, trazida por indígenas, como: - Ailton Krenak, escritor indígena, atuante na Constituição de 1988 e doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Grão-Cruz da Ordem do Mérito Cultural; Nilda Faustino Potiguara, filha herdeira do grande cacique João Batista Faustino Potiguara (in memoriam), educadora

da educação escolar indígena e pesquisadora UFPB-GEPEEE S.

- *As periodicidades das publicações da pesquisa:* Tão logo começaram a ser registrados casos de contaminados e óbitos no Vale do Mamanguape, os pesquisadores do GEPEEE S-UFPB passaram a gerar coletas, transformadas em tabelas, gráficos e análises que se transformaram em relatórios técnicos. Esses foram lançados em duas periodicidades: inicialmente, quinzenal; e, posteriormente, mensal. Os relatórios técnicos foram lançados via as mídias da UFPB: sites da Reitoria e CCAE; Emissora de TV; e pela Rádio Web Universitária Litoral Norte e WhatsApp do GEPEEE S-UFPB.

Tão logo os relatórios técnicos da pesquisa eram lançados, percebíamos que as informações da pandemia Covid-19, do Vale do Mamanguape, rivalizavam num abrir e fechar de olhos. Prefeituras Municipais, Câmaras de Vereadores, Escolas, Movimentos Sociais, Comarcas, Comércio, Empresas, sociedade civil e política, tomaram conhecimento e replicaram os relatórios técnicos por meio da atual potente mídia. Logo após a publicação de cada relatório, inúmeras entrevistas foram concedidas pelos pesquisadores do GEPEEE S às emissoras de rádio, TV e *blogs*, pois, era preciso informar, dotar o capital social de uma comunicação pró-vida, alertá-lo quanto à gravidade do vírus, orientá-lo acerca dos procedimentos, deixá-lo sabedor do significado da infecção, da transmissibilidade que rapidamente atingiu os populares dos 12 municípios do Vale do Mamanguape. O resultado geral foi um grande exercício de cidadania. A ação do GEPEEE S-UFPB foi fundamental para criar uma consciência sobre a pandemia Covid-19 no território do Vale do Mamanguape. Esse ato do GEPEEE S certamente colaborou para que o coronavírus não tivesse sua ação triplicada provocando o adoecimento e morte de nativos.

- *O tratamento dos dados coletados:* Os “inumeráveis” registros em números nos boletins epidemiológicos oficiais das Secretarias Municipais e estadual de Saúde e pelo Ministério da Saúde foram tratados como humanos pela Pesquisa do GEPEEE S-UFPB. Esses tinham nome e histórias, como professores, médicos, canavieiros, políticos, empresários, motoristas, desportistas, crianças, adolescentes, jovens, grávidas, adultos, idosos, militares, pastores. “Se números frios não tocam a gente, espero que nomes possam tocar” (Chico César e Bráulio Bessa. *Inumeráveis*, 2020). Com zelo e rigor, foram construídos os instrumentos de coletas, banco de dados, roteiro de entrevistas, análises, relatórios técnicos e roteiro de lives pelo GEPEEE S-UFPB. Em cada relatório técnico, os sujeitos da pandemia Covid-19, que eram silenciados em suas vidas ou curados, foram ressignificados em artes das tabelas, artes dos gráficos e nas artes das análises. Esse conjunto de artes revelou, pouco a pouco, os contextos que caracterizaram as diversas etapas dessa crise pandêmica. E, assim, a peça de dores, prantos e silenciados foi sendo construída reunindo histórias de muitos brasileiros paraibanos que foram afetados pelo coronavírus.

- *As sugestões pedagógicas:* Esse recurso denominado de “sugestões metodológicas” foi pura criação genuína desta pesquisa-ação da UFPB-GEPEEE S. Na medida em que os fatos e acontecimentos eram analisados, foi possível aos pesquisadores apontarem sugestões pedagógicas para serem analisadas e ou assumidas pelos gestores públicos das Prefeituras Municipais, Secretarias Municipais de Saúde e de Educação, Instituições diversas, Movimentos Sociais, a própria população e a imprensa.

d) *Resultado:* O UFPB-GEPEEE S publicou 26 Relatórios da Pesquisa de Monitoramento da Pandemia Covid-19 no território do Vale do Mamanguape. O vírus que parou o mundo. Essa foi uma das proezas do GEPEEE S nos últimos tempos. Os 13 primeiros relatórios estão publicados no livro *Covid-19 Na Paraíba. Dores, Prantos e Silenciados no Vale do Mamanguape* (PALHANO SILVA, 2022).

A pandemia Covid-19 matou 305 populares no Vale do Mamanguape (Fonte: GEPEEE S-UFPB, em 04.07.2022). Mapa dos óbitos por município: 1. MAMANGUAPE: 88 óbitos (até 07.02.2022); 2. RIO TINTO: 59 óbitos (até 1º.07.2022); 3. MARCAÇÃO: 10 óbitos (até 26.06.2022); 4. BAÍA DA TRAIÇÃO: 13 óbitos (até 07.6.22); 5. MATARACA: 17 óbitos (até 31.05.22); 6. JACARAÚ: 36 óbitos (até 30.06.2022); 7. LAGOA DE DENTRO: 12 óbitos (até 1º.07.22); 8. PEDRO REGIS: 08 óbitos (até 21.06.2022); 9. ITAPOROCA: 29 óbitos (até 19.07.2021); 10. CAPIM: 12 óbitos (até 19.02.2022); 11. CUITÉ DE MAMANGUAPE: 15 óbitos (até 16.02.2022); e 12. CURRAL DE CIMA: 06 óbitos (até 29.06.2022). (Fonte: Boletins Epidemiológicos das Secretarias de Saúde. Site

das Prefeituras Municipais do Vale do Mamanguape, 07 fev. 2022).

Vale destacar que o processo no processo de análises, desse cenário da crise sanitária, de hecatombe social, onde reina a desinformação, no Brasil e no Vale do Mamanguape, foi possível identificar três tipos de comportamentos:

- **1º perfil de comportamento:** na medida em que a pandemia Covid-19 avançou no Brasil, percebeu-se que nos quatro cantos do país e no Vale do Mamanguape, a população passou a receber informações gerando um tipo de comportamento, cuja conduta se pautava na narrativa gerada por um discurso de ódio à ciência, de negação das medidas de proteção social contra a Covid-19. E, os proponentes dessa conduta eram nada mais, nada menos do que o presidente da República, os integrantes do gabinete do ódio e da imprensa sensacionalista. Pensando em um jogo, esses formaram um time, que pouco a pouco passou a jogar nas diversas unidades da federação brasileira, gerando um contingente de seguidores e adeptos, uns criando e reproduzindo narrativas e outros como massa e marionetes, mas todos vestindo as camisas combatendo as iniciativas dos movimentos que faziam os apelos do “fique em casa”, “use máscaras”, “vacine-se”, “apoio à ciência”. O movimento negacionista foi liderado pelo Sr. presidente da República, mas também por figuras hilárias como o empresário que se vestia de verde amarelo, cantores famosos, de deputados governadores, deputados federais e estaduais.

- **2º perfil de comportamento:** na medida em que a pandemia da Covid-19 foi sendo instalada, logo emergiu um conjunto de jogadores que se apoiavam na ciência, nas medidas da OMS, nas associações médicas. Um time que se tornou expressivo na medida em que a pandemia avançava.

O time foi criando um conjunto de jogadas, visando proteger a sociedade, pois concebia em sua filosofia a necessidade de produzir ações que defendessem a vida humana, pois um vírus avançava causando a infecção, produzindo o adoecimento e a letalidade; o outro, o vírus negacionista, anunciava a pavimentação para o coronavírus contaminar. Assim, ao longo da crise, formou-se um time de jogadores, simpatizantes e adeptos, que se definem pela defesa integral da vida. Graças às suas jogadas, muitos gols receberam o nome de vidas salvas. Vejamos: a) criou via os atendimentos do SUS as condições para receber o maior número de pacientes adoecidos pelo coronavírus em todo o país; b) gerou intercâmbios entre o SUS e universidades para produção de equipamentos para atender aos tratamentos de infectados; c) despertou na população a adoção das medidas não farmacológicas – lavar as mãos com água e sabão, álcool em gel, fazer distanciamento social, isolamento social; deixar calçados na parte externa da residência; lavar os produtos adquiridos no comércio ou noutro lugar; d) orientou a população para que recorresse às unidades de saúde quando os sintomas da doença fossem manifestados; e) gerou inúmeros protocolos visando construir uma conduta educativa junto à população; f) conseguiu ofertar ao mundo um conjunto de vacinas, produtoras da imunidade de humanos contra as variantes do coronavírus; g) criou rotinas para os ambientes das unidades de saúde, empresas, universidades, comércio, visto que a doença requereu novos procedimentos; h) promoveu o combate aos negacionistas, seja no plano científico, seja no plano da informação, seja no plano político, tendo por base os argumentos pautados na ciência.

- **3º perfil de comportamento:** Em meio ao jogo, emergiu um tipo de comportamento entre os populares, que vestia tanto a camisa do time negacionista, como vestia a camisa do time de defesa da vida.

Esse grupo, de comportamento dúbio, ao longo da pandemia Covid-19 passou a ser disputado. No entanto, na medida em que a pandemia avançou, produzindo vítimas adoecidas e fatais, esse grupo passou a se posicionar em posição literalmente em defesa da vida. As ideias do negacionismo, para o qual não adiantava o distanciamento social, nem o isolamento social, que era banal o uso de máscara, e que ao tomar a vacina (“vachina” = vacina advinda da China comunista) algo inusitado poderia acontecer, perderam paulatinamente o vigor.

Como teoriza Pierre Bourdieu, dentro do campo ocorrem os jogos, onde existem as disputas de interesses visando, no caso, à própria condução da sociedade. Uma disputa pela hegemonia política, onde acontecem os jogos das lutas por distinção para obtenção de privilégios, acumulação de capital simbólico, onde quem assume a hegemonia da liderança, passa a imprimir a reprodução de valores

e de seu poder. No caso do jogo na pandemia Covid-19, o negacionismo por presidir o país, fez a testagem de procedimentos médicos junto à população de Manaus. Ter sido cobaia, em plena pandemia Covid-19, trouxe apenas dois resultados: instalação do medo e da morte. Aliás, deve-se registrar que os valores e princípios negacionistas em todos os momentos foram combatidos e questionados, seja pelo corpo de cientistas do Instituto Butantan, do Conselho Nacional de Secretários de Saúde, Entidades Médicas, Universidades, Partidos Políticos, Movimentos Sociais e outros. E, a derrota se consolidou, quando a população em sua grande maioria passou a fazer o uso de máscaras, adotando as recomendações educativas.

Outra conclusão: As teses do negacionismo que foram derrotadas: Vejamos: **1ª. Tese da imunidade de rebanho** – defendia que humanos brasileiros deveriam ser infectados de forma generalizada, pois ao atingir 70% de contaminação, haveria a imunidade do rebanho humano, independentemente do número de vidas perdidas; **2ª. Tese da automedicação** – defendia que a população deveria se automedicar com Hidroxicloroquina, Ivermectina e Azitromicina, que ficaria curada e protegida da doença. Tais medicamentos sumiram das prateleiras das farmácias e passaram a ser comercializados “nas esquinas” das ruas; **3ª. Tese que a vacinação modificava o DNA** – defendia que ao serem vacinados, os humanos masculinos passariam a falar fino; já as humanas femininas passariam a criar pelos nos rostos; além de que todos passariam a criar caudas como os animais, tipo jacaré; **4ª. Tese que os humanos vacinados contrairiam ou desenvolveriam o vírus da AIDS** – defendia que ao serem imunizados os humanos contrairiam o vírus da AIDS; **5ª. Tese da ineficácia das vacinas** – defendia que as vacinas produzidas pela ciência não teriam a eficácia de imunizar os humanos; **6ª. Tese do não investimento na ciência** – defendia a não aplicação de recursos financeiros públicos e privados, seja para apoiar institutos e universidades, seja para adquirir equipamentos, contratar recursos humanos visando atuar na pandemia; e **7ª. Tese da privatização do sistema SUS** – defendia que o SUS fosse privatizado, que o paciente pagasse os custos do seu tratamento.

Na verdade, as vivências na crise pandêmica devem ser lidos como rituais, tanto vivido pelos pesquisadores e como pelos milhares de brasileiros que criaram estratégias para pesquisarem e para não se contaminarem podendo chegar a morte.

2.4 AÇÕES EDUCATIVAS EM CAMPANHAS ECOLÓGICAS

a) *Contexto:* No Vale do Mamanguape há um conjunto de espaços geográficos, onde a natureza vem sofrendo ações antrópicas, essencialmente, pela força da agressão humana que ganha proporções com seus desdobramentos em termos antiecológicos. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cacique Domingos da Silveira, situada na Aldeia Jaraguá, Rio Tinto – Paraíba, convidou o GEPEES-UFPB para se integrar às ações do Projeto Saber de Repente, coordenado pelo educador Dr. Emerson Felipe.

b) *Objetivo:* Colaborar com as ações educacionais voltadas para as questões ecológicas, em especial, para a grave situação do Barreiro do Padre, uma voçoroca gigante situada na Aldeia Jaraguá.

c) *Objetivos específicos:* Acompanhar as reuniões entre o Projeto Saber de Repente e parceiros; Auxiliar na montagem de canteiro de mudas nativas, florísticas e frutíferas; Colaborar para a efetivação da boa conservação do canteiro de mudas, bem como para o efetivo plantio. Apoiar o Projeto Saber de Repente com processo de formação a ser delineado no projeto coletivo a ser montado em ação educativa coletiva.

d) *Metodologia:* A ação educativa coletiva do GEPEES-UFPB junto à Educação Escolar Indígena e o Meio Ambiente na TI Potiguara, pauta-se num conjunto de atividades de natureza socioeducativa envolvendo a EEIEF Cacique Domingos Barbosa dos Santos, a população indígena, tendo a hierarquia do Cacique Aníbal Cordeiro Campos. Soma-se à ação um conjunto de parcerias institucionais, militantes indígenas e ecológicos.

As práticas são diversas, pois está em curso o processo de ensino-aprendizagem, onde é fundamental a educação comunitária, aliada ao processo bilíngue e à interculturalidade. Formar as

jovens mentes com informações educativas a partir de práticas ecológicas, tendo um reconhecimento técnico específico para lidar com o meio ambiente ao mesmo tempo, lidando com questões que vão além da escola e precisam repousar e se respaldar nas decisões da hierarquia da aldeia, pois a Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Domingos Barbosa dos Santos é um organismo vivo dentro do espaço complexo da aldeia, onde uma nação busca a sobrevivência e reprodução da natureza e comunidade étnica Potiguara.

Especificamente, pode-se elencar um conjunto de atividades vivenciadas, que estão alinhadas com os objetivos da ação, a saber: a) apresentação da proposta do Projeto Saber de Repente; b) formalização do arco de entidades parceiras; c) definição do plano de trabalho; d) estruturação do canteiro de mudas; e) oficinas de formação educação ambiental; f) ação de plantio das mudas; g) visita *in loco* na área plantada; h) avaliação coletiva da ação.

d) *Resultado*: No rol de resultados da ação apareceram: a) destacada “participação” dos educandos, educadores e parceiros em todo o processo do Projeto Saber de Repente; b) “formação educativa” em parâmetros da educação ambiental realizada com pleno êxito; c) etapas do projeto concluídas, dentre as quais são destacadas: formação em educação ambiental, aquisição das mudas, formação do canteiro de muda, cuidado com as mudas antes do plantio e plantio das mudas de forma coletiva; d) a formalização e a efetivação das parcerias fortaleceram as ações educativas planejadas pelo Projeto Saber de Repente.

Três aspectos: o primeiro diz respeito à presença da Universidade Federal da Paraíba junto à Escola Indígena Cacique Domingos e à Aldeia Jaraguá Potiguara; se por um lado se constitui em efetivação de acompanhamento das ações educativas, por outro, no mesmo momento, constrói laços societários que podem fortalecer o conhecimento. O segundo, é que a ação educativa coletiva do GEPEEE-S-UFPB se materializou: a) em processo formativo educativo de educandos curumins, adolescentes e jovens indígenas; e de educadores da escola; b) em processo de constituição de um viveiro de mudas – mais de 2 mil mudas nessa etapa; c) no plantio de mudas de plantinhas na área denominada de Buraco do Padre, caracterizada como uma voçoroca gigante, tendo presença de assoreamento, desmatamento, despovoação de animais e danificação das nascentes naturais da região. O terceiro, é que a ação do GEPEEE-S-UFPB realizada na Escola Indígena Cacique Domingos, situada na Aldeia Jaraguá Potiguara – Rio Tinto – PB, assume a perspectiva de fortalecer a caminhada do povo indígena originário, milenar e *autóctone*, cuja conduta educativa reina com o *modus operandi* da filosofia do **EDUCAR PARA O VIVER BEM**.

2.5 ARBORIZAÇÃO DO CAMPUS MAMANGUAPE

a) *Contexto*: O Campus IV – Centro de Ciências Aplicadas em Educação – CCAE da Universidade Federal da Paraíba, foi instalado em 2005 em duas unidades: Rio Tinto e Mamanguape. A UFPB, através do Programa Reuni, elaborou o projeto de criação do Campus IV, Litoral Norte. No início de 2006, o MEC aprovou o projeto da UFPB, e o Campus IV foi criado pelo CONSUNI. A sua estruturação e instalação foi voltada para atender um contingente de 396.338 habitantes do Vale do Mamanguape, da microrregião de Sapé e dos 22 municípios vizinhos. A motivação partiu das reuniões com camponeses, educadores populares e professores extencionistas que se reuniam na Casa de Farinha situada no Engenho Novo em Mamanguape. Na época se desenvolviam diversas ações de extensão e pesquisa instaladas por docentes da UFPB Campus 1 por todo o território do Vale do Mamanguape.

Em Rio Tinto-PB, a UFPB vai nascer a partir dos escombros da fábrica de Tecidos Rio Tinto. Suas ruínas foram recuperadas passando a serem salas de aula e espaço de convivência, além de construções da biblioteca, direção, salas administrativas e blocos com espaço para chefias e coordenações, laboratórios e sala de aula. Em Maranguape, o Campus foi edificado em novas estruturas de auditório, refeitório, blocos de salas de aulas, bibliotecas, unidades de professores, chefia e coordenação e laboratórios. Ambas as unidades, sem árvores.

b) *Objetivo*: Arborizar as unidades do Centro de Ciências Aplicadas em Educação –

CCAIE da Universidade Federal da Paraíba.

c) *Metodologia:* O processo de arborização na unidade de Mamanguape teve início em 11 de novembro de 2011, quando o GEPEEE S estruturou a ação educativa ecológica; nesse dia, educandos e educadores que participavam de seminário estruturante do GEPEEE S foram convidados a participar do plantio de mudas. Periodicamente, a Coordenação realizou ações técnicas monitorando: adubação, irrigação, poda, capinação, dentre outras. Devido à sede do GEPEEE S ser na sala 13, 1º andar, da Unidade de Mamanguape, optou-se por desenvolver a arborização na unidade com maior intensidade do que na Unidade de Rio Tinto.

d) *Resultado:* Em 11 de junho de 2022 foi realizado um censo na unidade de Mamanguape, sendo registrada a existência do plantio de pau brasil; pau-d'arco - Ipê; mangueiras; cajueiros; coqueiros; goiabeira; abacateiro e graviola.

2.6 CONQUISTA DA NOMEAÇÃO DA UNIDADE COMO AUDITÓRIO PAULO FREIRE

a) *Contexto:* “O Conselho Universitário do CCAIE-UFPB, em 19 de junho de 20219, acolheu o pleito acadêmico apresentado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária – GEPEEE S, para que o ambiente fosse denominado de Auditório Paulo “Freire, sendo fixada uma placa comemorativa, por ocasião da VI Jornada de Estudos Freirianos de 2019” (Conteúdo da placa fixada ao lado da porta central da unidade). Em 22 de novembro de 2019, a placa foi descerrada inaugurando a nomeação do espaço como Auditório Paulo Freire.

b) *Objetivo:* Identificar o auditório com a nomenclatura de Paulo Freire, educador e patrono da educação brasileira.

c) *Metodologia:* Aproximando-se as comemorações do Centenário de Paulo Freire, o GEPEEE S que desde seu nascedouro cultiva a história e o legado do mestre da educação, fez a propositura enfatizando que no espaço já haviam sido realizados diversos eventos, a exemplo: da Jornada de Estudos Freirianos, Seminário Internacional de Práticas Educativas – SECAMPO, a Exposição dos Expoentes da Educação – Educadores Escolares e Educadores dos Movimentos Sociais, cujo núcleo motivador teórico-metodológico repousa nas obras do Paulo Freire.

d) *Resultado:* O Auditório Paulo Freire conta com 313 lugares/acentos, foi construído pelo Governo Federal quando liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 24 de outubro de 2006, sendo composto por duas entradas laterais e principais, um palco em relevo, um salão com acentos, um salão de recepção, além de dois banheiros e sala de audiovisual.

2.7 EMENDA PARLAMENTAR DE 2020

a) *Contexto:* O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnia e Economia Solidária – GEPEEE S apresentou pedido de emenda parlamentar ao deputado federal Frei Anastácio – PT – PB. A propositura visava estruturar a rádio Web Universitário Litoral Norte e o Auditório Paulo Freire.

b) *Objetivo:* Adquirir equipamentos visando estruturar a rádio Web Universitário Litoral Norte e o Auditório Paulo Freire.

c) *Metodologia:* Apresentar por meio de ofício as demandas ao Frei Anastácio.

d) *Resultado:* Em maio de 2020, o deputado federal Frei Anastácio foi à Unidade do Campus de Mamanguape – CCAIE – UFPB dar ciência da aprovação da Emenda Parlamentar. A SINFRA informou à Direção do CCAIE, em 08 de junho de 2020, o recebimento pela administração da UFPB do recurso de montante de R\$ 850.000,00, sendo através da emenda parlamentar de nº 39920020, conquistada pela articulação do professor PhD Paulo Roberto Palhano Silva (GEPEEE S – DED – CCAIE - UFPB) junto ao deputado federal Frei Anastácio (PT), que trata da reestruturação e expansão da UFPB e compra de equipamentos de som, vídeo e áudio referente ao Campus IV - Unidade de Mamanguape. Segundo o deputado Frei Anastácio, R\$ 250.000,00 ficariam para as ações da Rádio Web Universitária Litoral Norte e o Auditório de Mamanguape. Os demais R\$ 500.000,00 seriam destinados para outras ações no Campus 1. “No entanto, em função da inexistência de preção para realizar a execução, a

CODEOR fez uma proposta, que teve a total anuência do proponente, e o crédito foi encaminhando para atender diversas demandas da SINFRA (compra de placas fotovoltaicas) por meio da Nota de Dotação nº 2020ND001607 (Proc. 23074.044605/2020-87). Naquela ocasião, a CODEOR propôs que, com a liberação do recurso orçamentário da UFPB, os itens previstos originalmente pela emenda poderiam ser contemplados ainda em 2020, mas isso não ocorreu. Por fim, em resposta ao CCAE, conforme informado no DESPACHO. Nº 4/2021 - PROPLAN - CO (11.01.07.04) (Proc. 23074.078826/2020-45), a CODEOR informou a contrapartida da instituição tão logo haja créditos orçamentários para despesas de permanentes em 2021” (DIREÇÃO DO CCAE, 2021).

No presente momento (29/06/2022), a Coordenação do GEPEEE S junto com a Administração do CCAE busca a indicação dos itens de equipamentos para compor um pregão visando viabilizar a aquisição dos equipamentos. Viabilizar a aquisição dos equipamentos é vital para que a rádio Web Universitária Litoral Norte venha à melhor desempenhar suas ações educativas.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO

O GEPEEE S-UFPB nasce de uma ação coletiva educativa, pois um conjunto de educadores da rede pública do Vale do Mamanguape, que haviam concluído um Curso de Especialização em EJA, junto ao DED-UFPB, com estudantes universitários e diversos militantes sociais, em seminário de formação, solicitam a instalação de uma formação permanente, pois precisam avançar visando à pós-graduação e melhorar em suas práticas educativas. Então, três educadores do DED fundam o grupo. Assim, pode-se dizer que está no seu *modus operandi* constitutivo a participação, a solidariedade, a construção coletiva, a dialogicidade, a democracia, em essência a *práxis* libertadora. Na *práxis* educativa do GEPEEE S-UFPB, os sujeitos não são chamados a serem executores, mas partícipes do processo, onde a educação se faz e refaz por saberes – sejam cultivados historicamente na academia universitária ou historicamente advindos das ancestralidades – materializando-se no chão da vida.

O GEPEEE S-UFPB, em toda sua trajetória, formou e acompanhou sujeitos sociais e históricos: a) estudantes universitários; b) educadores da rede pública; c) movimentos sociais – Movimentos Indígenas Potiguara da Paraíba e Rio Grande do Norte; Movimento Ecológico; Movimento Estudantil universitário; Camponeses e Sindicatos de Trabalhadores Rurais; atos educacionais, ecológicos, culturais, políticos, étnicos, democráticos. Definiu ser estratégico investir nesse rol de sujeitos, para que paulatinamente incorporem o novo capital cultural e sejam promotores em seus cotidianos da revolução em suas vidas, meios sociais e organizações. O processo didático-pedagógico produz a internalização, gerando a interiorização e externalização que faz brotar a pedagogia libertadora, pois materializa com o *habitus* que guia, alinha e fortalece a conduta com os gostos e estruturas do conhecimento científico e ancestral.

O GEPEEE S-UFPB não apenas se destaca como organismo promotor de estudos, pesquisa, ensino, realizando nesse período 2010-2022 os maiores e mais consistentes eventos acadêmicos do CCAE-UFPB, através do Seminário Internacional de Práticas Educativas e a Jornada de Estudos Freireanos, mas também teve a capacidade de iconizar seus educadores pesquisadores fundadores Paulo Roberto Palhano Silva, José Mateus do Nascimento e Lusival Antonio Barcellos, e dos que se associaram, Baltazar Macaíba de Souza, Maika Bourgue Zampier, Nilvania Santos Silva, Marivaldo Wagner Sousa Silva e Aurilia Coutinho Beserra de Andrade, além de centenas de jovens que galgaram a conclusão da graduação e pósgraduação, além de entrarem como ícones do campo educacional enfrentando o desafiador sistema capitalista.

O GEPEEE S-UFPB germinou, brotou, cresceu e se nutre e se desenvolve no centro do chão do coração do Vale do Mamanguape da Paraíba. Desse microcosmo tem a ousadia de atingir o macrocosmo nacional e internacional com alvissareiras parcerias científicas, produzindo ciência, a partir dos princípios e valores que permeadas a *práxis* educativa com singeleza dialética e dialógica, solidariedade e autonomia, democracia e pluralidade, cosmologia e espiritualidade, luta e paz, sendo caracterizadas como legítimas no campo e no espaço, as ações no campo educacional, onde a razão e a fé, lapidados na luz do rigor científico e ancestral, assumindo e expandindo a crença pelo bem-viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BOLETINS Epidemiológicos das Secretarias de Saúde. *Site das Prefeituras Municipais do Vale do Mamanguape*, 07 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. *Lestros états du capital culturel*, publicado originalmente in Actes de La recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, 1979.

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998. .

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

CÉSAR, Chico; BESSA, Bráulio. *Inumeráveis*. Orquestra de Câmara da USP, sob a regência e direção musical de Gil Jardim. 2020

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, IPF, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. E Mosaicos, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 11-13, jul. 2016.

IBGE. *População estimada do município de Mamanguape*. Brasília: Governo Federal, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/mamanguape.htm>. Acesso em: 07 jul. 2022.

IBGE. *População estimada do município de Mamanguape*. Brasília: Governo Federal, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/mamanguape.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

IBGE. *População estimada do município de Mamanguape*. Brasília: Governo Federal, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/mamanguape.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto; ALBERTO JR, Augusto. *Círculos Freireanos de Educação UFPB – GEPees: Resistência, resiliência e ressignificação das práxis educativas em período de pandemia Covid-19 no Litoral Norte – Paraíba – Brasil. Revista Politeking Português*, p. 15 e 16, 2021. ISBN: 2628.0868

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Educação e comportamento social no contexto da Pandemia Covid-19 no Vale do Mamanguape-PB. UFPB, PRGe, Encontro Unificado, dia 21.10.2020. <http://bit.ly/ENIP2020>.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. GEPees e Educação: uma práxis educativa libertadora na história do CCAE-UFPB do Vale do Mamanguape para o Mundo. In: PALHANO SILVA, Paulo Roberto. *Formação e prática docente. Uma pedagogia nascida da diversidade cultural*. João Pessoa: DED-CCAE-UFPB, 2017. p. 81-111.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. EDUCAR: a práxis e o aprendizado. Cotia-SP: Opção, 2021a. p. 10-99.

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Revista Práxis. Mamanguape, GEPees-UFPB, 2021b. p. 7-15.
SCOCUGLIA, Afonso Celso. O adeus e o legado de Paulo Freire. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Ideais de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária /UFPB, 1999.

A ESCRITA E A COMUNICAÇÃO ORAL DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: O QUE NOS REVELAM?

Sheila Valéria Pereira da Silva

Francisca Terezinha Oliveira Alves

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de TCC, da Licenciatura em Pedagogia do Campus-IV, da UFPB. Cujo título é “Letramento matemático: o processo de construção por professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A investigação ocorreu no desenvolvimento do Programa PROLICEN, da UFPB, no interior do projeto de iniciação à docência, intitulado “Vivências de atividades educativas: as contribuições do currículo e da didática para a organização da ação docente nas escolas públicas municipais de Rio Tinto”. A pesquisa desenvolveu-se, a partir de vivências pontuais sobre conteúdos e conceitos de Matemática, com um grupo de dezesseis professoras da Rede Municipal de Ensino de Rio Tinto/PB. O objetivo do presente texto é revelar, através da escrita e da comunicação oral, o que pensam essas professoras sobre o ensino de conteúdos e conceitos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos a abordagem qualitativa, fizemos uso do áudio (mp4), para gravar as vivências do PROLICEN. O levantamento dos dados nos oportunizou realizar algumas considerações, como: as professoras trazem consigo ainda uma cultura arraigada do ensino e da aprendizagem matemática, e os documentos curriculares oficiais nacionais representam um desafio para essas professoras, em ensinar o que nem sempre aprenderam ou estudaram. A leitura e a escrita em Matemática constituíram-se em situações provocadoras de reflexões e da aprendizagem de novos conhecimentos e a ressignificação de conteúdos matemáticos. Apesar de lacunas na formação, as professoras apresentaram comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, estando abertas à novas oportunidades de apreensão.

Palavras-chave: ensino de matemática; escrita; comunicação oral.

ABSTRACT

This article is the result of a TCC research, from the Degree in Pedagogy of Campus-IV, UFPB. The title of which is “Mathematical literacy: the process of construction by teachers who teach Mathematics in the early years of Elementary School”. The investigation took place in the development of the PROLICEN Program, at UFPB, within the teaching initiation project, entitled “Experiences of educational activities: the contributions of curriculum and didactics to the organization of teaching activities in public schools in Rio Tinto”. The research was developed, based on occasional experiences on Mathematics content and concepts, with a group of sixteen teachers from the Municipal Education Network of Rio Tinto/PB. The purpose of this text is to reveal, through writing and oral communication, what these teachers think about teaching mathematical content and concepts in the early years of Elementary School. We used the qualitative approach, we made use of audio (mp4), to record the experiences of PROLICEN. The data collection allowed us to make some considerations, such as: the teachers still bring with them an ingrained culture of teaching and learning mathematics, and the official national curriculum documents represent a challenge for these teachers, in teaching what they have not always learned or studied. Reading and writing in Mathematics constituted situations that provoked reflections and the learning of new knowledge and the re-signification of mathematical contents. Despite gaps in training, the teachers showed commitment to their students’ learning, being open to new opportunities for apprehension.

Keywords: mathematics teaching; writing; oral communication.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, da Licenciatura em Pedagogia do Campus-IV, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Intitulada “Letramento matemático: o processo de construção por professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A investigação ocorreu no desenvolvimento do Programa de Licenciaturas - PROLICEN, da UFPB, no projeto de iniciação à docência, cujo título é “Vivências de atividades educativas: as contribuições do currículo e da didática para a organização da ação docente nas escolas públicas municipais de Rio Tinto¹”.

O respectivo projeto consistiu em uma formação continuada em Matemática para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo articulador conteúdos e conceitos matemáticos, fez uso de materiais manipulativos e jogos. Foi desenvolvido com um grupo composto por dezesseis professoras que atuavam em dez escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Tinto/PB.

Durante as vivências do projeto PROLICEN, percebemos a pertinência de investigar a compreensão de conteúdos e conceitos matemáticos pelas professoras participantes, a partir da escrita e da comunicação oral, pois o registro e a oralização de determinados conteúdos/conceitos possibilitam rememorar e refletir sobre o que foi estudado/trabalhado. Por isso, nos propomos a desenvolver uma pesquisa de TCC, que envolvesse a apropriação do letramento matemático por professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no interior das vivências de atividades educativas do projeto PROLICEN. Assim, neste artigo, temos como objetivo revelar, através da escrita e da comunicação oral, o que pensam essas professoras sobre o ensino de conteúdos e conceitos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizamos para o desenvolvimento da investigação, a abordagem qualitativa por considerarmos que ela possibilita um maior aprofundamento do objeto de estudo. Fizemos uso do áudio (mp4), para gravar as vivências do PROLICEN e da escrita das aprendizagens das professoras. As gravações foram transcritas, as falas e os registros escritos refletidos e analisados.

Em nosso texto, preferimos utilizar a expressão, “professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, em virtude das participantes da investigação terem sido em sua totalidade pertencente ao sexo feminino, conforme também é utilizado por (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009).

Ao refletirmos acerca da formação das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com alguns questionamentos, como: o prevalectimento da crença tradicional do ensino e da aprendizagem de Matemática, a carga horária da disciplina de Ensino de Matemática nos cursos de Pedagogia e o desafio das professoras de ensinar o que nem sempre foi apreendido.

Pensarmos a formação das professoras que ensinam Matemática na primeira etapa do Ensino Fundamental, requer considerar que essas profissionais trazem consigo para as práticas pedagógicas a cultura escolar vivenciada com seus professores. De acordo com Nacarato; Mengali e Passos (2009):

[...] professoras trazem crenças arraigadas sobre o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Tais crenças, na maioria das vezes, acabam por contribuir para a constituição da prática profissional. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 23).

Essas crenças tornam-se presentes nas ações didáticas cotidianas das professoras, inconscientemente, como um “hábito”. Nessas crenças podemos encontrar certos estigmas de aversão à Matemática ou de que ela é difícil e que podem influenciar nas aprendizagens de seus alunos. Como também, o desconhecimento das professoras em relação aos documentos curriculares oficiais nacionais em relação aos eixos/unidades temáticas da Matemática é um dos fatores que pode contribuir para

1 É um município localizado no litoral norte do estado da Paraíba.

a perpetuação do ensino. Além da continuidade à dependência em relação ao livro didático e muitas vezes à forma como é utilizado, deixando de contribuir favoravelmente para a aprendizagem efetiva dos alunos em Matemática.

Torna-se complicado o ensino de determinados conteúdos e conceitos matemáticos pelas professoras sem que estes tenham sido aprendidos ou quiçá estudados. Pois o papel do professor é ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, de forma interativa, prazerosa, instigante e desafiadora. Eis um dos maiores desafios para as professoras: ser o elo entre o apresentado pelos documentos curriculares educacionais e as necessidades de aprendizagens dos alunos exigidas na formação escolar e pela sociedade.

Para o ensino e a aprendizagem da Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática - PCN (BRASIL, 1997), apresentam os blocos de conteúdos abordando os Números e Operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Este documento esteve em vigor em média por vinte anos. Em um cenário de críticas, foi instituída e orientada a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que normatiza o trabalho com a Matemática em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística. Sendo o primeiro documento normativo/curricular oficial brasileiro a definir conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no ensino da álgebra ao longo dos anos iniciais.

O ensino da Matemática deve estar voltado à escolarização dos alunos, mas também ao desenvolvimento das habilidades intelectuais e a sua construção pessoal, preparando-os para a vida. Os documentos curriculares precisam abordar esses aspectos. Segundo Nacarato; Mengali; Passos (2009, p. 16): “é inegável que nos últimos trinta anos o Brasil tem assistido a um intenso movimento de reformas curriculares para o ensino de matemática”. Temos evoluído no aspecto curricular e desenvolvido nas práticas do ensino de Matemática, contudo necessitamos percorrer um longo caminho até chegarmos a um ensino (educação) que possibilite aos alunos a construção do pensamento crítico e a emancipação humana.

Para a aprendizagem matemática efetiva, os conteúdos e conceitos estudados precisam ter significados para os alunos e estarem contextualizados com as suas realidades sociais. A partir de então, despertar o interesse. Um ensino nessa direção necessita fazer uso de diversos recursos didáticos, entre eles: jogos, livros, filmes, computadores, conforme menção dos PCN (BRASIL, 1997).

O ensino e a aprendizagem em Matemática na atualidade, precisa possibilitar aos alunos a reflexão, a interpretação, a análise, a problematização, a interação entre os pares, a comunicação de ideias, o trabalho em grupo e instigar o pensamento matemático. Estimular o raciocínio combinatório, o lógico e o dedutivo. A comunicação oral e a escrita auxiliam no processo de aprendizagem matemática dos alunos. Assim como, também ajudam nas ações pedagógicas dos professores. Para Nacarato e Lopes (2009):

Da mesma forma que ocorre com o aluno, o professor, ao escrever sobre sua própria aprendizagem, organiza suas ideias, revê crenças e concepções e, geralmente, projeta novas ações para a sua prática docente. (NACARATO; LOPES, 2009, p. 41).

A atitude do professor em registrar as suas aprendizagens, suas vivências em sala de aula propicia a reflexão acerca da sua ação docente e até mesmo a avaliação. É necessário também que essa escrita seja socializada com seus pares para que possa ocorrer a troca de experiências e saberes.

2 REFLETINDO E ANALISANDO OS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA

As professoras participantes da pesquisa atuavam em dez escolas da zona rural e urbana e uma creche, da Rede Municipal de Ensino de Rio Tinto/PB, lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e algumas também na Educação Infantil. Com a faixa etária entre vinte e quatro e cinquenta e oito anos. A formação das professoras variava entre o Curso Normal, antigo Pedagógico

ou Curso de Pedagogia, com Especializações em Psicopedagogia, em Gestão e Orientação Escolar. A maioria das professoras possuía mais de vinte anos de experiência em sala de aula, e dupla jornada de trabalho.

Apresentamos e analisamos os principais resultados levantados e coletados com o grupo de professoras, a partir das suas escritas, das palavras-chave disponibilizadas como incentivo à comunicação oral e das falas gravadas durante as vivências do PROLICEN.

Foram quatro, os encontros das vivências pesquisadas e gravados. No primeiro e no segundo dia de investigação, foram trabalhadas as operações de adição, subtração, multiplicação com reagrupamento e divisão, utilizando como recurso o material dourado. No terceiro dia de pesquisa, foram estudados os tipos de problemas e resolução de situações-problemas retiradas da obra *Didática da Resolução de Problemas em Matemática*, de Luiz Roberto Dante (2000); no último dia de investigação trabalhamos um trecho do livro *Problemas? Mas que problemas?!*, da autora Mercedes Carvalho (2005), e a resolução de situações-problemas. As situações-problemas propostas envolviam raciocínio lógico e eram desafiadoras.

2.1 ANALISANDO AS ESCRITAS DAS PROFESSORAS

Na primeira vivência investigada apenas observamos e gravamos o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. No segundo dia de investigação, ao término das atividades pedimos às professoras que fizessem um pequeno registro escrito sobre o que tinham apreendido na vivência do encontro anterior e naquele dia, e se o conteúdo estudado tinha possibilitado novos conhecimentos.

Sentimos inicialmente certa “rejeição” por parte das professoras em escrever sobre suas próprias aprendizagens. Pois se constituía algo novo e percebemos o receio de algumas em compartilhar algo que não estivesse de acordo com o estudado nas vivências. Depois elas se sentiram mais confortáveis em expressar suas ideias.

As participantes da pesquisa desconheciam as operações com reagrupamento, apesar de vários livros didáticos abordarem em seus conteúdos. Então, podemos corroborar a responsabilidade posta a essas professoras que em sua maioria possuem mais de quinze e vinte anos de experiência em sala de aula, e necessitam manterem-se atualizadas.

A escrita da professora *F*:

Gosto muito de Matemática, principalmente a parte de cálculo, é uma pena quem deveria está aqui era as professoras que trabalham comigo para aprender novas metodologias e aplicar para os alunos.

O registro da professora *F* expõe o seu interesse pela Matemática, que se faz muito importante ela gostar para ensinar a seus alunos. Afirmam Nacarato; Mengali; Passos (2009) que

[...] em nossa prática docente como formadoras de professores das séries iniciais, buscamos estratégias de formação que minimizem a aversão de professoras à matemática. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 138).

A aversão de professoras ou graduandas em Pedagogia pela disciplina de Matemática pode interferir direta ou indiretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. A referida professora ainda elenca o seu interesse particular por cálculos. Evidenciamos durante as vivências do projeto a sua facilidade em resolver cálculos mentais. Quando afirma que suas colegas de trabalho deveriam também estar ali para aprender novas metodologias e aplicar com os alunos, ela destaca o seu interesse individual e para com seus pares na aquisição de novos conhecimentos com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Referindo-se as operações com reagrupamento utilizando o material dourado as professoras afirmam:

Vou aplicar em minha sala de aula, principalmente a subtração. (professora D)

Este método é melhor de ser trabalhado apesar de ser complicado, mas é bastante proveitoso. (professora B)

A professora do primeiro trecho elenca para o seu trabalho na sala de aula principalmente a operação de subtração, mas não conclui o registro informando se a opção é por necessidade apresentada pelos alunos ou por outro motivo. Já a professora *B* afirma que o método de reagrupamento é melhor de trabalhar, no entanto, diz este ser complicado.

É possível perceber que a professora sinaliza preferência pelo trabalho com as operações sem reagrupamento, mas não descarta a importância das operações com reagrupamento, até porque uma prática pedagógica de anos, utilizando o mesmo processo, não pode ser mudada e sim aperfeiçoada processualmente. Nacarato; Mengali; Passos (2009), ao falarem sobre a formação das professoras apontam que: “sem dúvida, os desafios postos à formação das professoras que atuam nas séries iniciais são grandes” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, p. 37). Concordamos com as autoras, pois apreender novos conhecimentos é desafiador. É um processo construído cotidianamente e necessitando de tempo.

A professora *E* relata em sua escrita a experiência em aprender algo novo. Vejamos:

Foi uma experiência nova, estudamos e adoramos, vai me servir muito no meu aprendizado como também no aprendizado dos meus alunos, que já repassei e adoraram. (professora E)

A professora *E* concebe a aprendizagem das operações com reagrupamento como fonte de conhecimento para si e também para os seus alunos, apresentando interesse com o seu aprendizado e conseqüentemente com de seus alunos. Quando ela menciona “já repassei” é por que ensinou o conteúdo aos seus alunos, as operações de adição e subtração trabalhadas na vivência anterior.

As professoras demonstravam preocupação em aprender novas didáticas e novos conteúdos, buscando atividades que atraíam a atenção dos alunos e despertem o interesse.

Já vou amanhã mesmo por em prática os materiais dourados que tenho na escola com as turmas multi. As vezes tenho dúvida de como trabalhar as operações da Matemática. (professora G)

Podemos constatar o desejo da professora em fazer uso do material dourado em sua aula com as “turmas multi” no dia seguinte, pois a forma e a intenção de como foi utilizado o material dourado na vivência lhe motivou. Quando a professora *G* expõe “turmas multi” está se referindo às turmas multi seriadas, são aquelas que comportam mais de um ano de escolaridade em uma única sala de aula e um só professor para ensinar a todos os alunos e ministrar todas as disciplinas. Percebemos nas vivências, que praticamente todas as escolas que as professoras trabalhavam, têm material dourado, mas elas desconheciam o modo como utilizá-lo e o quando.

Apesar das operações serem um dos conteúdos mais trabalhados ou o mais, nos anos iniciais, muitas vezes em detrimento de outros, percebemos na escrita da professora que ainda há dificuldades no ensino e na aprendizagem dos algoritmos.

O processo de escrita acerca dos conhecimentos adquiridos, das experiências vivenciadas, das ideias, como um meio de aprendizagem de Matemática é produtivo. É uma atividade trabalhosa, que inicialmente pode gerar rejeição ou receio, mas a forma como é desenvolvida pode fazer a diferença, e é uma prática que só pode vir a melhor com o passar do tempo.

2.2 ANALISANDO A COMUNICAÇÃO ORAL ENTRE AS PROFESSORAS

Ao percebermos algumas professoras um pouco inibidas quando solicitadas a escreverem sobre suas aprendizagens, expressando os conhecimentos produzidos, decidimos utilizar também outro recurso, a comunicação oral. Consistiu em proporcionar momentos para que as professoras se expressassem oralmente a respeito das contribuições dos conteúdos estudados nas vivências para a atuação pedagógica, as suas experiências de sala de aula, as suas concepções.

Na vivência do projeto PROLICEN que foram trabalhados os tipos de problemas e resolução de situações-problemas, utilizamos palavras-chave relacionadas ao conteúdo estudado, para estimular as professoras a socializarem suas ideias e saberes. Selecionamos algumas narrativas para análise e reflexão.

As palavras-chave foram: *Interpretação; Leitura; Linguagem Matemática; Análise; Reflexão; Raciocínio; Escrita; Capacidade de resolução; Cálculo; Contextualização com o cotidiano; Sistematização do conhecimento; Questões desafios; Autonomia na resolução; Interação com colegas na resolução; Aprendizagem matemática.*

Após o desenvolvimento dos conteúdos entregamos as palavras-chave às professoras e indagamos se aquelas palavras tinham relação com o conteúdo estudado.

Professora *G* com a palavra-chave *Análise* enunciou:

É teve o problema quantitativo né! A questão do quadradinho foi bem interessante como resolve. Então, foi pra mim e acho que pra todo mundo! Porque as vezes a gente como educadora tem um pouco de preguiça de estudar, a gente tá o dia todo na sala de aula e à noite tá com a mente cheia pra pegar um livro e ler.

Inicialmente a professora falou do problema quantitativo, ou seja, da questão-problema trabalhada. E expressou satisfação em relação a uma situação-problema que envolveu um quadrado. Em seguida, a professora fez uma análise sobre a sua atuação docente e formação e de seus pares. Quando ela expos que lecionava pela manhã e tarde, e a noite estava com a mente cheia para ler um livro, está confirmando que tinha a consciência da necessidade de, como professora, está em formação contínua, mas que após uma dupla jornada de trabalho é complicado realizar alguma atividade. A situação experienciada pela professora, e exposta em sua narrativa, retrata a realidade de tantos outros profissionais da Educação pelo país.

Apesar das complexidades e necessidades que permeiam a ação docente, para que ocorra a aprendizagem efetiva por parte dos alunos, as professoras necessitam manterem-se atualizadas. Segundo Nacarato; Mengali; Passos (2009, p. 36) “[...] o saber que a professora traz de sua prática docente, ou seja, a prática docente, precisa ser tomada como ponto de partida e de chegada da formação docente”. As ações docentes carecem ser problematizadas e refletidas como um dos viés da formação contínua para que se possa adotar posturas pedagógicas concretizadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre *Contextualização com o cotidiano*:

Contextualização com o cotidiano dos alunos, da escola, com os materiais fáceis de encontrar. (professora E)

A narrativa da professora fez referência às questões-problemas trabalhadas na vivência do projeto e também evidenciou o seu conhecimento em relação à necessária interrelação dos conteúdos estudados com a realidade de seus alunos. Ainda fez menção a materiais fáceis de encontrar, que são os recursos didáticos produzidos a partir da utilização de sucatas e embalagens de produtos.

A professora *C* possuía a palavra-chave *Interpretação* e fez a afirmação de que: “A interpretação é fundamental para você entender!”, se referindo as situações-problemas trabalhadas na vivência, e que para solucionar-las é necessário interpretar o enunciado da questão. Durante a vivência

percebemos que as professoras trabalhavam em sala de aula questões-problemas mais simples do que as desenvolvidas no encontro do projeto.

Identificamos ainda, que a maior parte das professoras trabalhavam situações-problemas com os alunos, mas não tinham a consciência de que para eles responderem as questões precisavam além de ler, interpretá-las e compreendê-las.

A professora *B* em relação à *Leitura* narra:

Quando tem um problema, você vai utilizar a leitura para resolver o problema. O aluno vai utilizar a leitura.

A professora fez a relação entre a leitura e a Matemática para se chegar à resolução de uma questão-problema. A utilização da leitura para compreender o que a questão pede e resolvê-la, propiciando a aprendizagem matemática.

Na fala da professora percebemos que há uma compreensão da importância da leitura como um recurso para a aprendizagem de Matemática. São indícios preliminares da construção da consciência da relevância da leitura como um dos meios para a aprendizagem de conteúdos e conceitos de Matemática. Tal atitude começou a romper com a visão tradicional de que a Matemática é apenas números e cálculos, mas também é linguagem, e está interrelacionada com a linguagem oral e escrita.

Corroboramos o quanto é essencial que professores tenham a oportunidade de comunicar as suas vivências, seus conhecimentos e até as suas angústias com os pares. No momento da comunicação, a partir das palavras-chave relacionadas ao conteúdo trabalhado na vivência do PROLICEN, percebemos que quando uma professora falava, as demais completavam a sua fala, expressando as relações entre as realidades vividas, o que se constituiu em um processo de partilha entre elas.

2.3 ANALISANDO AS FALAS TECIDAS PELAS PROFESSORAS NAS VIVÊNCIAS

Como todos os dias de investigação foram gravados, tivemos condições de selecionar algumas falas das professoras para servirem de objeto de análise, problematização e reflexão. Então apresentaremos a seguir, narrativas de diversos momentos das vivências desenvolvidas. As falas analisadas não seguem uma sequência linear, mas situam-se em um contexto do desenvolvimento das vivências. Elas expressam desejos, dificuldades enfrentadas e necessidades do cotidiano da sala de aula experienciadas pelas professoras.

Na fala 1, a professora expõe um problema citado por várias outras em relação aos seus alunos:

O maior problema nosso é que o alunado não gosta de ler! Tem preguiça de uma atividade de pensar!.

A professora fez este relato no momento que dialogávamos sobre algumas situações-problemas. Pois as questões traziam um pequeno texto que deveria ser lido para se compreender o que a questão pedia. O fato dos alunos da professora não gostarem de ler, influi na resolução das situações-problemas que possuem o enunciado um pouco maior, e necessitam ser interpretadas e analisadas para se chegar à solução da questão. Constituindo-se em um trabalho pedagógico mais complexo, que precisa ser pensado e tomadas outras medidas para desenvolver a prática de ler e o hábito de pensar e analisar pelos alunos.

Na fala 2, temos:

Tem coisas que eu não sei dessas regras nos livros dos nossos [...] alunos, que a gente não estudou no nosso tempo! Eu acho que isso faz falta, sabe?! [...] Porque isso é de um tempo pra cá.

Essa narrativa revelou as dificuldades enfrentadas pela professora no cotidiano da sala de aula,

no ensino das regras apresentadas nos conteúdos dos livros didáticos de Matemática, pois a grande maioria dos livros toma como parâmetro os documentos curriculares oficiais nacionais. A professora tem consciência de não ter estudado e por isso não saber determinados conteúdos e que essas novas abordagens surgiram há pouco tempo. Por esse motivo, muitos professores privilegiam os conteúdos que conhecem em detrimento daqueles que desconhecem ocasionando, conforme Nacarato, Mengali e Passos (2009) a

[...] ênfase em cálculos e algoritmos desprovidos de compreensão e de significados para os alunos; foco na aritmética, desconsiderando outros campos da matemática, como a geometria e estatística (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 18).

O trabalho com cálculos e algoritmos sem qualquer relação com a realidade do aluno, dificilmente atrairá sua atenção ou despertará o interesse pela Matemática como uma ciência que contribui para a formação escolar e a emancipação social.

Vejamos outras falas das professoras:

Isso eu vou fazer amanhã com meus meninos! (Fala 3)

Veja só como é interessante, às vezes uma aula, a gente trabalha só com o livro fica cansada, a gente cansa, imagina eles. E com o material concreto fica menos cansativa. Vou fazer aquele trabalho com os palitos. (Fala 4)

As duas falas são semelhantes e as professoras demonstram interesse em aplicar uma atividade desenvolvida no projeto PROLICEN com seus alunos. Tanto a fala 3 quanto a fala 4, se referem ao trabalho com palitos. Foi uma situação-problema, quebra-cabeça envolvendo a Matemática recreativa.

Na narrativa 4, a professora diz que trabalhar em uma aula só com o livro didático torna-se cansativo para ela e imagina para os alunos. E com a utilização de material manipulativo a aula é menos cansativa. Nas vivências constatamos que as professoras estão em busca de atividades atrativas, motivadoras, estimuladoras que auxiliem no trabalho pedagógico e chame a atenção dos alunos. A próxima fala corrobora a nossa constatação.

Hoje eu trabalhei multiplicação, eu dei para eles, aquelas barrinhas...material dourado e foi bem mais fácil, interessante, a aula ficou atrativa. (Fala 5)

A professora relatou que através do uso do material dourado a aula desenvolvida com seus alunos foi atrativa e mais fácil de trabalhar o algoritmo da multiplicação. Sem explicitar maiores detalhes do seu desenvolvimento. Em uma das vivências que trabalhamos com o material dourado, a respectiva professora afirmou que nas escolas que trabalha tem o recurso didático, só nunca havia utilizado. As vivências do projeto que fizemos uso do material serviram de sugestão e estímulo para ela lançar mão do recurso e trabalhar no processo de ensino com seus alunos. Para Prado e Damasceno (2007 apud NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009):

A narrativa surge como uma estratégia/opção docente para socializar e divulgar as experiências acontecidas no âmbito docente, preservando a identidade do professor e da professora enquanto autores sociais de suas práticas. (PRADO; DAMASCENO, 2007 apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p.129).

É importante possibilitar aos professores a oportunidade de socializarem as suas experiências, para que sejam questionadas, refletidas e até mesmo sirvam de instrumento para a formação contínua. As falas apresentadas e analisadas retratam a realidade, as barreiras enfrentadas no dia a dia da ação

docente dessas professoras, essas narrativas merecem ser consideradas e problematizadas, pois elas expressam os mais diversos contextos da sala de aula.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No percurso investigativo, inicialmente instigamos reflexões sobre importância da leitura e da escrita para a aprendizagem de Matemática; em seguida pedimos às professoras que fizessem pequenos registros sobre suas vivências; posteriormente disponibilizamos palavras-chave a respeito dos conteúdos estudados para instigar a socialização entre as professoras e ao final realizamos a leitura coletiva de um texto sobre um conteúdo matemático.

Nesses caminhos da pesquisa observamos que as professoras começaram a romper com a visão mecânica e fechada do ensino de Matemática, restrita a cálculos descontextualizados da realidade e a se apropriar de uma Matemática que pode ser contextualizada e relacionada à oralidade e a escrita, e também uma das formas para a aprendizagem matemática.

A leitura e a escrita em Matemática para as professoras constituíram-se em situações inovadoras e provocadoras de pensamentos, de reflexões e da aprendizagem de novos significados e a resignificação de conteúdos matemáticos internalizados anteriormente. A escrita e a oralidade consistiram em um recurso para rememorar as aprendizagens, refletir sobre a prática pedagógica e tomar outros caminhos para o aperfeiçoamento da ação docente.

Constatamos no primeiro momento, que as professoras acharam complicado escrever sobre o que tinham aprendido, mas depois foram desenvolvendo as suas escritas com mais tranquilidade. A partir disso, averiguamos que o problema se constituiu na produção do registro e não no relato da aprendizagem, algumas professoras apresentavam uma desenvoltura maior na escrita em relação às demais. Já a socialização durante as vivências era vivenciada normalmente por todas.

Percebemos que quando propiciamos espaço para as professoras falarem sobre os conhecimentos adquiridos e seus contextos de sala de aula, até as mais tímidas queriam relatar algo. Nos seus relatos tivemos condições de identificar os conhecimentos apreendidos, as necessidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia na sala de aula.

Através dos resultados expostos, podemos perceber lacunas existentes na formação das professoras e o quanto ainda precisamos avançar para a concretização de um ensino de Matemática que possibilite aos alunos a compreensão de conteúdos e conceitos matemáticos nas práticas escolares, e a sua utilização nos espaços sociais.

Apesar de lacunas na formação, as professoras apresentaram comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, estando abertas a novas oportunidades de aprendizagens. Após uma dupla jornada de trabalho, se habilitaram a participar do projeto de formação continuada em Matemática, com a intenção de aprender novos conhecimentos e melhorar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2019.

CARVALHO, M. **Problemas? Mas que problemas?!** Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas em Matemática**. São Paulo/SP: Ática, 2000.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Práticas de Leitura e Escrita em Educação Matemática: tendências e perspectivas a partir do Seminário de Educação Matemática no COLE. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 25-46.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Tendências em Educação Matemática).

OS CONTOS DE FADAS INFANTIS: A FORMAÇÃO ÉTICA E CIDADÃ DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Sônia Maria Cândido da Silva

Rayanne de França Fasseluan

RESUMO

A proposta discute o conto de fada - Pinóquio, por Belinky (2015), por tratar da formação social das crianças, edificando os pilares éticos, morais e cidadão durante a vida em sociedade, em especial das crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental I. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, frente ao pesquisado na área da Literatura Infantil. Como recurso pedagógico, tomou-se a arte literária, visto objetivar desenvolver metodologias de ensino que viabilizassem a implantação de práticas de leituras e escrita com as crianças. As atividades propostas tratam de temáticas, a exemplo dos Transversais, para desenvolver a formação de identidade e autonomia das crianças por um viés crítico, ético e cidadão. Com esse trabalho, percebeu-se a necessidade de propor metodologias de leituras e escrita que viabilizem além do letramento escolar, o social, com os textos literários infantis à brasileira que tragam em seu bojo experiências diversas a serem vivenciadas nas narrativas apresentadas pelas crianças com viés crítico-reflexivo.

Palavras-chave: Contos de fadas. Leitura e escrita. Formação Ética.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo demonstrar como os contos de fadas infantis podem contribuir para a formação social das crianças, edificando os pilares éticos, morais e cidadã durante a vida social, contam como suporte, em relação a questões emocionais e imaginativas. Podem solucionar conflitos internos, emocionais e sociais, pois, quando as crianças leem, visualizam, nos contos, momentos reais de suas vidas, e se inspiram nas conquistas ali experienciadas nos textos trabalhados, inspirando ações em suas próprias vidas, a exemplo de um comportamento ético e cidadã.

A questão da proposta de pesquisa: *qual a contribuição dos estudos dos contos de fadas na escola, com crianças a partir dos 08 anos que estão no 3º Ano do Ensino Fundamental I?* Para respondê-la, partimos do entendimento de que existe uma preocupação de como trabalhar a alfabetização com letramento social com esses alunos da primeira fase, que não é uma tarefa simples mantê-los centrados e interessados em sala. Para tal, contamos com o conto literário Pinóquio por Belinky (2015) que poderá unir a alfabetização com letramento em um só processo, e, com isso, poder trabalhar a formação social dessas crianças, as de 08 anos que estão no 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Os contos de fadas são um amparo para que essas crianças consigam realizar seus desafios pessoais, assim como os adultos, as crianças também enfrentam conflitos internos, quando, muitas vezes, os contos oferecem um apoio tal qual o adulto talvez possa dar. A esse respeito, Bettelheim (2007, p.67) considera que [...] A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. À vista disso, fica evidente a comprovação de que os contos possuem um poder grandioso sobre as crianças, e, conseqüentemente, seu uso em sala de aula resultará em desenvolvimentos maravilhosos, tanto na construção ética e cidadã quanto na vida estudantil.

A proposta tem como objetivo: analisar como a utilização dos contos literários poderá favorecer o desempenho social nas crianças do 3º ano Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho segue, conforme os estudos de Coelho (2000) (2012), Bettelheim (2007), Ariès (1981), Zilbermam (1985), Mesquita (2008), Abramovich (1999), Rios (1995), Oliveira (2010), Rosa (2001), Levinas (2009), BRASIL (1997); 2015), e (1996), entre outros que tratam da questão da leitura do texto

literário infantil.

Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico para analisar uma dada realidade da formação de crianças na faixa etária de 08 anos apontada nos estudos de autores que trabalham com obras infantis e juvenis, conforme consta nos trabalhos de estudiosos. Conta-se com uma proposta pedagógica, cuja metodologia do trabalho pedagógico está descrita a partir de quatro Sequências Didáticas (SD), para darem sustentação e coerência à questão apontada, quanto à contribuição do estudo da obra em estudo.

2 EM DISCUSSÃO OS CONTOS DE FADAS INFANTIS PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Os contos de fadas têm se feito presentes na vida das pessoas por milhares de anos e, para as crianças na escola, não seria diferente. A introdução da Literatura Infantil acontece ainda no ambiente familiar, em que a criança ainda pequena começa a folhear livros e a ouvir estórias contadas por seus familiares. Quando não praticadas essas ações, podem gerar dificuldades para os futuros alunos, derivadas de diferentes circunstâncias, podendo ser, a princípio, a cultura familiar, que não incentiva à leitura em casa. Só que, após o primeiro contato com a escola, se a sua permanência escolar não o permite explorar e aprofundar uma construção literária, mais à frente a criança sofrerá com muitos *deficits* de compreensão dessa leitura, seja como arte, seja como experiência de vida projetada nas histórias.

O ato de contar histórias surgiu muito antes de existir os contos infantis, séculos atrás, quando os homens das famílias saíam para caçar e percebiam que demoraram mais do que o adequado. E, para não demonstrar fraqueza, inventaram monstros e aventuras para justificar o atraso. No decorrer dos anos, essas histórias foram se espalhando e o ato de contá-las virou tradição. E, assim, nas escolas, como prática de leitura, os alunos recontam as histórias, aprendendo a perceber como as experiências de vida são ali colocadas para construção do conhecimento de situações a não vividas pelas crianças, assim também o processo de leitura, da língua: as diferenças entre a língua falada e escrita (CARVALHO, 2010). Todo esse encanto de vivências acontece com frequência quando a escola trabalha a leitura também com prazer e deleite, arte emoção, e não apenas como parte de uma disciplina obrigatória.

Os contos de fada apresentam riquezas de detalhes no foco narrativo ali contado, o que promove às crianças leitoras em iniciação leem e descobrirem formular questionamentos antes não vistos. Com isso, entende-se que os contos de fadas deveriam ser bem aproveitados em sala de aula. No Brasil, a criação e a publicação das obras literárias infantis, adequadas para as crianças deu-se entre o século XIX e XX. E os contos de fadas se apresentam às crianças como um mundo mágico em que elas tanto desejam, mesmo, em muitos casos, quando os pais temendo que as crianças fujam da realidade ou cresçam encantadas com um mundo que não existe. Embora saiba-se que elas entendem que não se trata de fatos reais, pois, em seu começo, geralmente utilizam “Em um reino distante”, “Era uma vez”, e, a partir desses tópicos iniciais nas narrativas literárias, estes pequenos leitores já preparam a mente para algo distante de sua realidade, mas que certamente conduzirá-los a experiências diversas que irão aproximar-se, de alguma forma, a vida real. (COELHO 2000).

Neste momento, focaremos os autores que publicaram, os Contos de Fadas Infantis, buscado tratar os valores morais, éticos para formação cidadã, a partir de conflitos sociais, a exemplo de conduta ética, a mentira. O entendimento desses conflitos pode girar em torno da desobediência aos pais, dos nascimentos, rupturas de laços afetivos, sucessos, fracassos, práticas sociais dentro ou fora dos valores morais e éticos que estabelecem a formação cidadã de nossas crianças.

Os contos enfatizam a importância da persistência e da coragem que as crianças devem exercer durante toda a vida, pois, no final feliz de cada Conto, o mal vence o bem, só que depois de muitas lutas. Dessa forma, as crianças leitoras se veem incentivadas a resolver seus problemas. Segundo Mesquita (2008 p.12): Esses contos tratam da linguagem simbólica, de problemas humanos universais e da necessidade de enfrentar a vida por si só. Nesse sentido, ajudam a criança a ultrapassar

as suas dificuldades e a crescer mais serenamente, dando sentido à vida.

A leitura dos contos possibilita a melhora do uso da linguagem, amplia o vocabulário e a compreensão leitora de mundo. E, desse modo, além de contribuir para a vida pessoal das crianças, proporciona diretamente no letramento social. Cada elemento dos contos de fadas tem um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto. (ABRAMOVICH, 1999, p 121). Outro fator que vale ressaltar é a ativação da habilidade de criar e compreender a linguagem dos símbolos.

Atualmente, a maioria das escolas se utiliza de métodos e estratégias de uma leitura mecanizada para trabalhar a alfabetização e estabelecer o letramento das crianças. Tais estratégias inibirão a percepção dos fatos, problemas e soluções quando não se estimula a fazer uma leitura crítico-reflexiva e se aprofundar nas coisas do mundo constantes no texto, o que não promove uma leitura consciente para a construção de conhecimento por essa leitura oferecida. Mesmo que exista o incentivo em casa, desde cedo, mas, se ao chegar à escola, a criança receber um incentivo lúdico, uma motivação forte, aquela leitura de decodificação não dialogada poderá vir a bloqueá-lo. Diante disso, ficará clara a importância do papel formador de leitor em iniciação dos professores, com relação ao uso dos textos literários, em especial o conto de fadas.

No tocante às atividades com os contos, é preciso que sejam práticas motivadoras para que os pequenos leitores aproveitem o momento para dar prosseguimento a seu processo de alfabetização. A esse respeito, Aguiar nos mostra que

Sabemos que a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Tais afirmações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito da leitura. Mas embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. Tal situação configura-se, historicamente, a partir do momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância e assume sua formação educativa posterior. Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando a desenvolver o hábito de leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam se movimentar, segundo suas preferências e interesses. (AGUIAR, 1991, p.86)

A partir de Aguiar (1991), as práticas pedagógicas, se colocada por um viés tradicional, não estimulam esse processo de alfabetização com letramento social, visto que poderão ser repetitivas e monótonas, prejudicando a dinâmica dos textos literários, a

exemplo dos contos de fadas, os quais provocam o desejo de apre(e)nder e de experienciar o mundo, conhecer novos fatos e vivências. Nesse processo dinâmico de leitura que a literatura requer, o aluno se tornará um estudante crítico, o que irá proporcionar uma aprendizagem significativa.

Considerando a dinâmica da leitura de textos literários, os contos de fadas contam com Mitos, Arquétipos e Símbolos, respectivamente. A partir desse mundo literário que trata de tudo que é mágico, de fenômenos sobrenaturais, de práticas antigas do homem, tais práticas estão ligadas a princípio aos deuses, a tudo que está ligado a comportamento, ideias e atitudes no mundo humano. Neste artefato literário, é preciso considerar a presença do saber-fazer a partir das figuras de linguagem que evidenciam as coisas que acontece na narrativa e envolve a relação entre o mundo real e o mundo imaginário dos contos. Isto é, liga assim todos os acontecimentos terrestres a o que as crianças podem vir a criar diante a magia dos contos.

Diante do inventário dos elementos que constituem os contos de fada, Abramovich nos faz compreender que cada elemento dos contos de fadas tem um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto [...]. (ABRAMOVICH, 1999, p 121). Com base nessa mesma Abramovich, em Coelho (2000), os contos podem variar sua apresentação como obras, de acordo com a faixa etária da criança, e seu

estágio intelectual. A cada desenvolvimento, essa criança pode vir a enxergar com outros olhos o mesmo conto, mas é de suma importância que não seja retirada nenhuma informação, pois cabe a criança ler compreendendo os fatos para interpretar, conforme as suas experiências adquiridas e as que adquiriu diante da leitura do texto para interpretar os fatos apresentados nos contos, os quais escola lhe oferece em suas atividades formadoras para uma formação cidadã.

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS INFANTIS PARA A FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA DAS CRIANÇAS

As crianças, na sociedade atual, em muitas vezes, veem-se pressionadas a cumprir metas e a seguir padrões que a sociedade já exige desde a infância, considerando os avanços da Revolução Tecnológica, e a ausência dos pais para auxiliarem em suas atividades diversas. Em alguns casos, os pais esquecem que elas ainda estão adentrando ao mundo, às práticas sociais, de modo que compreendemos haver cobranças que forçam as crianças a se adultizar, sem ter recebido uma orientação formal ética cidadã dos pais e nem ainda da escola.

Em alguns momentos de sua vida natural ou escolar, essas crianças se defrontam com um mundo mágico que o entorno lhe oferece, seja por meio de filmes, anúncios publicitários, de histórias infantis de culturas diferentes na mídia, a exemplo de histórias com desenhos animados digital. E como lê-los sem ser presa fácil de tais textos, cadê a leitura crítico-reflexiva das narrativas infantis, a que essas crianças se submetem? Diante dessa problemática, é que a escola aparece com sua contribuição formal para formar esses sujeitos leitores infantis, contribuído com sua formação de identidade com cidadania, a partir de propostas leitoras que propiciem essa formação rumo a viver as práticas sociais, conforme sua faixa etária, viver bem em seus estágios etários para uma vida real com sucesso.

Na escola, no primeiro ciclo, as atividades são pautadas a partir dos textos literários, muito embora também sejam apresentados outros de ordem discursiva não literária, a exemplo de anúncios, panfletos, entre outros das práticas sociais, conforme a faixa etária escolhida no material didático. Mas a base para formação leitora aqui defendida, é a que deve preceder dos textos literários, visto que muitos focos de narrativas

que estão no mundo sempre aportam e trazem a arte literária para interagir, trazer o leitor a um mundo as narrativas de interesse querendo capturar os possíveis leitores. E assim é que pensamos aqui mostrar o mundo pelo conto de fadas, com sua magia, encantamento e ensinamentos.

Nos contos de fada, as crianças viajam por culturas em tempos longínquos ou não. O texto possibilita uma leitura que captura as crianças a experienciarem aventuras, divertirem-se, em alguns momentos, de forma autônoma, cujas responsabilidades são a de voltar ao mundo real com uma bagagem pela vivência das situações ali colocadas. Acredita-se que um dos motivos de as crianças se encantarem por alguns contos seja a simpatia que eles exercem, muitas ou algumas vezes, por observarem no outro comportamentos bem presentes como: a teimosia, o fato de mentir, criar situações complicadas para resolver. Tais motivos podem parecer para eles uma grande conquista, por acreditarem que os adultos têm poder sobre tudo, com isso, procuram nas narrativas as situações sendo resolvidas pelas crianças. Mas, diante do fato de mentir/enganar, por exemplo, conseguir enganar os pais, poderá ser considerado um ato de uma falsa independência. As crianças precisam viver suas fases por completo, é de importância que a infância seja vivida por completa, com o apoio dos pais nesses conflitos internos é essencial. Por isso, é preciso que eles entendam que não é somente as crianças que têm conflitos, os adultos também têm, visto que cada pessoa tem seu mundo suas experiências e dificuldades.

Nos contos de fadas, há personagens adultos, jovens e também crianças que vivem dilemas e dramas, e conseguem resolver todos ao final da história. Com essa leitura de vivências e experiências, através do conto, as crianças conseguem ver soluções para suas próprias regras internas. A esse respeito, o Bettelheim afirma que:

Quanto mais tentei entender a razão destas estórias terem tanto êxito no enriquecimento

da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e - sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe - oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança 10 de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa”. (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

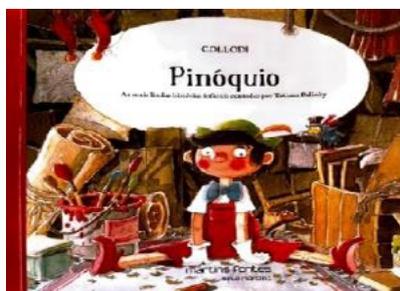
Conseguir vencer todos os obstáculos é um objetivo que todo ser humano almeja, e para as crianças não é diferente, a diferença está apenas no que vale para cada um.

Para que a criança cresça com essa determinação, ela precisa ser incentivada desde muito nova, e entender que não vale a pena vencer a qualquer custo, que precisasse respeitar o próximo, e que fazer trapaças não é correto. É importante que, desde o ambiente familiar, os responsáveis comecem a trabalhar isso, para quando chegar à escola, tragam conhecimento das regras básicas de convivência social. Segundo Rios (1995, p. 40), [...] A instituição escolar tem como função específica a influência do ensinar e, à medida que se destina a ensinar, a convencer os sujeitos, transmitindo-lhes os saberes necessários para direcionar sua inserção na sociedade. As crianças formam seus valores por meio de observações diárias, seja na escola, na rua, na família, e entre amigos.

Porém, é refletindo essas ações que eles vão criando embasamento para suas próprias ações, revendo seus conhecimentos e criando as próprias hipóteses sobre vida e valores morais com ética cidadã.

Considerando o entendimento acima exposto, o professor se torna exemplo para seu aluno. A esse respeito, Libânio (1994, p.47) afirma que, “[...] o trabalho docente constitui o exercício profissional dos professores e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade” [...], cada reação que ele expressa em sala, pode vir a ser copiado, a criança vê no educador uma imagem de herói, que sempre ensinaram e mostraram que tem domínio do conhecimento. Ao praticar o ato de narração de histórias para as crianças, inspiram as crianças a tomarem gosto por narrativas infantis: contos, histórias entre outras obras literárias, a acreditarem que ler lhe trará inúmeros benefícios e honra mediante responsabilidade em sua vida real.

2.1.1 APRECIÇÃO DO CONTO INFANTIL EM ESTUDO: AS AVENTURAS DE PINÓQUIO EM SALA DE AULA COM AS CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.



In: Pinóquio: As mais belas histórias infantis contadas por Belinky (2015)

O conto trata das aventuras de Pinóquio, Conforme os estudos de Collodi (1881/1883), por Belinky (2015). Em princípio, considerando os estudos de Bettelheim (2007), acerca dessa narrativa foi difícil entender o conto, visto que, na época, Collodi escreveu o texto como um Folhetim, sempre colocava desfechos diferentes, mas, em quase todas as partes, o personagem principal, o boneco

Pinóquio tomava atitudes que iriam ao contrário do que se deve praticar sobre a Ética e formação Cidadã de crianças.

Tal comportamento desse boneco na obra os motivou a trazer o texto à sala de aula, a partir de uma obra à brasileira, advinda de um texto clássico bem presente, citado na sociedade, seja nas mídias, por meio de memes, filmes, charges, anúncios publicitários, ironias em falas quando se quer realçar que alguém está mentindo, tomando a parte do boneco: o nariz que cresce a cada mentira contada, quando se falta com a verdade em suas afirmações e colocações no meio social, seja criança, jovem ou adulto.

Tomou-se a obra para dar um suporte do trabalho com a leitura de forma crítica e reflexiva interfaceando com os Temas Transversais, a exemplo da Ética, conforme orienta os PCN 1997. Tal obra, ao apresentar as aventuras de Pinóquio, traz à tona temas como: a relação ou formação familiar, a formação de Identidade, Autonomia, a Ética e a Moral cidadã, como já enfatizado aqui. Ao conhecer o conto Pinóquio, por Belinky (2015), percebe-se que o exemplo de Pinóquio deu contribuição para um olhar pedagógico para trabalhar com as crianças em referência da pesquisa, visto que o boneco não costumava valorizar as normas sociais. No texto, consta a vida de um boneco que sempre se metia em enrascadas, era velhaco e mentia para omitir seus defeitos.

Vejam, pois, um resumo da obra, apreciada pelas autoras do trabalho:

Tudo começa quando o artesão de bonecos, do tipo marionetes, Gepeto ganha um pedaço de madeira mágica de um amigo, e, como ele sonhava em esculpir um boneco, não para vender, mas para ser sua companhia, já que o boneco ficou caprichado, com boa aparência de garoto humano, e assim resolveu nomeá-lo de Pinóquio. Diante de sua obra de arte, desejou que esse boneco fosse um garoto humano de verdade para lhe fazer companhia, uma vez que era solitário. Como se trata de um conto de fadas, neste instante, surge uma fada – de nome Turquesa – que ao ouvir seu pensamento, teve Piedade da solidão de Gepeto, resolve dar animosidade ao boneco: falar e andar, mesmo sendo um boneco de madeira. Gepeto

fica feliz e o toma como filho. E, a partir desse momento, começam as aventuras e as travessuras do boneco. No entanto, o sonho de Gepeto já começa dar errado quando o boneco Pinóquio já demonstrava seu lado teimoso, rebelde e trapalhão, soltando piadas de mau gosto com seu “pai”. E, a partir daquele momento, é que começaram as suas travessuras. Saiu correndo em disparada, causando balbúrdia na cidade, o que acarretou a prisão de Gepeto. Ao retornar para casa, Gepeto se vê sozinho e amargurado pelo o ocorrido dessa prisão. Após esse ocorrido, acontece o primeiro contato de Pinóquio com o mundo mágico, quando dialoga com um Grilo falante, também animado pela boa fada Turquesa. Esse grilo, espécie de anjo-de-guarda de Pinóquio, também se representa como sinônimo de consciência, conforme a regra da fada Turquesa, aquele que tenta alertá-lo das decisões que podem trazer consequências ruins ao boneco. Pinóquio, que não gostava de ouvir conselhos, deu uma martelada no grilo e quase o matou.

Acerca desse comportamento de Pinóquio, ancoramo-nos nos PCN, 1997, p. 62 quando orientam que os sujeitos se edificam por meio do convívio e valores que podem ser bons ou ruins, inspirar rebelião ou calma nesse grupo social:

As influências que as instituições e os meios sociais exercem são fortes, mas não assumem o caráter de uma predeterminação. A constituição de identidades, a construção da singularidade de cada um, se dá na história pessoal, na relação com determinados meios sociais; configura-se como uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vividas nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos.

Com base nessas orientações dos PCN, compreendemos que o boneco ainda não tinha nenhuma influência exercida sobre si, já atuou de maneira ingrata e desonrosa, provando que não era como qualquer ser humano, que tem sentimentos e age por ações geradas a partir de outros contatos, experiências, ou seguido regras de viver em sociedade.

Considerando um outro episódio, o qual nos chama atenção é que

Gepeto, como bom pai, vende seu próprio casaco para poder comprar uma cartilha, e assim colocar Pinóquio na escola. Diante da decisão de ir à escola, Pinóquio saiu de casa com intenção de chegar ao seu destino, mas, no meio do caminho dele, encontrou uma aglomeração de pessoas e se aproximou para ver o que era. Lá, ele já chega vendendo a cartilha para entrar num circo. Depois que entrou e viu o show de marionetes igual a ele, foi capturado por um personagem Come-Fogo, dono do circo, que se comportava como um ogro. E foi neste momento em que Pinóquio, em um ato de bravura, impede que uma marionete seja queimada viva, pois os funcionários do circo queriam assá-la como uma carne, mas estavam sem lenha. Neste momento, Pinóquio se oferece para ser queimado no lugar daquela marionete, e o dono do circo comovido, decide libertá-lo e, ainda, o presenteia com seis moedas de ouro pela sua atitude.

De volta ao caminho da escola, com suas moedas à amostra, Pinóquio atrai a atenção de dois trapaceiros: a Raposa e o Gato. Com seu comportamento inadequado, a ganância, por exemplo, facilitou o ato dos trapaceiros em cercá-lo, e Pinóquio “cai” na armadilha dos dois, que prometeram muito mais se ele os acompanhasse. Enfim, eles tentaram pegar as moedas e esfaqueá-lo, porém, por ser de madeira, não adiantou e eles resolveram enforcá-lo com suas próprias cordas em uma árvore. O personagem demonstra não reconhecer os perigos e sempre cai em armadilhas por buscar conquistas fáceis. Neste momento o Grilo falante surge e faz com que Pinóquio tenha consciência dos seus atos e as consequências desastrosas desses fatos. Como Pinóquio não ouvia quem quer seja, nem ele mesmo a consciência, enxota com raiva o Grilo e Pinóquio cai na neve, de frio e desmaia e já não se lembra mais de nada.

É chegada a hora de a fada Turquesa entrar em contato, juntamente com o Grilo. A fada chama atenção do comportamento dele. Pinóquio começa a gritar e a desmentir o Grilo de tudo que fez e aconteceu. De repente, o nariz de Pinóquio cresce, cresce a cada mentira que conta a fada. O boneco se assustou com o fenômeno mágico - como castigo - que faz o nariz crescer a cada mentira contada. A partir desse instante, chora bastante se arrepende, a fada resolve dar mais uma chance de ele não mentir mais e procurar agir com responsabilidade diante das adversidades em que está vivendo. Nesta hora, pede ajuda ao Grilo e resolve procura Gepeto. E nessa ocasião, à procura de achar Gepeto, surge mais uma aventura, ir à Terra dos brinquedos, lugar, onde se vive sem regras sociais. Pinóquio volta a cometer os mesmos erros, destrata o Grilo e segue conforme sua pseudo-autonomia. Deu-se mal mais uma vez! Desta vez, virou um boneco-burro com orelhas compridas e rabo e pata. Pinóquio entrou em desespero quase tirou a vida, ao se jogar no mar. Salvou-se porque ainda se encontrava na versão boneco-burro de madeira, não afundou e emerge. Mais uma vez, o Grilo surge para ajudá-lo. Mas, nesta mesma situação em alto mar, Pinóquio passa por uma aventura, é engolido por uma baleia. E ali na barriga do animal, encontra Gepeto. E, na tentativa de sair da barriga da baleia, ela espirrou e eles conseguiram sair. Na saída abrupta, Pinóquio desmaiou e quando se deu em conta, estava em casa, junto a sua família: Gepeto, a fada e o Grilo falante, que o acolheram com carinho. E, quando Pinóquio se deu conta de sua existência física, viu que agora era um garoto humano. Ação da fada que o premiou por tantas proezações, porém deixou claro que se mentisse novamente, o nariz cresceria do mesmo jeito, mesmo sendo humano. (Resumo da obra. (Continuação)).

A partir dessa narrativa resumida, podemos compreender que Pinóquio, conforme sua travessura, poderá ser visto com o caráter comprometido, ou um ingênuo e/ou inocente, visto que a situação e, considerando ser um garoto sem identidade ou autonomia formada com responsabilidade ética, levamos a vê-lo sem condições de ter autonomia mediante tantos perigos. Ainda, compreendendo as ações de Pinóquio na narrativa, vemos que os erros são repetidos por Pinóquio sequencialmente, em que ele se envolve em uma nova armadilha, e, quando consegue resolver, já está entrando em outra, provando que ele persiste em seguir os mesmos passos. Nesse caso, cometendo quase sempre os mesmos erros.

Como moral dessa narrativa, há um aprendizado que se constata ao final, se o personagem não tivesse vivido todas as situações, ele poderia passar mais à frente, passar por situações mais delicadas e/ou perigosas. Nesse contexto, percebemos a importância de trazer à escola a história de Pinóquio com objetivo de evidenciar a importância dos valores que têm origem ainda no berço, do porquê de ouvir e respeitar atentamente os mais velhos e que frequentar a escola é essencial para se tornar um cidadão crítico e moralmente correto.

3 A ÉTICA E FORMAÇÃO CIDADÃ DAS CRIANÇAS

Acerca do tema Transversal, Ética, conforme os PCN (1997, p. 52), iniciaremos nossa discussão trazendo à pauta o entendimento de que

A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter normativo, pois, ao fazer uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência

dos valores que norteiam as ações, busca-se esclarecer e questionar os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham significado autêntico nas relações. Há uma multiplicidade de doutrinas morais que, pelo fato de serem históricas, refletem as circunstâncias em que são criadas ou em que ganham prestígio. Assim, são encontradas doutrinas morais cujos princípios procuram fundamentar-se na natureza, na religião, na ciência e na utilidade prática.

Ao corroborarmos com o entendimento acima, compreendemos que Ética é e deve ser considerada como ações importantes na/da sociedade, visto que zela pelo respeito mútuo e a preservação da convivência social. Trata-se de valores como ética, moral e cidadania que devem ser introduzidos primeiramente no ambiente familiar, de modo que os pais ensinam aos seus filhos maneiras de comportamentos, regras básicas e como construir uma índole boa. Frente a essa realidade, é notório que a formação de valores morais pode ser conduzida de várias maneiras.

Savater confirma o pensamento, quando:

[...] a primeira e indispensável condição ética é estar decidido a não viver de qualquer modo, talvez a verdadeira chave esteja não em submeter-se a um código ou em se opor ao estabelecido, mas em compreender por que certos comportamentos nos convêm outros não, compreender para que serve a vida e o que pode torná-la boa para nos seres humanos. (SAVATER, 2002, p. 92).

Em se tratando de uma construção contínua, essa formação vai além dos ensinamentos dos pais, o contato com o mundo social e com os livros também é de grande estima.

A convivência social irá proporcionar situações que irão fortalecer esse processo construtivo, ensinando as crianças o respeito a vida do outro e sua existência, assim, estarão também exercendo seu papel cidadã. Concordando com D'Ambrósio, [...] reconhecendo a essencialidade do outro, nós estamos dando um grande passo para a paz social, no encontro com o outro. Isso é componente para uma ética: reconhecer a essencialidade do outro. (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 32). As histórias infantis possuem uma forte influência na formação comportamental das crianças, e, por isso, podem ser consideradas recursos eficazes na hora de educá-las. As fantasias contidas nas histórias causam reflexões pessoais em quem as lê, dessa forma, os questionamentos gerados a partir dos comportamentos apresentados pelos personagens, tendem a dar ase a formação ética e cidadã dessas crianças. De acordo com Tatar (2004), os contos de fadas não só moldaram as direções e os princípios de comportamentos, como também forneceram ideias de como pensar o mundo.

Com base nos pensamentos de Marshall, [...] o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é *moldar o adulto em perspectiva* [grifo nossos]. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como direito de o cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 2002, p.20). Possuir conhecimento sobre os direitos e deveres social é uma obrigação de todos, no entanto, quando as pessoas não conseguem acesso à educação, elas ficam incapazes de exercer seu papel de cidadã por completo.

Depois da família, é na escola que se constrói a ideia de ser cidadã, de honrar compromissos, respeitar as regras, que se considera o direito de ir e vir do outro. Em documentos oficiais estão registrados todos esses direitos e deveres sociais, e Mance reitera que:

Entre as disciplinas humanísticas necessárias à educação para a cidadania ressaltamos a importância da Filosofia que deve constar nos currículos escolares. O seu papel é formar pessoas com pensamento crítico, solidário, criativo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático. Não se trata somente de apreender conteúdos tecnológicos já elaborados, mas desenvolver a capacidade de compreendê-los, criticá-los e de produzir ciência. Trata-se de manejar estruturas de pensamento e resolver problemas,

formando as condições básicas para o pensar em todos os campos, inclusive o tecnológico. (MANCE, 1998, p. 14).

Com em Mance, é possível perceber a relevância do papel que a escola exerce, enquanto formadora de cidadãos ativos-críticos, como fator considerável e que deve estar no trabalho escolar em configurações acessíveis e claras para o nível infantil, e os contos de fadas são textos justos e adequados para esta função.

4 PROPOSTA DE PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PIP

Segue uma proposta pedagógica, como forma de contribuição da pesquisa aqui colocada, com base nos estudos do conto de fadas, Pinóquio, cuja obra estudada, foi adaptada para a literatura infantil brasileira, indicada para alunos da faixa etária 08 anos. Nessa proposta de trabalho, constam 04 SD direcionando para um trabalho com leitura e escrita para alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Tema: A construção da Ética e Cidadania a partir do conto “Pinóquio: as mais belas narrativas infantis contadas por Tatiana Belinky.
Ano/Etapa de Escolaridade: 3º Ano Ensino Fundamental I
Objetivos: I) Objetivo Geral: Analisar como se estabelece a construção da Ética e Cidadania a partir do conto literário infantil: Pinóquio (Tatiana Belinky, 2015). II) Objetivos Específicos: a) Discutir com os alunos o conceito de Ética e Cidadania, de acordo com a (SD1); b) Apresentar o texto literário: Pinóquio (por Tatiana Belinky, 2015, adaptado da obra de Collodi (1881-1883), conforme a (SD2); c) - Discutir o conto: Pinóquio, conforme a (SD 3); e d) Instigar os alunos a reconhecerem as ações cidadãs com e/ou sem ética cidadã no conto em estudo, conforme a (SD4).
Competência e Habilidades: Ao término da apresentação da Proposta de Intervenção pedagógica, espera-se que os alunos tenham compreendido o que é Ética, Cidadania e Cidadania com ética para desenvolver a Identidade e Autonomia, considerando estes aspectos proposto pelo Tema Transversa. E, a partir desta compreensão, esperamos ainda que os mesmos alunos saibam reconhecer em suas experiências individuais e sociais como agir com Ética e cidadania, sabendo fazer uso de autonomia com responsabilidade, quanto às relações familiar, escolar e sociais.
Cronograma: A proposta terá 04 Encontros, conforme descreveremos nas SDs apontadas abaixo.
Do recurso material didático para proceder algumas atividades: - Obra adaptada à literatura infantil brasileira: Pinóquio: as mais belas narrativas infantis contadas por Tatiana Belinky (2015). - Materiais de trabalho com oficina: Cartolinas; Cola; Tesouras, lápis de cera, tinta guache, folhas de ofício brancas. - Recurso de áudio e vídeo e pesquisas em materiais de revista e livros infantis diversos.
Das Sequencias Didáticas: 1º Encontro: SD 01 – Uma Sondagem acerca do que os alunos conhecem por Ética e Cidadania, e, em seguida, preferir uma discussão sobre O Tema Transversal. 2º Encontro: SD 02 – Contação da Narrativa: o conto em destaque, em seguida, um Debate sobre as ações do Pinóquio, no que refere ao tema transversal. 3º Encontro: SD 03 – Discussão acerca de ações mais salientes, constantes nas ações do personagem Pinóquio: a) a Mentira e suas ações anti-cidadã como garoto desobediente e irresponsável querendo se dar bem a qualquer custo. 4º Encontro: SD 04 – Socialização das aprendizagens acerca do conto
Problematização: As sequências didáticas aqui proferidas estarão voltadas para promover o desenvolvimento da Ética e Cidadania das crianças da faixa etária 08 anos, a partir do conto escolhido: Pinóquio por Belinky (2015), cujo recurso literário e pedagógico propostos nas 04 SD acima descrito.

Tal escolha do conto se deu por apresentar diversas ações que colocam o personagem Pinóquio em situações fora de um perfil ético e anti-cidadão, cujas ações desse boneco-garoto colocam seu criador/pai, Gepetto em situações de provação: difíceis para salvar seu boneco, que age com uma pseudo-autonomia, a qual se apresenta com deficiência moral (anti-cidadã) e ética, quanto às ações de sua criatura/filho.

Com base na leitura e reflexão das crianças dessa faixa etária que ainda se encontram em busca de diversão e facilidade para agir de forma individual, mostra que essas crianças ainda não têm a noção dos problemas que suas escolhas podem trazer. E, diante da desobediência aos ensinamentos de seu Pai, sem receber as orientações de educação social para agir em sociedade como pessoa social,

essa criança se coloca e, situação de muita dificuldade e coloca seu pai também em situações difíceis para recuperar a formação de identidade e autonomia com responsabilidade. Com isso, é que o papel da escola se apresenta com propostas pedagógicas de leitura e reflexão, no caso: o conto escolhido que trata de ações, tendo como exemplo a figura do Pinóquio, texto clássico, que se apresenta em várias versões na sociedade: filmes, Memes, obras adaptadas à literatura infantil brasileira, como o caso aqui, colocado.

4.1 RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR: COM O FOCO NOS TEMAS TRANSVERSAIS – ÉTICA E CIDADANIA

D) Das disciplinas Inter-relacionadas nas atividades de leitura do Texto literário: Ao propor as atividades, aqui proferidas às crianças da faixa etária dos 08 anos, procuramos inter-relacionar as disciplinas escolares para explorar Narrativa – o conto de Fadas Pinóquio (texto adaptado do texto original de Collodi: Pinóquio), à brasileira, a seguintes disciplinas: **a) Língua Portuguesa** – no tocante à leitura do conto, exploramo-lo, procurando instigar as crianças a dialogar com a compreensão dos fatos, em seguida a interpretação dos atos de Pinóquio, pelo viés da Ética e Cidadania, pontuando a vida real. Procuramos chamar a atenção das crianças, quanto à formação de Identidade e da autonomia na quela idade; **b) História/Geografia** – Procuramos explorar com o Mapa/Globo terrestre o espaço-tempo da cidade/País, onde ocorreu a narrativa, considerando o clima, a cidade entre outros pontos que explorasse a Itália; **c) Arte** – Tomamos como base para explorar a Arte no texto, explorando cores e forma, a exemplo de: as ilustrações artísticas imagéticas, por Agustí Asensio que complementam, de forma lúdica a contação da narrativa, instigando nas crianças ainda mais o imaginário das ações-fenômeno da fada; a arte de Gepeto ao esculpir o boneco a partir de um pedaço de madeira com tanta perfeição que fada transformar o boneco em humano; a cultura da cidade por onde Pinóquio andou, quando Pinóquio vai ao teatro e encontra bonecos-marionetes com que se identifica. E **d) Sociologia** – De uma forma sutil, procuramos o viés sociológico familiar, escolar, cidadão.

4.2 DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ESCOLARES EXPLORADOS NO PROCESSO DE LEITURA

Com base no entendimento da BNCC¹, é que apresentamos os conteúdos programáticos que devem estar na pauta das atividades pedagógicas e escolares quanto ao processo de ensino aprendizagem do aluno do primeiro Ciclo. Tomando como referência tal entendimento, trouxemos-los a nossa proposta de trabalho, conforme segue.

a) Reconhecimento do valor da linguagem no texto literário: a exemplo da leitura da língua não verbal, através da arte das ilustrações como parte da narrativa contada; a presença de um texto multimodal: não verbal e verbal escrito, além da exploração da contação da narrativa, através da língua falada; **b) Valorização da leitura do texto literário**, por uma perspectiva do letramento social e literário, como fonte de fruição estética e entretenimento; **c) Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento**, fato ou tema histórico; **d) Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados:** Ética, Cidadania, incluído também a identidade e até que ponto irá sua autonomia; **e) Reconhecimento da paisagem local e lugar em que a narrativa ocorre**, por diferentes demonstrações, seja da natureza física, psicológica e social, além da apropriação e transformação dessas demonstrações pela ação de sua coletividade, de seu grupo social; **f) Reconhecimento das relações entre as pessoas**, considerando o lugar: as condições de vida, as narrativas, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem; **g) Reconhecer o prazer e o empenho na apreciação e na construção de formas artísticas;** **h) Desenvolvimento de atitudes e de autoconfiança nas tomadas de decisões** em relação às ações pessoais; **i) Estímulo ao aprendizado de valores e atitudes** das pessoas em sociedade mediante os fatos apresentados no texto. E **j) o papel do educador** como cidadão.

4.3 DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PIP – SD1

SD1 – Objetivo - Discutir com os alunos o conceito de Ética e Cidadania. a) Em um primeiro momento: as crianças estarão sentadas em forma de círculo, apresentando as ideias prévias do que entendem ou imaginam ser Ética e Cidadania. E, após a organização da turma para atividade, a professora exporá algumas situações cotidianas para que eles possam julgar como certas ou errada, a partir dos exemplos, conforme segue:

¹ Base Nacional Comum Curricular- (basenacionalcomum.mec.gov.br) acessado em: 01/07/21)

exemplo de: a) uma vez tendo lido e vivenciado junto com Pinóquio, mediante a viagem promovida pela leitura, podemos considerar que dizer a verdade, agir honestamente sempre será a melhor opção?; b) O Grilo Falante é uma figura importante na narrativa, você pode reconhecer o papel dele na formação da Identidade, da Autonomia das ações, da ética e cidadania na narrativa contada por Belinky; c) A “Mentira tem perna curta”, é um ditado popular muito famoso, já ouviram em algum momento da sua vida?, qual efeito de uma ação com mentiras, a exemplo de Pinóquio? E d) Vocês conseguem imaginar um mundo, em que todas as pessoas só iriam mentir para resolver seus problemas? Quais as possíveis consequências?

Em um terceiro momento - Seguida desta interação dialogada entre os pares, alunos e professores agora irão discutir os diferentes ambientes que são mostrados ao longo da narrativa, e os acontecimentos em que Pinóquio se deu mal, e os que se deu bem. Por exemplo: como os atos do boneco podem nos mostrar aprendizado para nossa vida? Quais as consequências em querer tudo que não podemos, e/ou desejar tudo que vemos? Vejamos que nem sempre será a melhor opção.

É interessante apreciar alguns tópicos exemplares a serem discutidos, para uma melhor compreensão leitora da obra com as crianças em referência: a) Ambientes públicos, familiar, escolar, e de lazer; b) Tomadas de decisões; e c) Tudo que desejamos, é o melhor para nós?

Em um quarto momento – Quanto à atividade de avaliação da aprendizagem feita em casa, os alunos deverão produzir um pequeno texto sobre as ações de sua família, mediante o convívio social, e, em seguida, apresentar seus comentários acerca dessas ações, considerando a ética e a cidadania.

4.4 SD3 – OBJETIVO - DISCUTIR O CONTO: PINÓQUIO, POR UMA PERSPECTIVA DAS AÇÕES DE PINÓQUIO PARA SEU PAI.

Em um primeiro momento – promoveremos uma socialização das atividades produzidas pelos alunos. Nesta socialização, procuraremos discutir as diferentes composições familiar, conforme o contexto social atual. E para apresentação do texto dos grupos, partiremos dos seguintes pontos de reflexão: a) Como podemos avaliar a relação familiar de Pinóquio, no tocante às suas ações com seu Pai/criador do garoto/boneco? E Com a fada madrinha que o transformou em ser humano?; b) Como podemos identificar os esforços que nossos pais fazem por nós para formar uma identidade com autonomia que possamos agir com ética e cidadania?; c) Qual o papel da escola na formação de sua identidade com autonomia agindo com ética e cidadania? e) Considerando um momento em que você está situações que estão sozinhos para agir como pessoa no mundo, por que não devemos confiar em pessoas desconhecidas?, a exemplo de Pinóquio que confiou na raposa e no gato que se apresentaram como pessoas bem intencionadas, mas que na realidade eram maus cidadãos.

Em um segundo momento - Depois de debater o conto em questão, como atividade de classe, as crianças irão apresentar em mini painel ações de pessoas agindo em sociedade, com ou sem ética moral, e ou cidadã. Como recurso de para demonstração, pode ser em forma de colagem de figuras retiradas em Revista, ou de desenho, conforme a habilidade de cada um, desde que mostrem pessoas praticando boas ou más ações socialmente. Elas também podem se inspirar na fada madrinha de Pinóquio. Diante das representações de pessoas agindo socialmente, é preciso que façam exposição do mini painel e explique a produção e que mostrem o que consideram por um ser humano bom, uma vez instigado aos questionamentos seguintes: a) Como ser um cidadão que exerce cidadania da maneira correta? E Como atividade complementar, em casa, eles devem entrevistar alguém que consideram “fadas” em suas vidas.

Em um terceiro momento - Dando continuidade à aula anterior, iremos abordar sobre o tema Mentira. Para tal, proporemos uma atividade que tem como objetivo: fazer uma produção escrita, tendo como roteiro: apresentar o que entende por mentira, quais as consequências da mentira na formação da identidade de uma criança e adolescente, apresentar um fato em foi preciso mentir e depois desmentir. E, em seguida, apresentar a opinião acerca do fato que apresentou no texto da necessidade de ter cometido uma mentira e a de ter que desfazer a mentira, uma vez que que ação com mentira terá aços prejudiciais para vida inteira.

Como ponto de culminância da proposta do 3º momento, montaremos um quadro descritivo pedagógico para expor as situações apresentadas na produção dos alunos, por exemplo:

A mentira contada	Fato que levou a cometer uma ação com uma mentira	Fato que fez desmentir a mentira contada	As consequências da mentira contada
Texto 1:			
Texto 2:			
Texto 3			

Em seguida, uma discussão dialogada para avaliar as situações de cometer a mentira e a de desmentir para não se prejudicar: Em um quarto momento – Para finalizar, a professora colocará uma canção: Mentira – mentirão do vovô Zildo – canção infantil, texto em Mídia youtube, conforme Site: <https://www.youtube.com/watch?v=UWERoCJU4s8>, acesso em 07 de junho de 2021, com o foco na questão mentira e suas facetas, com o objetivo de mostrar a crianças que quem mente não tem bons resultados, para dar o encerramento da proposta didática.

4.5 SD4 – OBJETIVO: INSTIGAR OS ALUNOS A RECONHECEREM AS AÇÕES CIDADÃS COM E/OU SEM ÉTICA CIDADÃ NO CONTO EM ESTUDO.

Em um primeiro momento – promoveremos uma socialização das atividades produzidas pelos alunos. Nesta socialização, procuraremos discutir as diferentes composições familiar, conforme o contexto social atual. E para apresentação do texto dos grupos, partiremos dos seguintes pontos de reflexão: a) Como podemos avaliar a relação familiar de Pinóquio, no tocante às suas ações com seu Pai/criador do garoto/boneco? E Com a fada madrinha que o transformou em ser humano?; b) Como podemos identificar os esforços que nossos pais fazem por nós para formar uma identidade com autonomia que possamos agir com ética e cidadania?; c) Qual o papel da escola na formação de sua identidade com autonomia agindo com ética e cidadania? e) Considerando um momento em que você está situações que estão sozinhos para agir como pessoa no mundo, por que não devemos confiar em pessoas desconhecidas?, a exemplo de Pinóquio que confiou na raposa e no gato que se apresentaram como pessoas bem intencionadas, mas que na realidade eram maus cidadãos.

Em um segundo momento - Depois de debater o conto em questão, como atividade de classe, as crianças irão apresentar em mini painel ações de pessoas agindo em sociedade, com ou sem ética moral, e ou cidadã. Como recurso de para demonstração, pode ser em forma de colagem de figuras retiradas em Revista, ou de desenho, conforme a habilidade de cada um, desde que mostrem pessoas praticando boas ou más ações socialmente. Elas também podem se inspirar na fada madrinha de Pinóquio. Diante das representações de pessoas agindo socialmente, é preciso que façam exposição do mini painel e explique a produção e que mostrem o que consideram por um ser humano bom, uma vez instigado aos questionamentos seguintes: a) Como ser um cidadão que exerce cidadania da maneira correta? E Como atividade complementar, em casa, eles devem entrevistar alguém que consideram “fadas” em suas vidas.

Em um terceiro momento - Dando continuidade à aula anterior, iremos abordar sobre o tema Mentira. Para tal, proporemos uma atividade que tem como objetivo: fazer uma produção escrita, tendo como roteiro: apresentar o que entende por mentira, quais as consequências da mentira na formação da identidade de uma criança e adolescente, apresentar um fato em foi preciso mentir e depois desmentir.

E, em seguida, apresentar a opinião acerca do fato que apresentou no texto da necessidade de ter cometido uma mentira e a de ter que desfazer a mentira, uma vez que que ação com mentira terá aços prejudiciais para vida inteira.

Em um primeiro momento - Neste momento, traremos o conto para dialogar sobre a reflexão que Pinóquio faz, ao fim da narrativa, em que ele, em condição humana, fala que foi um menino muito desobediente, e ingênuo, que acabava comentando vários erros, quando, na maioria das vezes, por querer se dar bem de forma fácil, sem se importar com a formação ética e cidadã.

Em um segundo momento - a turma deverá apresentar seu entendimento acerca do conto, apreciando: a) a criação de Pinóquio na condição de obra de arte: boneco; b) o momento em que o criador do boneco deseja que ele seja humano e um garoto obediente que haja conforme a criação ética e cidadã que esse criador possui; c) o surgimento da presença da fada que dá vida ao boneco; d) uma vez boneco-falante, vem a preocupação do seu criador em querer que Pinóquio vá escola; d) as ações de Pinóquio surgem de uma forma equivocada ao esperado do eu criador: Gepetto, e) Pinóquio começa a agir no mundo com uma Identidade e uma autonomia que difere do que podemos considerar anti-ético-cidadã, por exemplo: ganhar a vida fácil sem responsabilidade; f) ao se dar mal em suas ações sociais, cai em si, e resolve procurar o criador-pai; g) ao encontrar seu criador-pai, promete ser um garoto-boneco que agirá com responsabilidade e sem mentir; h) Ao chegar junto com ao pai em casa, surge a fada madrinha que, ao vê-lo arrependi de verdade, transforma o boneco-falante um garoto humano.

Em um terceiro momento – a professora orientará para que as crianças produzam um mural para expor as atitudes de Pinóquio durante a narrativa. Neste contrato pedagógico a professora tem como objetivo que as produções do mural com as sequencias narrativas seja exposta aos alunos das outras turmas, com intenção de partilhar a nova experiência, a partir da obra em estudo, tomando como pontos de reflexão especial a questão da mentira, as consequências desta mediante a formação sócio moral, ética e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de educação tem se dedicado bem à primeira da fase da infância, em que os professores buscam métodos e instrumentos mais acessíveis e atrativos para suas crianças e os contos de fadas,

por serem repletos de magia e fantasia, podem ser um grande artifício para chegar ao entendimento dessas crianças. A contação de história para as crianças é ainda mais importante do que uma simples leitura, a forma como o professor se posiciona a respeito da narrativa, influencia muito o aluno, se existir animação durante o acontecimento, a criança entenderá que não se trata apenas de mais uma leitura para compor nota ou embasar os conhecimentos específicos, logo ela enxergará a história para além do que pode ser retratado nas linhas do texto

Defende-se que a formação ética e moral se inicia ainda muito cedo em nossas vidas, e os adultos se tornam exemplos em que os mais jovens se espelham, sejam os pais ou os professores. No entanto, é nas salas de aula que se passa o maior tempo do dia de uma criança, o seu alicerce moral será baseado quase que por completo em seu docente. Cada ação será observada cautelosamente pelo aluno, que visualiza no seu professor um tipo de herói, assim como é retratado nos contos, em que existe o bem e o mal, o vilão e o bonzinho, os desafios, as vitórias e perdas.

Vale ressaltar que o mundo tem vivido uma crise ética, o que pode acarretar na perda dos valores morais. Cometem-se faltas que, em muitos casos, podem prejudicar não só as crianças, como as demais pessoas ao redor, assim como também acontece nos contos de fadas, a exemplo disso, temos o fato ocorrido no conto aqui trabalhado, em que Pinóquio sem querer ou imaginar, causou transtornos ao seu criador, assim como a ele mesmo, quando quis ter/ser autônomo, quando ainda não tinha sua identidade firmada para agir em situações difíceis que ele mesmo juntou para si.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor: A contribuição das histórias universais para à formação de valores da nova geração**. São Paulo: Gente, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolo, mitos e arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Paulinas, 1990

OLIVEIRA, Patrícia S. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Salvador, 2010.

SILVA, M. A. L.; BARROS, R. B.; NASCIMENTO, T. A. M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Campina Grande-PB: Realize, 2012

TATAR, Maria. **Contos de fadas**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

ALFABETIZAÇÃO EXPERIENCIADAS EM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PELO MÉTODO FÔNICO

Sônia Maria Cândido da Silva

Elayne Maria lima Pontes

RESUMO

A proposta analisa as estratégias didáticas adotadas no processo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola-campo eleita em Mamanguape-PB, advinda de uma pesquisa do PROLICEN (2018/19). O estudo aborda o processo de Alfabetização, quando se utilizar do método fônico para propor atividades estratégicas de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa de campo, bibliográfica, amparada nos documentos oficiais: Brasil (2017; 2019) que regem a Alfabetização no Brasil atualmente; e, em teóricos, como Savage (2015), Moraes (1997), Soares (1985; 2010), Oñativía (2009), que defendem o método fônico podendo oferecer caminhos pertinentes aos desafios encontrados no processo alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização. Estratégias didáticas. Consciência fonológica.

ABSTRACT

This work originated from a PROLICEN (2018/2019) research and analyzes the didactic strategies adopted in the process of teaching literacy in the initial years of Elementary School in the field-school elected in the city of Mamanguape, state of Paraíba, Brazil. The study addresses the process of teaching literacy that uses the phonic method to propose strategic literacy activities. It is a bibliographic field research relying on official documents: Brazil (2017; 2019), which currently govern the teaching of literacy in Brazil, and theoreticians such as Savage (2015), Moraes (1997), Soares (1985; 2010), Oñativía (2009), who defend the phonic method while they offer pertinent paths to tackle the challenges faced in the process of teaching literacy.

Key words: Teaching literacy. Didactic strategies. Phonologic awareness.

1 INTRODUÇÃO

A proposta trata de Alfabetização Fônica em processo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho norteou-se pelas inquietações voltadas para a heterogeneidade de níveis de alfabetização, ora continuada e ora descontinuada, presentes nas turmas dos Ciclos de Alfabetização, com a preocupação com os métodos adotados por professores para possibilitar ao educando o pleno desenvolvimento cognitivo e a apropriação da linguagem.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), a educação é um direito de todos e é dever do Estado garanti-la, de modo que seja ofertada com qualidade e que colabore com o pleno desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania. Dessa forma, o aluno deverá receber uma educação que o qualifique e que efetive seu aprendizado. Ainda, segundo a Constituição (1988), o ensino deve respeitar os princípios discorridos nesse documento que fazem referência à igualdade de condições que proporcionem ao aluno o acesso e permanência na escola, direito à educação pública e gratuita, que garanta a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e expressar-se.

Para que o ato de educar se concretize, é preciso empenho do educador e que esse empenho provoque uma reação de mudança de estado do educando, de forma que este se aperfeiçoe (Thums, 2003). Rousseau considera “o educar como o processo por meio do qual o homem adquire as habilidades e capacitações necessárias para o desenvolvimento das atividades a serem desempenhadas no curso de nossas vidas.” (ROUSSEAU apud BASILIO, 2009, p. 13). Por esse olhar, compreende-

se que uma das maiores preocupações atuais é com a educação recebida pelos alunos na escola, pois pressupõe que, nesses espaços, o educando se coloca como agente social e desenvolve sua capacidade cognitiva. Nessa perspectiva, a Alfabetização torna-se essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita e para o (re)conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

É sabido que há uma crescente necessidade de saber ler e escrever para o convívio em sociedade. Segundo Galvão; Di Pierro (2007, p. 13), [...] a Alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiridas no modo de vida nas sociedades urbanas-industriais permeadas pela ciência e tecnologia [...]. Para que o processo de leitura e escrita se concretize, faz-se necessário que se identifique os níveis de Alfabetização no âmbito do ambiente escolar e que esses sejam aprimorados para que se alcance a efetivação do processo de Alfabetização.

Sabe-se que o processo de alfabetização se torna complexo a partir do momento em que os professores recorrem às diversas metodologias tradicionais e mecânicas de ensino, o que resulta em um ensino defasado. Diante desse quadro, o aluno tende a perder o interesse pelo processo de aprendizagem, o que ocasiona um quadro de baixo desempenho das competências leitoras e de escrita desses alunos neste estágio de aprendizagem.

O interesse pelo tema abordado surgiu nas aulas do Componente Curricular Obrigatório de Ensino de Português, ministradas no 7º período da Graduação do curso de Pedagogia DED/CCAE. Os conteúdos abordados na disciplina propuseram à reflexão como continuar alfabetizando na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na então proposta e discussão para possíveis de heterogeneidade nos níveis de alfabetização que se encontram os alunos, ao chegarem aos Anos Iniciais, a orientação da professora ministrante Sônia Cândido foi a de seguir o entendimento a partir dos aspectos linguísticos para abordar as modalidades oral e escrita, trabalhar o vocabulário materno se alinhando ao padrão da Língua Portuguesa: seja escrita e falada, enfatizando aos aspectos fonéticos e fonológicos, a partir do alfabeto das letras e o fonético para que as crianças se apropriassem da fala/escrita e leitura das palavras com consciência linguística, assim como segundo os fundamentos que regem a fala como meio de produção social.

Resultou também do desenvolvimento PROLICEN (2018/2019), da Universidade Federal na Paraíba, nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização, no espaçotempo em que o projeto se desenvolvia com bolsistas e voluntários. Durante ação do projeto, foram realizadas atividades de observações pelas quais se pode constatar que o Ciclo de Alfabetização que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentava um processo (des)contínuo e heterogêneo de Alfabetização. Após essas observações, o projeto propôs atividades que favorecessem o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A discussão desse projeto (2018/2019) foi pautada nas ações-reflexões para proporcionar atividades no processo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a utilização de estratégias que pudessem construir de forma positiva as competências leitoras e de escritas das crianças. Isso, sob um olhar aguçado e minucioso de processo de Alfabetização ao discutir o Método Fônico, como recurso para sobrepujar os desafios recorrentes desse processo.

O estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias didáticas adotadas no processo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as turmas de 1º, 2º e 3º Ano e considerou como objetivos específicos: a) discutir sobre a Alfabetização, a Alfabetização Fônica e sua contribuição nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) investigar os métodos utilizados para proceder a Alfabetização dos Anos Iniciais na escola adotada pelo Projeto PROLICEN (2018/2019); e c) apresentar apreciando qualitativamente os resultados encontrados, conforme dados fornecidos pela pesquisa de Campo.

Para compreender o processo (des)contínuo e heterogêneo de Alfabetização nos Anos Iniciais na escola eleita para estudo, tomou-se o Método Fônico acreditando poder propiciar uma efetivação desse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa para coletar os dados necessários e entender essa realidade dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se de um questionário com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola adotada pelo PROLICEN (2018/2019) para realizar o estudo e as intervenções propostas.

2 OS ASPECTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO

A proposta da Base Nacional Comum Curricular foi publicada e instituiu-se como o único documento norteador de todas as etapas Educação Básica. Assim, a BNCC (Brasil, 2017), define-se como

[...] documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 5).

Ainda segundo a BNCC (2017),

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 6)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais,

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017, p. 55).

Com relação à Alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2017), aponta que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 55).

Diante do exposto, a alfabetização deve estar articulada a todas as áreas dos componentes curriculares, ofertando às crianças a descoberta de um mundo pleno de oportunidades e opções a partir da leitura e da escrita.

Segundo Tfouni (2010, p. 16), [...] a alfabetização pode ser concebida de duas formas: “ou como o processo individual de aquisição de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes. Para essa proposta, ressalto a primeira definição, pela qual a aquisição da linguagem, durante o processo de aprendizagem do SEA, será utilizada ao longo da vida social do indivíduo. Já Soares (2010, p. 15) define de forma clara e objetiva que a alfabetização [...] em seu sentido próprio, específico quer dizer é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A partir dessa perspectiva, entende-se que a alfabetização deve proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento das competências leitoras e escritas.

Tfouni (2010) enfatiza que a alfabetização não é um estado, mas um processo contínuo que se destaca pela sua “incompletude” e não pode ser descrita como um processo que se esteja intimamente ligado aos objetivos institucionais. A autora ainda ressalta que [...] a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares é difícil lidar com essas variáveis separadamente. (TFOUNI, 2010, p. 17). A autora ainda considera que é preciso que a escolarização e a alfabetização caminhem lado a lado para que o processo apreendido dentro do ambiente escolar reflita no meio de convívio do aluno.

Vejam os que [...] a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura. (TEALE *apud* TFOUNI, 2010, p. 17). Desse modo, sabe-se que a escola se torna um caminho fundamental para que o processo de Alfabetização possa se concretizar no meio social vivenciado pelo alunado.

As pesquisas que se antecederam os estudos de Ferreiro (2003) consideravam que o modo de alfabetizar se dava por meio da memorização do SEA, sem que os educadores atentassem para a reflexão da aprendizagem desse sistema. Retomando o papel da escola, durante o processo de Alfabetização, é importante que ela apresente um ambiente alfabetizador, que desperte a curiosidade do educando e que seja um local propício para a aprendizagem. Segundo Batista e Soares (2005), esse ambiente alfabetizador deve ser composto por elementos que favoreçam os alunos para que busquem a linguagem escrita antes de dominar as primeiras letras; as salas de aula organizadas de acordo com a escrita, com cartazes de rotina, regras, frequência etc.

O ambiente alfabetizador deve ser rico de estímulos para que a aprendizagem se faça presente e os alunos possam ter contato constante com a leitura e a escrita. Além do ambiente alfabetizador, torna-se um importante tarefa para o professor conhecer os métodos de Alfabetização, para que ele possa decidir qual dos métodos se adequa à realidade dos seus alunos. Os métodos de alfabetização são, comumente, classificados em: a) Métodos sintéticos; b) Métodos analíticos; e c) Métodos construtivistas.

Segundo Oñátivia (2009), o Método Sintético é o mais antigo. A criança aprende a partir do sistema apresentado do mais simples ao mais complexo. Com isso, o ensino percorre um caminho que vai das letras/sons depois às sílabas, seguidas pelas palavras, espaços brancos, curtas frases e textos. Neste fazer metodológico, a criança não correlaciona os sons (fonema) com a grafia (letra). Esse Método Sintético se divide em: a) método alfabético (processo de soletração); b) método fônico (associação entre grafemas e fonemas); e c) método silábico (leitura mecânica com auxílio de cartilhas, por exemplo.).

O Método Analítico surgiu entre o final do século XIX e o início do século XX (OÑATÍVIA, 2009). O Método Analítico se opõe ao Método Sintético, pois seus defensores acreditam que o Método Sintético é mecânico e artificial. O novo método, analítico propõe um ensino de palavras a serem analisadas para unidades menores, como sílabas e, em seguida, letras. O método Analítico se divide em três: a) palavração (composição e decomposição de palavras); b) sentencição (formação de novas palavras); e c) contos e historietas (decomposição de textos). Os métodos Construtivistas dizem respeito à interação da criança com o próprio aprendizado, tornando-a capaz de participar ativamente desse processo. Esse método permite que a criança possa trazer para o ambiente escolar suas próprias aprendizagens, adquiridas antes mesmo da escolarização. Esse método incentiva a criança a pensar por si mesma, refletindo sobre a ação de ler e escrever e buscando soluções para situações levantadas.

Neste estudo, propõe-se discutir sobre as estratégias adotadas pelo alfabetizador que tentem sanar as dificuldades que surgem dentro do ambiente da sala de aula. Para essa tomada de decisão, é preciso que o educador conheça o nível de Alfabetização em que se encontram os alunos que serão alfabetizados. Para tal, tomamos Capovilla (2010), por enfatizar que é preciso desenvolver novas pesquisas no meio educacional para que as dificuldades da aprendizagem sejam sanadas. Dessa forma, é necessário que se desenvolvam outras estratégias apropriadas para as necessidades dos alunos. Ainda, segundo a mesma autora (2010), o esforço do educador deverá estar vinculado a proporcionar ao educando a busca de métodos que sejam eficientes na construção do seu conhecimento.

2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, CONSCIÊNCIA FONÊMICA E ALFABETIZAÇÃO FÔNICA

No processo aprendizagem, o educador depara-se com algumas dificuldades que impedem que as crianças alcancem a plenitude da leitura, da fala e da escrita – processo de alfabetização contínuo, e uma dessas dificuldades pode ser a não aquisição da consciência fonológica por partes desses alunos. Segundo Moraes (1997, p. 49), a expressão consciência fonológica [...] foi definida como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” e a tomada dessa consciência é um fator importante no processo de alfabetização, pois entende-se que, a partir da aquisição da consciência fonológica, o aluno poderá compreender a leitura e escrita. E, para Savage (2015, p. 45), a consciência fonológica é o [...] termo geral que se refere ao entendimento dos aspectos sonoros da linguagem falada. Inclui a habilidade de separar as frases faladas em palavras individuais e de separar as palavras faladas em sílabas, letras e sons com consciência linguística.

Em se tratando de alfabetização em processo contínuo, consideremos, pois, a sua fase inicial de vida, a criança ainda não compreende que a fala é composta por pequenas unidades sonoras, o que se subentende que ela não reflete fonologicamente sobre o que está sendo dito. No entanto, para que o processo de alfabetização se concretize desde cedo, é essencial que a criança desperte para essa percepção, com a promoção da família e/ou de profissionais, caso a criança já esteja em pré-escolinha. É preciso que a criança entenda que a fala seja formada por sons, letras/sons (fonemas), sílabas, palavras, espaço branco, frases.

De acordo com Moraes (2013, p.35), [...] na aprendizagem da leitura e escrita, o primeiro passo é a compreensão do princípio alfabético letras e sons, e essa compreensão requer que se tenha, se não a noção, pelo menos a intuição de fonema. Esse processo não acontece de forma natural, mas precisa ser incentivado pelo professor/alfabetizador. Assim, faz-se necessário que a adoção de diferentes estratégias para que a criança tome percepção dos fonemas e que a linguagem falada e escrita é representada pelos sons/letras e sinais.

Para Maluf (2003), a consciência fonológica,

De forma genérica, o termo consciência fonológico tem sido usado para significar a habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes. Operacionalmente, o termo consciência fonológico tem sido empregado para se referir à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre as características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades suprasegmentais da fala, tais como sílabas e rimas (MALUF, 2003, p.69).

Acerca da *consciência fonológica* e, além dela, Savage (2015) discute a importância da *consciência fonêmica*. Essa envolve as habilidades de reconhecimento e manipulação dos sons que compõem as palavras. O autor define a consciência fonêmica como o “entendimento de que as palavras faladas/escritas e as sílabas são formadas por sequências de sons básicos discretos e pela habilidade de ouvir, identificar e manipular esses sons (SAVAGE, 2015, p. 45). Com isso, a consciência fonêmica torna-se essencial para que ocorra o reconhecimento e manipulação dos sons e, conseqüentemente, a consolidação da Alfabetização em si. Dessa forma, torna-se essencial combinar atividades de leitura com atividades que despertem para essa tomada de consciência. Para tanto, é preciso avaliar em que ponto a criança se encontra no percurso.

Tal avaliação pode ser feita informal ou formalmente:

A avaliação da consciência fonêmica em geral envolve tarefas que exigem que o aluno isole ou segmente um ou mais fonemas de uma palavra pronunciada ou faça uma síntese ou combinação de uma sequência de fonemas separados, formando assim uma palavra, ou manipule os fonemas de dentro de uma palavra (SNOW; BURNS; GRIFFIN *apud* SAVAGE, 2015, p. 68).

A informação colhida na avaliação deve ser tomada como norteadora do planejamento sobre o ensino, quais estratégias devem ser utilizadas, os materiais adotados, diagnosticando ao professor as principais necessidades das crianças e o ponto que merece atenção e interferência rápida do professor.

É a partir da consciência fonêmica que o aluno forma a base da fônica. Savage (2015), ressalta que a Fônica [...] envolve símbolos escritos. As consciências fonológica e fonêmica envolvem a linguagem oral; já a fônica, o texto escrito. Claro que são relacionadas, já que o texto escrito representa sons falados, mas as crianças podem reconhecer os sons das palavras sem saber as letras que as representam. (SAVAGE, 2015, p. 45).

Partindo desse pressuposto savagiano do método fônico, o Processo de Alfabetização ocorre por meio da associação entre grafemas (letras) e fonemas (sons), e que, utilizando-se de atividades planejadas e lúdicas, levam a criança a compreender e, ao codificar a fala em escrita e decodificar a escrita em fala, usa o método sistemático para que o aluno fortaleça o raciocínio e a oralidade.

Savage (2015, p. 25) conceitua a fônica como [...] um estudo consciente e concentrado da relação entre sons e símbolos, com o objetivo de aprender a ler e a escrever”. Esse autor ainda afirma que a relação entre letras e sons fica no núcleo da fônica. A fônica baseia - se no princípio alfabético, que exige o conhecimento das correspondências letra-som para a pronúncia e a produção da linguagem escrita. [...] é uma ferramenta que ajuda no letramento. (SAVAGE, 2015, p. 25) Dessa forma, a Fônica encaminha o aluno ao Letramento, pois não é um método que apenas ensina a ler, mas que promove a leitura com precisão e fluência, e a escrever de forma correta com consciência linguística.

Estudando a literatura do tema, vimos que a alfabetização ocorre quando a criança passa a compreender o som de cada letra, levando o aluno a codificar e decodificar os símbolos que compõem o SEA. Nesse sentido, o Método Fônico faz emergir uma metodologia que se deve considerar no processo de ensino da Alfabetização, ao promover habilidades de os alunos se permitirem dominar suas competências leitoras e de escrita, ampliando as capacidades de codificar e decodificar o sistema de escrita: a aquisição da leitura.

Assinado em 11 de abril de 2019, o Decreto nº 9765, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem como principal objetivo a adoção de seis componentes essenciais para a Alfabetização, a saber: I) consciência fonêmica; II) instrução fônica sistemática, III) fluência em leitura oral; IV) desenvolvimento de vocabulário; V) compreensão de textos; e VI) produção escrita. Esse Decreto, em suas disposições gerais, afirma que

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019)

Em seu Artigo 2º, consideram-se algumas definições referentes à Alfabetização:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos,

habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019)

De acordo com o Decreto (BRASIL, 2019), o Artigo 4º traz os objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.009, de 25 de junho de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

E seu Artigo 5º, trata das Diretrizes necessárias à implantação da PNA, sendo:

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental; II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil; III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização; IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar; V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária; VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

A implantação desse Decreto (BRASIL, 2019), será feita por meio de programas, ações ou instrumentos, que incluem o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos, recuperação de alunos que não tenham sido devidamente alfabetizados nos Anos Iniciais, promoção de práticas de literacia familiar, formação de gestores educacionais para que estes ofereçam suporte necessário aos professores, além de outros.

Como método de avaliação e monitoramento, o Decreto (BRASIL, 2019) aponta como mecanismo:

- I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política. (BRASIL, 2019)

O capítulo VII do Decreto (BRASIL, 2019) refere-se às disposições finais:

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas. Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Diante do exposto, a nova Política Nacional de Alfabetização indica que a Alfabetização deverá priorizar o ensino fônico, pelo qual as crianças poderão identificar os segmentos sonoros para formar palavras e chegar ao texto, seja na leitura e na produção dele.

Com esse método, as letras são compreendidas como um fonema e o processo parte dos sons mais simples para os mais complexos. Para Pereira et. al (2013), O método é baseado no ensino do código alfabético de forma dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas por meio do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita no fluxo da fala e do pensamento. (PEREIRA et. al, 2013, p. 7). E para Capovilla e Capovilla (2013), não é interessante confundir o Método Fônico com o Método Tradicional, já que o Método Fônico não se baseia em um ensino repetitivo das sílabas. Esse Método Fônico está pautado por um ensino dinâmico do alfabeto, de forma que o uso de atividades lúdicas pode e deve ser incorporado com o uso desse método, atividades estas que são propícias à decodificação da fala e do pensamento.

3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O estudo é de cunho bibliográfico, pois realizou um levantamento na literatura disponível para conceituar e discutir a Alfabetização à luz de estudos e documentos oficiais, dos estudiosos que tratam dessa temática. Para compreender o processo (des)contínuo e heterogêneo de Alfabetização e, para considerar como o Método Fônico pode propiciar uma efetivação desse processo, de acordo com as estratégias didáticas disponíveis, utilizou-se a pesquisa de base qualitativa para coletar os dados necessários.

O estudo tem caráter qualitativo pela utilização do instrumento de pesquisa um questionário aberto, subjetivo para proceder a coleta de dados. Esse questionário foi elaborado mediante ao problema precípua à pesquisa e apresenta sete questões subjetivas. As questões são referentes a a) o perfil do professor, b) o perfil da turma, c as concepções de Alfabetização das professoras, d) o método de organização do ensino de leitura e escrita adotado em sala de aula. Houve ainda a preocupação de se compreender se havia na proposta de ensino se os professores utilizavam o método fônico e como procediam para dar prosseguimento ao processo de alfabetização dos alunos neste ciclo para leitura e escrita.

O questionário foi aplicado com três professores, aqui nomeadas Prof.^a1, Prof.^a 2 e Prof.^a 3, dos Anos Iniciais, com as turmas de 1º, 2º e 3º Ano, respectivamente, da escola adotada como escola-campo pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN 2018/2019) para sediar suas atividades. Usou-se o mesmo questionário durante a coleta de dados.

Para descrição da escola-campo em subsidiar o Programa de Licenciaturas intitulado “Estratégias Didáticas de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” (PROLICEN 2018/2019), elegeu-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Mamanguape-PB. Essa é avaliada por meio da Prova Brasil e Pacto pela Aprendizagem na Paraíba

(SOMA), que tem por objetivo direcionar os professores e gestores a monitorarem e mapearem os processos desenvolvidos pela escola e avaliarem o nível de alfabetização oferecidas pelas instituições públicas na Paraíba e em âmbito nacional.

4 DOS RESULTADOS E ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO

O estudo buscou coletar dados por meio de um questionário com sete questões abertas, a ser aplicado na escola eleita para sediar as atividades referentes ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN 2018/2019) tendo como participantes da pesquisa os professores do Ciclo de Alfabetização, que corresponde ao 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. Diante o contato, os três professores se dispuseram a colaborar no que fosse preciso para que as atividades desse projeto fossem executadas.

É interessante esquematizar o perfil dos 03 professores, mediante as informações colhidas, acerca da formação, do tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização e o tempo de experiências com o ensino a Alfabetização dessas professoras, conforme dados de pesquisa no ano de 2019. A P1, pedagoga e psipedagoga, tem 20 anos de experiência em alfabetização e 20 anos de tempo de atuação no ciclo de Alfabetização. Já a P2, tem Pedagogia e Pós-graduação em docência, 05 anos de experiência em Alfabetização e 02 anos de atuação no ciclo de alfabetização; e a P3, tem Pedagogia e Pós-graduação em Orientação Escolar, tem 17 anos de tempo de experiência em alfabetização e contam 03 anos de tempo de atuação no ciclo de alfabetização.

E quanto à distribuição das professoras nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Ano) e a quantidade de alunos pertencentes a cada turma, deu-se conforme dados da pesquisa em PROLICEN (2019). A P1, leciona no 1º ano e conta com 24 alunos na sala. A P2 leciona no 2º ano e conta com 20 alunos na sala; e a P3 leciona 3º ano e conta com 31 alunos na sala.

Os dados acima descritos são resultados das respostas obtidas das questões 1 e 2 do instrumento de coleta de dados aplicado aos professores supracitadas. Diante a questão 3, que pergunta sobre as concepções de Alfabetização, as P1, 2 e 3 responderam que “O ato de decodificar e codificar os grafemas e fonemas, mas pensando em um processo de alfabetização facetado, distante da perspectiva do letramento, que permite a reflexão sobre a ação.” (P1, 2019). “Alfabetização é bem mais do que ler palavras, frases, realizar cálculos simples, é preciso compreender, gostar, criar e opinar.” (P2, 2019). “A Alfabetização é um processo de interação entre um leitor e um texto, no qual o leitor interpreta os conteúdos que esse texto apresenta. Para mim, saber ler vai muito além do domínio da leitura e da escrita.” (P3, 2019)

Na análise da P1, pode se perceber que ela propõe uma alfabetização de forma reflexiva, de forma que o aluno seja instigado a refletir sobre seu processo de alfabetização, lhe permitindo a codificação e a decodificação dos símbolos de escrita. Com isso, podemos fazer um paralelo sobre a atuação dessa professora e o seu pensamento, a partir do que Freire (1996) nos remete à reflexão da própria prática e ressignificando-a. Sendo assim, cabe a esse professor alfabetizadora aperfeiçoar mais sua atuação como mediadora do processo alfabetizador que lhe foi confiado. Na fala da P2, entende-se que se refere à forma que o sujeito alfabetizado seja capaz de utilizar o que se é aprendido ao realizar atividades além da capacidade de apenas codificar e decodificar palavras, que o indivíduo seja capaz de interpretar situações e que ele compreenda que sua interpretação é válida dentre muitas. Com isso, permite ao educando levar sua realidade, criatividade e interação para dentro do seu processo alfabetizador, lhe dando oportunidades de interdisciplinar sua aprendizagem. E considerando a resposta da P3, diante seu depoimento, percebe-se que a educadora faz, indiretamente, referência ao conceito de alfabetização trazido por Soares (1985, p. 20), quando a autora afirma que [...] o ato de alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).” (SOARES, 1985, p. 20). Diante desses entendimentos, o processo de Alfabetização dar-se-á por meio da codificação e decodificação dos grafemas/fonemas, e que, segundo a professora, propicia a leitura de mundo feita pelo aluno.

Na questão 4 do questionário, perguntou-se *como o ensino da leitura se enquadra no*

planejamento do processo de Alfabetização, os P1, 2 e 3, respectivamente, respondem que “Trabalho com leitura individual, coletiva e agrupada, a partir de diferentes gêneros textuais. Faço uso da “Sacola Viajante”, um recurso possibilitador, pois as crianças levam os textos [para casa], estudam e socializam com os colegas [na sala de aula].” (P1, 2019). “A leitura no nosso cotidiano é feita na acolhida para as turmas do 1º ao 5º Ano, feito pelos alunos do 2º Ano” (P2, 2019) “O planejamento é organizado conforme os interesses e necessidades das crianças.” (P3, 2019)

Segundo Neves (2007, p. 15), a [...] leitura frequente ajuda criar familiaridade com o mundo da escrita, quem lê tem maior proximidade com a escrita e conseqüentemente menos erros de grafia. Sendo assim, a leitura é um recurso precípua para alfabetizar, torna-se uma aliada, visto que as escolas proporcionam aos alunos ambientes especializados e leva o professor a refletir sobre as práticas de leituras que promovam estímulos nesses educandos, provocando-o para desafiar os alunos nos mais variados tipos textuais.

Nos depoimentos acima descritos, as Professoras compreendem o significado da leitura diante do processo de Alfabetização, seguindo estratégias sugeridas no método fônico, como a leitura compartilhada e a leitura orientada. Para tal, utilizam recursos materiais, formas organizacionais e diferentes gêneros textuais, por meio de textos impressos, projetos de leitura que buscam despertar o gosto e o interesse pela leitura e proporcionem aos educandos o desenvolvimento da sua competência leitora.

Diante da questão 5, em que se pergunta “*Quais os métodos os métodos e metodologias adotadas em sala de aula?*”, os três professores, informaram que utilizam materiais de apoio diversificados que incentivem a leitura e escrita, oportunizando momentos de leitura para alfabetizar seus alunos, a exemplo de “Leitura individual, compartilhada e coletiva: roda de conversa, dinâmicas e jogos lúdicos (como o bingo silábico, etc.), contações e dramatizações de histórias; atividades escritas (material estruturado)”. (P1, 2019). “Trabalhamos com os projetos ‘Estudar para vencer’, sussurrofone e a maleta viajante, todos com o objetivo de um processo para formar leitores fluentes.” (P2, 2019). “Leitura deleite no início da aula, com variados tipos textuais; leitura compartilhada, leitura individual, trabalhos escritos, pesquisas, etc., uso o método tradicional e o construtivismo.” (P3, 2019).

Ao analisar a fala das professoras que responderam à questão 5, notou-se que utilizam a leitura numa perspectiva lúdica como metodologia no processo de Alfabetização desses alunos. Assim, as professoras utilizam-se de estratégias didáticas do método fônico para afirmar o compromisso de leitura com a Alfabetização.

A P1 faz uso de materiais concretos e lúdicos na aprendizagem. O lúdico cria um ambiente com clima agradável, propício ao processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento do raciocínio e no uso de palavras ainda não compreendidas. Os jogos utilizados facilitam e propiciam ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades. Sobre a utilização de jogos, Cerqueira-Santos afirma que,

Para mediação acontecer de forma qualitativa é preciso que o educador tenha olhos muito atentos aos movimentos apresentados pelos alunos nos jogos propostos. Dessa forma, é possível perceber determinados comportamentos, sentimentos, bem como quem são os principais modelos de identificação de nossos alunos assim como suas aprendizagens e o seu próprio desenvolvimento. (SANTOS, 2004, p. 4).

Dessa forma, compreende-se que a P1 se preocupa em favorecer a criança o pleno desenvolvimento emocional, cognitivo e social ao trazer os jogos e brincadeiras ao ambiente da sala de aula como recurso para ampliar a linguagem e que colabora para a criança aprender sobre valores, a se socializar e interiorizar o conhecimento de forma prazerosa.

Para Kishimoto (2003), o jogo mostra-se como modo de aprendizado, por meio dos erros. Nesse momento, o aluno “erra”, mas, que de forma lúdica, poderá elaborar novas estratégias para conduzir suas ações por outros caminhos, sem que seja feita de modo constrangedor. O jogo livra os alunos da pressão e criam meios favoráveis para que a professora possa avaliar se o aluno compreendeu e

consolidou o processo de formação ao qual está inserido. Dessa forma, diversão e aprendizado andam sobre linhas tênues e fortalecem os vínculos para que a professora possa dar continuidade ao processo alfabetizador dos educandos.

Ainda sobre os métodos, as técnicas abordadas pelas professoras desta pesquisa, a P2 afirma que utiliza projetos para alfabetizar seus alunos. O projeto “Estudar para Vencer” implantado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com consultores “Associação Bem Comum” da cidade de Sobral-CE, pensado a partir de avaliações diagnósticas nas turmas de 2º e 5º Ano do município de Mamanguape-PB.

Segundo o sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Mamanguape-PB, as intervenções sugeridas visam contemplar 7 objetivos, a saber

1º) alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental; 2º) alfabetizar todas as crianças não alfabetizadas no ensino fundamental I; 3º) elevar o IDEB do ensino fundamental I; 4º) elevar o IDEB do ensino fundamental II; 5º) reduzir o abandono escolar; 6º) elevar o índice de aprovação do município; 7º) universalizar o atendimento da educação infantil (4 e 5 anos), observando a melhoria da sua qualidade. (SEDUC, 2019)

Diante desses objetivos, o programa buscou melhorar o rendimento escolar dos alunos. Com isso, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza apoio com assessoria técnica para professores do 1º, 2º e 5º Ano e coordenadores pedagógicos, além de ofertar material pedagógico para esses alunos que estão matriculados na rede municipal de educação.

A P2 também afirma, em sua resposta, fazer uso do projeto “Sussurrofone”, este recurso pedagógico faz com que os alunos aprendam os fonemas e relacioná-los com a grafia. Andrade explica que

O sussurrofone tem funções semelhantes a um telefone que permite a captação individual da voz, a ampliação e o retorno desse som somente para quem está utilizando. Esse recurso possibilita que todos os estudantes participem de uma atividade de leitura oral ao mesmo tempo e que cada um escute somente a si mesmo sem incomodar com os demais sons. [...]. O sussurrofone auxilia o aluno no processo de consciência fonológica, melhorando o entendimento de palavras, sílabas e letras. (ANDRADE, 2019, p. 12).

Dessa forma, o sussurrofone contribui para uma leitura mais fluente e aumenta a concentração na hora da leitura, o que propicia o aprendizado da consciência fonológica e linguística. O aparelho é feito com cano de PVC e pode ampliar a voz das crianças e na articulação das palavras.

Para a mesma pergunta 5 (*Quais os métodos os métodos e metodologias adotadas em sala de aula?*) o P3 responde reafirmando a leitura como metodologia para satisfazer os objetivos do processo de Alfabetização. E, ainda, ressalta que utiliza o método tradicional e o método construtivista durante esse processo.

Quanto ao instrumento de coleta de dados escolhido, na questão 06, perguntou-se como os P1, 2 e 3 avaliavam os métodos utilizados em suas turmas. Não responderam com margem para análise, por apresentar respostas curtas demais para análise.

Na questão 7, indagou se aos P1, 2 e 3 se conheciam o método fônico e qual a sua concepção de contribuição desse método. Os professores responderam que “Sim. Não tem como trabalhar o processo de Alfabetização sem pensar e abordar o método fônico. As crianças precisam reconhecer/relacionar o som [fonema] ao símbolo [grafema]. Encontro dificuldades no momento da leitura que aparecem as letras /P/ e /B/. Tem crianças que confundem os sons.” (P1, 2019). “Sim. O sussurrofone é um dos instrumentos para mediar o método fônico” (P2, 2019). “Sim. É um método de alfabetização que ensina primeiro os sons de cada letra, juntando para alcançar a pronúncia completa da palavra.” (P3, 2019).

De acordo com as respostas, entende-se que as respondentes conhecem e corroboram com o

processo de Alfabetização dos educandos aplicando o método fônico e que reconhecem a importância de se trabalhar a consciência fonológica e linguísticas das crianças, visto que se utilizam desse método em suas aulas e trabalham com projetos que mediam a aquisição do SEA a partir do método fônico.

5 DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E DO MÉTODO FÔNICO ENCONTRADOS NA ESCOLA-CAMPO

Da Leitura Compartilhada. Considerando processo de alfabetização heterogêneo das turmas e seu processo contínuo de aquisição de linguagem e de leitura, destacamos uma estratégia colocada pelas professoras participantes da pesquisa, acerca da leitura compartilhada entre professores e alunos do um mesmo texto e, ao final, apresentam suas ideias e impressões do conteúdo abordado no material lido, segundo Brakling, essa leitura

[...] baseia-se no princípio teórico metodológico de que se aprende em colaboração com o outro. Sendo assim, o texto a ser lido precisa ser aquele para o qual os alunos não possuam proficiência autônoma, pois, se assim fosse, não precisariam de colaboração para recuperar os sentidos do texto. Por esse princípio, fica evidenciada a importância dessa modalidade de leitura em contextos de escolarização inicial e alfabetização. (BRAKLING, 2004, p. 1).

Dessa forma, a leitura compartilhada promove a troca de ideias com o que foi lido e com os colegas da turma, apreendendo informações de forma colaborativa e que, em um primeiro momento, não foram absorvidas. Assim, comentar ou avaliar o que se leu ou ouviu pode acrescentar outras interpretações recorrentes a leitura e a escrita. Essa estratégia didática não foca apenas no produto que o professor pretende alcançar, mas em todo seu processo. Além do conteúdo a ser aprendido, é explorado também a leitura e sua prática, contribuindo para a fluência e a atenção. Propicia também a aprendizagem de estratégias por parte dos alunos que vai além da decifração do código escrito. Nessa estratégia, o professor tem papel fundamental para que o sucesso seja alcançado, de forma consciente, ele precisa direcionar a leitura em foco para que os alunos ampliem sua visão em relação ao contexto e relacioná-la ao que é vivenciado em sua comunidade.

Para Savage (2015), a leitura compartilhada deve englobar três passos: a) o professor deverá ler a história e atribuir um ritmo a ela, as crianças, por sua vez, deverão acompanhar, absorver o clima e o conteúdo relacionado; b) a segunda leitura é novamente direcionada pelo professor, que desta vez, interfere e chama a atenção dos alunos para palavras e significados marcantes do texto e conta com a participação dos alunos, que localizam informações e compartilham o que acontece na história narrada; e c) realização de atividades que com base na leitura, para que haja a fixação do que foi lido na leitura compartilhada.

De acordo com Savage (2015), a leitura compartilhada apresenta várias finalidades. Ela promove [...] introduzir as crianças à comunidade letrada envolvendo-as diretamente no ato da leitura. Cria a consciência das convenções de linguagem escrita, como a orientação de esquerda para a direita das línguas ocidentais. Constitui um veículo para a consciência fonêmica e, sugerindo oportunidades para focar elementos sonoros específicos. (SAVAGE, 2015, p. 128).

Sendo assim, a leitura compartilhada apresenta benefícios favoráveis ao desenvolvimento dos elementos fônicos e como esse conhecimento é usado na prática real da leitura e da aquisição da linguagem continua neste ciclo Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Embora o método fônico não seja o principal aspecto das atividades de leitura de compartilhada, mas é uma ótima estratégia para apresentar os elementos fônicos e incentivar os alunos a compreender a língua, a compreender o que está lendo, e, a depender do texto escolhido para o trabalho, faz com que as crianças também apreciem os textos literários: poemas, trava-língua, canções populares etc. Dessa forma, o Método Fônico poderá ser integrado à leitura compartilhada, a partir de uma consciência fonológica, linguística, fazendo com que a língua possa ser aprendida, reforçada e fixada à medida

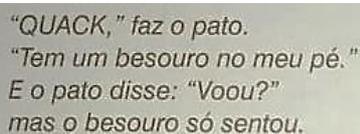
que o professor faz a leitura de diversos textos.

Da Leitura orientada. Quanto ao processo de propor uma leitura orientada com crianças pequenas, é preciso que o professor, sonde os níveis de alfabetização da turma, para fazer a escolha do texto que irá ser trabalhado, considerando a heterogeneidade e (des)continuação do processo alfabetização da turma. Esta é uma realizada de natural dos alunos que chegam aos Anos Iniciais.

Para começar tentar nivelar a turma, oferece-se uma leitura orientada, com estratégias de leituras de modo que os alunos possam desenvolver sua formação leitora. Diante dessas estratégias, os professores reúnem os alunos, a partir de: a) formação de grupos; b) escolha de textos, conforme os níveis de alfabetização leitora; c) estratégia de leitura. Para que haja de alguma forma um resultado satisfatório na realização dessa atividade de leitura, o professor deverá previamente conversar com as crianças sobre o texto que será lido, para que elas estejam cientes do que será estudado. Logo depois, a criança fará a leitura em voz audível para que o professor analise seu nível de leitura e avalie a melhor forma de instruir aquele aluno, orientando-o sobre o que pode ser melhorado.

Para Savage (2015, p. 131), o método fônico [...] é um componente das atividades de leitura orientada que ajuda as crianças a pronunciar e a descobrir o significado de palavras desconhecidas. O mesmo autor (2015) ainda acrescenta que as crianças têm a oportunidade de aprender, aplicar e compreender as estratégias ensinadas de decodificação. Nesse entendimento, esse método para essas atividades de leitura poderá promover um aprendizado interessante: leitura/fala e escrita, a partir de um reconhecimento da relação som-grafia no contexto da leitura propriamente dita. Acrescentamos ainda que nesse processo a leitura se estabelece porque a criança ao decodificar a palavra, ela o fará compreendendo o significado das palavras do texto e que as palavras estão dispostas numa estrutura linear compostas de palavras para se obter um ensinamento maior estabelecido no texto.

Por exemplo, vejamos a sugestão de leitura orientada no texto que segue para uma turma de em processo de Alfabetização.



*"QUACK," faz o pato.
"Tem um besouro no meu pé."
E o pato disse: "Voou?"
mas o besouro só sentou.*

Figura 1: Texto BZZZ faz o besouro
Fonte: Savage (2015).

Nessa estrofe, quando a criança apresenta dificuldades na leitura, por exemplo, na palavra /voou/, a professora intervém de forma que a criança possa compreender os sons aos poucos dessa palavra. Com o auxílio do próprio dedo, ela esconde as letras /v/ e /o/, faz com que a criança possa lembrar do som formado pelas letras visíveis /o/ e /u/. Depois, insere visivelmente as outras letras e faz com que a criança acrescente os novos sons. Ao longo da atividade, a criança é/será instigada a usar seu conhecimento sobre as relações de som-símbolo, os quais irão auxiliá-las a decodificar palavras desconhecidas.

Da Técnica do Sussurrofone na sala dos Anos Iniciais. O projeto com a ferramenta da Sussurrofone é desenvolvido pela P2, cujo material é produzido artesanalmente, em que a professora faz uso diário para atividades de leitura. O material é oportuno para o desenvolvimento da leitura dos alunos e para o reconhecimento sonoro. O objeto sussurrofônico estimula a concentração para a leitura desenvolvida na sala de aula, isto, quando a professora faz uso lúdico desse material para estímulo das crianças em seu aprendizado, o que torna a alfabetização mais produtiva e prazerosa.

Na figura abaixo, pode-se observar como é feito o material utilizado em sala de aula.



Figura 2: Sussurrofone usado na sala de aula

Segundo Scaramella (2019), a ferramenta que imita um telefone de brinquedo estimulando a criança em seu aprendizado. O aparelho mede aproximadamente 17cm de altura, funciona de maneira similar ao telefone. Ao posicionar o aparelho ao ouvido, fala por um lado e ouve sua própria voz pela outra.

Conte (2019) afirma que o sussurrofone é um ótimo instrumento para auxiliar as crianças mais tímidas, que ainda têm insegurança em relação à leitura em voz alta. Além dos benefícios citados, o material promove a observação dos sons por meio do retorno que as crianças recebem ao falar por um lado do “telefone”, amplificando sua voz e reconhecendo os sons, estimulando a consciência silábica das palavras. Com isso, as crianças trabalham a pronúncia padrão da Língua portuguesa das palavras, quanto aos aspectos fonéticos-fonológicos, morfológicos, assim como já trabalham o singular e plural, além de estímulo à reflexão da fala e escrita. E após as atividades de leituras, a criança faz a consolidação do que foi lido, por meio dos exercícios ofertados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer desse estudo, os resultados obtidos, durante a sua realização, verificaram-se que os professores da escola procuravam métodos variados para satisfazer as necessidades das suas turmas, no que diz respeito ao processo de Alfabetização. Esses professores exploravam a leitura dos alunos e buscaram alternativas que lhes permitissem desenvolver nas crianças a consciência fonológica e linguísticas, conseqüentemente, as crianças aprenderão a relacionar a fala e a grafia

Conforme o exposto, a utilização do Método Fônico no processo de Alfabetização contribui em diversas esferas da consolidação da leitura e da escrita, como a aquisição e desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica, promove a atenção, faz com que o aluno possa dedicar-se melhor ao texto que está sendo lido. A Alfabetização por meio do Método Fônico também pode demonstrar que pode ser interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e, assim, permitindo que outros fatores importantes do desenvolvimento das crianças sejam incorporados ao ser trabalhado no âmbito da sala de aula. O método busca, por meio de atividades lúdicas, jogos, materiais artesanais, despertar a criatividade das crianças, fazendo-as compreender que a Alfabetização vai além do codificar e decodificar e que essa assume papel social.

Ressalta-se que a escola é um agente transformador e que esta deve estar voltada às necessidades dos alunos, para que o processo de Alfabetização possa de fato se consolidar, lapidando esses indivíduos de modo que possam refletir sobre a sua realidade a partir do mundo letrado. O professor alfabetizador também assume papel essencial nesse processo, sendo ele responsável por conduzir o aluno neste percurso e oferecer-lhes a estratégia que condiz com o seu nível.

Considerou-se aqui que o trabalho se torna relevante na medida em que realiza uma discussão dos métodos adotados no processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, anos iniciais analisa as estratégias encontradas na escola-campo, desenvolvidas pelos professores e reflete sobre as mesmas estratégias. Tal reflexão é importante para que atividades pedagógicas/didáticas sejam direcionadas para o processo de aquisição do SEA. Acredita-se que se a escola por adota métodos que trazem eficácia para esse processo há um potencial melhoramento na qualidade de educação ofertada.

A realização dessa pesquisa pode representar significativa experiência formativa, enquanto estudante de Graduação. Tendo em vista que realizou um estudo sobre os documentos legais que regem a Alfabetização no Brasil atualmente e teóricos que defendem o método fônico, não como único, mas como um método que pode oferecer caminhos pertinentes aos desafios encontrados no processo alfabetizador.

Ao término da pesquisa, acredita-se que os objetivos foram alcançados, de modo que se pode, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de aplicação de questionários, satisfazer nossos anseios acerca das estratégias didáticas do método fônico no processo de Alfabetização das crianças do

Ciclo de Alfabetização na escola selecionada para sediar as atividades recorrentes ao PROLICEN (2018/2019), onde e quando pudemos constatar a utilização desse método.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2004.

CONTE, S. B. **Sussurrofone auxilia na leitura e oferece muitos benefícios às crianças dentro e fora da sala de aula**. Colégio Renovação. São Paulo, 04 de Abril de 2019. Disponível em: <https://www.segs.com.br/educacao/164585-sussurrofoneauxilia-na-leitura-eoferece-muitos-beneficios-as-criancas-dentro-e-fora-da-sala-deaula>. Acesso em: 28/10/2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Vivendo o preconceito e a condição de analfabeto. In. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Pioneira, 2003.

BRAKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia do Conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992.

MORAIS, A. M. P. de. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt, et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 8 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

ONÁTIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

SAVAGE, John F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: Um programa abrangente de ensino**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev./85.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

THUMS, Jorge. **Ética na educação: filosofia e valores na escola**. Canoas. ULBRAS, 2003.