

ORGANIZAÇÃO

*Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Marta Nörnberg
Antônio Maurício Medeiros Alves*



PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Relatos de experiências de orientadoras
de estudo do PNAIC-UFPEL*

VOLUME 3

EDITORIA
Evangraf
LTDa

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Relatos de experiências de Orientadoras
de Estudo do PNAIC-UFPEL

VOLUME 3



ORGANIZAÇÃO

*Carmen Regina Gonçalves Ferreira
Marta Nörnberg
Antônio Maurício Medeiros Alves*



PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Relatos de experiências de orientadoras
de estudo do PNAIC-UFPEL*

VOLUME 3



Porto Alegre, 2017

© Dos Autores - 2017
Todos os direitos reservados

Capa:
Chris Ramil e Joana Krupp

Conselho Editorial:
Véra Lucia Maciel Barroso (Fapa)
Valdir Pedde (Feevale)
Clésio Gianello (UFRGS)
Roberto S. Kahlmeyer-Mertens (Unioeste)
Lizandra Brasil Estabel (IFRS)
Ribas Antônio Vidal (UFRGS)

Revisão:
Felícia Volkweis

Produção Gráfica e Impressão:
Evangraf - evangraf@terra.com.br
(51) 3336.2466

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização : relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL : volume 3 / organização Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Marta Nörnberg, Antônio Maurício Medeiros Alves. – Porto Alegre : Evangraf, 2017.
216 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-993-7

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Ferreira, Carmen Regina Gonçalves. II. Nörnberg, Marta. III. Alves, Antônio Maurício Medeiros.

CDU 371.13
CDD 370.711

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Impresso no Brasil – Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Marta Nörnberg

Antônio Maurício Medeiros Alves 7

SEÇÃO I – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO 17

O LEGADO DO PNAIC NA PRÁTICA EFETIVA EM SALA DE AULA

Ana Paula Machado 19

O PNAIC E A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

REFLEXOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA

Daniela Vieira Costa Menezes 33

A AÇÃO PLANEJADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Débora Ribeiro da Silva 49

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS: UM OLHAR ENTRE SABERES E

AFETOS

Maristela Santos Rodrigues 63

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS: SENSIBILIZAR PARA ACREDITAR E

APLICAR

Raquel Soares da Silva 79

REFLEXÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS E AVALIAÇÕES DOS ENCONTROS DO PNAIC	
Lilia Jurema Monteiro Masson.....	93
PNAIC NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Mariângela Lindner Fighera	109
CADERNETA DE METACOGNIÇÃO: ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE	
Andréa Muniz do Nascimento.....	123
CONTEMPLANDO A INFÂNCIA PELA JANELA DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO	
Rosana Soares Nunes.....	137
SEÇÃO II – PRÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	153
PROTAGONISMO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO	
Raquel Eveline da Silva.....	155
APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	
Cristina Tiscoski Valerim de Freitas.....	169
PROBLEMAS: DESAFIOS E REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS À SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	
Leila de Souza Mello.....	181
CAIXA MATEMÁTICA: BRINCANDO DE APRENDER	
Simone Bettanzos da Silva	199
ORGANIZADORES E AUTORES.....	213

APRESENTAÇÃO

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

MARTA NÖRNBERG

ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES

A formação continuada requer um debate sobre a docência como processo contínuo e dinâmico. E para garantir o efetivo desenvolvimento profissional e contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o processo formativo precisa ser desenvolvido de forma a capacitar o docente em conhecimentos, habilidades e atitudes. Sobretudo, é necessário constituir um momento em que se viabiliza a reflexão sobre a prática docente, acessando e construindo ferramentas teórico-metodológicas que ajudem a professora a interpretar, a autoavaliar, a compartilhar, a compreender, a documentar, a refletir sobre o ensino e as suas ações pedagógicas.

Esta obra organiza relatos de experiência de professoras que atuaram como orientadoras de estudo no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPEL). Trata-se de uma coletânea de textos elaborados por um grupo de orientadoras de estudo responsável pela formação de professoras alfabetizadoras. São registros que explicitam trajetórias de docentes que investem na sua própria formação e, com igual energia, atuam como forma-

doras de seus pares, nas escolas, junto às suas colegas alfabetizadoras, partilhando e multiplicando conhecimentos pedagógicos.

Durante os anos de 2013 a 2017, a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de professoras alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Por meio de uma ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), redes municipais e estaduais de ensino, diversas ações foram desenvolvidas a fim de garantir o direito de toda criança estar alfabetizada até o final do 3º ano do ensino fundamental. É nesse contexto que se instituiu, no final de 2012, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se articulou como um compromisso formal assumido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, a meta foi a de contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Para desenvolver as atividades de formação de professores no âmbito do PNAIC, o Ministério da Educação estabeleceu convênio com as universidades públicas, que atuaram como responsáveis pela coordenação e realização das atividades formativas. É nesse contexto que a UFPEL, por intermédio do trabalho de pesquisa, ensino e extensão de pesquisadores, estudantes e professores de quatro grupos de pesquisa (GEALE, CIC, HISALES e GEEMAI), assumiu o compromisso de constituir uma equipe de formadores e supervisores que, durante os últimos cinco anos, coordenou e desenvolveu a formação de mais de 700 professoras orientadoras de estudo e, indiretamente, de cerca de 8 mil professoras alfabetizadoras das redes públicas de ensino.

Como instituição responsável pela formação de professoras alfabetizadoras, a UFPEL montou uma equipe de supervisoras e formadoras que atuaram diretamente na condução dos encontros de formação das orientadoras de estudo. Os encontros tinham como metodologia básica o estudo de aportes teóricos, sistematizados em cadernos de formação, e a análise e reflexão sobre as práticas de ensino realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

As professoras que atuaram como orientadoras de estudo do PNAIC, por sua vez, após realizarem sua formação com a equipe do PNAIC-UFPEL, eram, em suas respectivas cidades e redes de ensino, as responsáveis pelas atividades de formação de suas colegas, as professoras alfabetizadoras. Além de promoverem a formação presencial, as orientadoras de estudo também deviam acompanhar a prática pedagógica dessas professoras, bem como buscar e subsidiar o trabalho no ciclo de alfabetização com recursos e estratégias didáticas que ajudassem na resolução de problemas detectados nas escolas. A professora alfabetizadora, por sua vez, era quem planejava e executava as ações de ensino no ciclo, visando ao progresso da aprendizagem de cada criança em sua turma.

Nessa direção, as ações desenvolvidas no PNAIC visaram contribuir para: o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e a avaliação das situações didáticas; e o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Durante os cinco anos de vigência do programa PNAIC-UFPEL, foram observadas significativas melhorias do ponto de vista teórico e metodológico no trabalho desenvolvido pelas professoras

participantes. Entendemos que parte desse resultado decorreu da formação entre pares, especialmente por ser esta uma forma que valoriza o protagonismo dos bons educadores. Os artigos que integram esta obra exemplificam esse movimento, compondo, de algum modo, uma ilustração sobre os diferentes conteúdos e processos pedagógicos que foram vivenciados nos encontros de formação de professoras e, também, com as crianças no contexto das práticas pedagógicas conduzidas.

A primeira seção desta obra, *Práticas de formação*, é constituída por nove textos que sistematizam de forma analítica diferentes atividades de formação realizadas pelas orientadoras de estudos com as professoras alfabetizadoras. Versam sobre diferentes dinâmicas e conteúdos que foram explorados tendo como referência os elementos conceituais sistematizados nos cadernos de formação, em articulação com as demandas, necessidades e saberes das professoras alfabetizadoras. Na sequência, cada um dos textos que compõem esta seção é brevemente apresentado.

O primeiro texto, *O legado do PNAIC na prática efetiva em sala de aula*, de autoria de Ana Paula Machado, apresenta um pequeno recorte dos encontros de formação e das apropriações de professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC no município de Arroio do Sal/RS. O objetivo foi o de apresentar e refletir acerca dos conceitos trabalhados durante a formação e como estes foram incorporados pelas alfabetizadoras em suas práticas. A autora sustenta que o educador se constitui como profissional em constante transformação e que a discussão sobre a prática se apresenta como fator central em processos de formação continuada, na qual as aprendizagens entre os educadores podem ser singulares ao longo do percurso de uma formação, o que acaba por (re)significar o sentido de continuidade quando se fala em formação docente.

O segundo texto, *O PNAIC e a reconstrução da prática pedagógica: reflexos de uma formação continuada coletiva*, de Danie-

la Vieira Costa Menezes, resulta de um trabalho desenvolvido com um grupo de professoras alfabetizadoras, em Novo Hamburgo/RS, durante os encontros do PNAIC 2015, que objetivou a superação de uma formação desarticulada da realidade docente. Para tanto, a autora problematiza as vivências pedagógicas das participantes por meio de leituras dos cadernos do PNAIC 2015 e de edições anteriores, realizando debates, escrita colaborativa e oficinas com temáticas propostas pelo grupo, buscando a superação das barreiras disciplinares. Dessa forma, a reconstrução de suas práticas pedagógicas foi estimulada, permitindo o exercício do protagonismo docente em busca de uma formação interdisciplinar mais consciente e qualificada.

O texto *A ação planejada do professor alfabetizador*, de autoria de Débora Ribeiro da Silva, salienta a importância da ação planejada como uma atividade sistemática, que precisa considerar aspectos culturais que envolvem o desenvolvimento de conteúdos e habilidades. Para tanto, indica a organização prévia como forma para garantir a continuidade, a previsão do ensino dos conhecimentos, a seleção estruturada dos saberes, o desenvolvimento de capacidades e a garantia dos direitos de aprendizagem. Por meio da análise dos planejamentos desenvolvidos nas formações, dos registros coletados, dos relatos de experiências docentes e das observações das ações docentes, a autora sustenta que a ausência do planejamento se torna um entrave ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

O quarto texto, *Estratégias formativas: um olhar entre saberes e afetos*, de Maristela Santos Rodrigues, propõe uma abordagem reflexiva a partir das respostas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras, atuantes das escolas da rede municipal de Guaíba/RS, às estratégias utilizadas nas formações do PNAIC, no período de 2013 a 2015. Por meio da análise dos espaços/tempos, dos relatos de vivências e das interações entre conhecimentos e

práticas, tendo como base as estratégias formativas, aduz aspectos relevantes da formação continuada nesse período. Essa base reflexiva teve como objeto principal elencar aspectos positivos da formação continuada que promoveu a interação entre os saberes cognitivos e afetivos, voltados para o reconhecimento e a valorização do professor alfabetizador.

O quinto texto, de autoria de Raquel Soares da Silva, intitulado *Estratégias formativas: sensibilizar para acreditar e aplicar*, aborda as estratégias formativas planejadas e aplicadas nos encontros de formação do PNAIC com os alfabetizadores do município de Guaiába/RS, tendo como base a concepção de alfabetização de Magda Soares, Artur Gomes de Moraes e o material teórico apresentado nos cadernos de formação, com a intenção de estimular as professoras a repensarem sua prática pedagógica e a recriarem possibilidades de trabalho que incrementassem e melhorassem o seu fazer cotidiano. Verificou-se que a formação continuada ofereceu subsídios teóricos e práticos para amparar a professora alfabetizadora ao aplicar com credibilidade aprendizagens vivenciadas.

Na sequência, *Reflexões a partir dos relatórios e avaliações dos encontros do PNAIC*, de autoria de Lilia Jurema Monteiro Masson, aborda a formação realizada com uma turma de professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Bagé/RS. Reflexões sobre a formação desenvolvida são apresentadas com base na análise de relatórios e avaliações escritas pelas professoras nos encontros realizados nos anos de 2013 a 2015. A finalidade dos registros era a de retomar os encontros e estimular a escrita pelas professoras. Com referências sobre criatividade e partilha, o artigo apresenta o resultado da pesquisa realizada no acervo dos registros escritos da “Turma Vermelha”, indicando o que foi mais significativo nos encontros durante os três anos de estudo.

O texto de Mariângela Lindner Fighera, intitulado *PNAIC nas escolas do campo*, apresenta reflexões a partir da trajetória das

professoras alfabetizadoras pertencentes às escolas multisseriadas de Caçapava do Sul/RS. Com o objetivo de identificar quais foram as conquistas e os desafios do PNAIC na concretização dos direitos de aprendizagem do aluno na escola do/no campo, a autora reforça a importância de se discutirem a alfabetização e o letramento no primeiro ciclo das escolas multisseriadas, bem como sinaliza avanços significativos no aprofundamento de questões teóricas e práticas dessas alfabetizadoras, que podem ser conferidos nos índices de aprovação dos alunos.

O oitavo texto, *Caderneta de metacognição: estratégias de reflexão sobre a aprendizagem docente*, escrito por Andréa Muniz do Nascimento, apresenta uma experiência de formação docente com professoras alfabetizadoras do PNAIC, entre os anos de 2013 a 2015, da rede estadual de ensino de Porto Alegre/RS – 1^a CRE. Trata-se de um estudo sobre a prática da escrita e da leitura da caderneta de metacognição em suas especificidades e dificuldades. Por meio da análise das reflexões presentes nas cadernetas, a autora observa não apenas a assimilação dos conhecimentos estudados/trabalhados durante as formações do PNAIC, mas também a descoberta das potencialidades da escrita reflexiva, suas habilidades metacognitivas, bem como a análise e reflexão sobre o próprio processo de aprender.

O último texto desta primeira seção, *Contemplando a infância pela janela da docência: memórias, sentidos e significados da matemática nos primeiros anos de escolarização*, elaborado por Rosana Soares Nunes, apresenta uma análise dos discursos de professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC do município de Capivari do Sul/RS que, durante o ano de 2014, participaram dos encontros de formação sobre o ensino da matemática no ciclo de alfabetização. O texto, elaborado desde a perspectiva das memórias e história oral, tece sentidos em torno das relações estabelecidas entre as memórias das experiências vividas pelas professoras-

-cursistas com a matemática enquanto crianças, na escola, e a sua atuação no ensino da matemática enquanto docente em classes dos três primeiros anos do ensino fundamental. O trabalho revela confirmações e alterações dos sentidos e significados da docência, acenando para transformações que se moldam e se reestruturam a partir das vivências docentes, sejam por formação ou por reflexão sobre a própria ação docente.

A segunda seção, *Práticas no ciclo de alfabetização*, é formada por quatro textos que versam sobre situações de ensino conduzidas com grupos de crianças do ciclo de alfabetização. São estudos que apresentam a força da colaboração e da construção coletiva de dinâmicas formativas que visam à reinvenção do trabalho docente e à melhoria das práticas pedagógicas com as crianças do ciclo de alfabetização. Vejamos um breve resumo de cada um deles.

O primeiro texto da segunda seção, *Protagonismo docente na alfabetização*, de Raquel Eveline da Silva, discute a importância das relações entre práticas pedagógicas, a formação continuada e o protagonismo docente a partir de um estudo de caso realizado com uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização da rede municipal de São Leopoldo/RS. A autora objetivou verificar as relações entre práticas pedagógicas e a formação continuada como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando o protagonismo docente. Nessa direção, sustentou a formação continuada do PNAIC como articuladora das reflexões sobre o fazer pedagógico porque ampliou os estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

O texto seguinte, *Aprendizagem com significado e a prática interdisciplinar*, de Cristina Tiscoski Valerim de Freitas, propõe algumas considerações sobre a ação interdisciplinar com base nas experiências de professoras alfabetizadoras da 11ª Coordenadoria Regional de Educação de Osório/RS que, a partir da leitura do livro

A primavera da lagarta, de Ruth Rocha, desenvolveram sequências interdisciplinares nas turmas de alfabetização de forma prazerosa e significativa. A autora afirma que, ao longo do desenvolvimento da argumentação teórica trazida pelos cadernos do PNAIC e desenvolvida nos encontros, as professoras puderam rever seus conceitos e também suas práticas, recriando sua ação pedagógica.

No texto de autoria de Leila de Souza Mello, intitulado *Problemas: desafios e reflexões significativas à serviço da aprendizagem*, aborda-se a resolução de problemas como uma perspectiva metodológica à serviço da aprendizagem. Trata-se do relato de uma prática realizada em uma turma de alfabetização em escola da rede estadual de ensino situada no município de Rio Grande/RS. O objetivo foi incentivar os estudantes a levantarem hipóteses e estratégias de resoluções frente às mais diversas questões de matemática, com o propósito de reconstruir e consolidar importantes conceitos matemáticos, tão necessários para a participação cada vez mais consciente e efetiva desses estudantes como cidadãos. Da experiência feita, foi possível perceber, nos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, além da habilidade de argumentação.

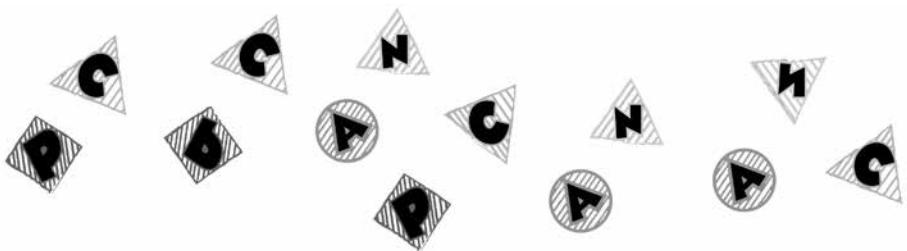
Por fim, o texto *Caixa matemática: brincando de aprender*, escrito por Simone Bettanzos da Silva, aborda uma prática realizada durante os encontros formativos do PNAIC, na rede municipal de ensino de Canoas/RS, em 2014, denominada “caixa matemática”. O objetivo da atividade foi o de apresentar formas lúdicas de se trabalhar conteúdos matemáticos, visando aproximar a teoria estudada durante os momentos de formação do PNAIC com a prática das professoras cursistas. A organização da caixa matemática ocorreu nas salas de aula das alfabetizadoras participantes do programa, em conjunto com seus alunos. O presente artigo reforça a importância da formação continuada de professores e o quanto a prática docente, realizada de forma

lúdica, pode influenciar positivamente na garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos.

Esperamos que a leitura desta coletânea explice um pouco da dinâmica constituída ao longo desse amplo processo de formação continuada em rede, do qual resultaram muitas experiências formativas, reflexões sobre práticas realizadas e aprendizagens no âmbito do exercício profissional docente. É no contexto da produção e da partilha de experiências que esta obra se insere com a intenção de socializar conhecimentos construídos entre redes, articulando esforços de professoras que atuam em instituições de ensino federais, estaduais e municipais. São relatos de professoras que apenas pretendiam garantir a melhoria e a qualidade da educação pública, especialmente para as crianças que frequentam o ciclo de alfabetização. É uma obra que reúne a força de professoras que visam nada mais do que celebrar um movimento formativo construído a muitas mãos, expressão da força da docência que se faz dia a dia em nossas escolas públicas.

SEÇÃO I

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO



O LEGADO DO PNAIC NA PRÁTICA EFETIVA EM SALA DE AULA

ANA PAULA MACHADO

INTRODUÇÃO

Discutir acerca da formação continuada na carreira docente é algo que se vê com grande força na atualidade. Importantes pesquisadores como Nóvoa (2001), Imbernón (2009) e Tardif (2012) discutem a temática da formação na tentativa de entender como os profissionais da área educativa administraram sua carreira profissional. Destaca-se que são várias as modalidades que se apresentam aos professores enquanto proposta de formação continuada; porém, faz-se necessário perceber o que dessas formações de fato o professor se apropria e coloca em prática na sala de aula.

Este texto tem como tema o legado do PNAIC na prática efetiva em sala de aula. Tal temática configura-se como relevante ao justificar a necessidade de continuidade do processo formativo docente, pois as apropriações no que se refere às temáticas trabalhadas são individuais e pontuais ao momento profissional de cada educador. Contribuições teóricas abordam a natureza de cada formação que, desde a inicial, acabam por formar a identidade do professor. Assim, as construções advindas dos momentos

formativos não podem ser anuladas, mas, sim, agregadas, regadas ou remodeladas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é o de apresentar e refletir sobre as apropriações que professoras alfabetizadoras construíram a partir da proposta de formação continuada do PNAIC realizada no município de Arroio do Sal/RS. Este trabalho apresenta e se ocupa com o olhar desta orientadora de estudos, que difundiu o conteúdo da formação entre as educadoras e acompanhou suas ações pedagógicas em sala de aula entre os anos de 2013 a 2015. As práticas descritas foram desenvolvidas com 15 professoras alfabetizadoras cursistas cadastradas no programa. Em essência, se observa que as apropriações feitas pelas docentes ao longo das formações realizadas são particulares e nem sempre os conceitos trabalhados foram assimilados na totalidade, o que justifica a necessidade de que a formação seja *continuada*.

A EXPERIÊNCIA DO PNAIC EM ARROIO DO SAL/RS

A qualidade na educação é um tema que está em pauta na atualidade. Muito se fala em melhorias necessárias ao ensino público para que nas escolas se desenvolva uma aprendizagem efetiva para a vida dos sujeitos. Tal necessidade exige que se volte o olhar para a formação do profissional que está à frente desse trabalho: *o professor*. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, exigiu-se do professor uma formação inicial em nível de ensino superior para o exercício da docência, o que causou uma explosão de cursos de licenciatura em diversas modalidades (presencial, a distância, semipresencial, etc.), inclusive com o apoio e incentivo governamental. No entanto, os cursos de formação de professores tornaram-se insuficientes para nortearem as ações docentes do início ao fim da carreira.

A formação continuada do professor tem assumido papel de destaque nas políticas públicas. Muito se tem investido em formação como forma de valorização da profissão docente, tendo em vista que a formação continuada aparece vinculada, ou pelo menos objetiva, à melhoria da prática pedagógica. Assim, essa dimensão vem sendo associada ao desenvolvimento docente e discente, e, para isso,

é preciso que os formadores de professores favoreçam a tomada de consciência dos professores em formação sobre como se aprende e como se ensina; que os levem a compreender a própria prática e transformá-la em prol de seu desenvolvimento pessoal e profissional, e em benefício do desenvolvimento de seus alunos (ALMEIDA, 2000, p. 110).

Historicamente, a formação exigida para o exercício da docência se resumia àquela construída antes da atuação profissional. Acreditava-se que, após a conclusão do curso de magistério e/ou da pedagogia ou licenciatura específica, os docentes já estariam preparados para exercerem suas atividades durante toda a vida profissional. No entanto, essa concepção foi sendo modificada, afinal, o ser humano passou a ser visto como um sujeito em construção em todos os aspectos, inclusive em sua formação profissional. A formação inicial (aquela que habilita para o exercício) passa a ser complementada com a formação continuada, transformando-se, as duas, em vias de acesso e produção de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, formações à distância ou presenciais, palestras, fóruns, seminários voltados aos mais diversos temas educacionais agregam-se à carreira do professor, ou seja, este profissional se constitui em meio a relações teórico-práticas porque o conteúdo advindo das formações só terá sentido se aplicado à prática. Gi-

meno Sacristán (1999) explica que a prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes; como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. Já Imbernón (2011, p. 35) pontua: “programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe”.

Numa trajetória regada por formações, mesmo que com poucas novidades, provoca-se constantemente a problematização do fazer docente, iniciando-se a montagem de um interminável e multifacetado quebra-cabeças que é único e representará cada educador ou educadora em sua essência. Trata-se, pois, de perceber que o professor também é um ser social e singular; assim sendo, suas particularidades em torno daquilo que assimila a cada formação se tornam algo que só ele, se assim desejar, pode preferir. Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 21) explica que a formação não decorre da acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sustenta que a formação acontece por meio “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

A cada formação o educador soma conhecimentos, e essa experiência é entendida como um componente da formação profissional, pois, como dito anteriormente, a formação docente precisa estar atrelada tanto à teoria quanto à prática. Assim, segundo Tar-dif (2012, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A ideia lançada pelo autor sugere que o

educador, enquanto sujeito ativo e em processo permanente de formação, pode estabelecer e redimensionar o seu fazer pedagógico, reconstruindo o seu trabalho a partir do que realiza na escola, com os estudantes, e das interlocuções com as políticas educacionais entre outros aportes.

No entanto, este leque que se apresenta como proposta formativa com infinitas folhas que por vezes complicam o seu cotidiano, por discutirem educação sem um entrelace de conceitos, deixam por vagar saberes que talvez fossem cruciais para a reflexão da prática em sala de aula, entendida aqui como espaço de aplicabilidade de teorias e concepções pedagógicas. Em meio a tais movimentos, encontrar um eixo não se configura como algo simples, pois se entende que “se tornar professor é um processo longo de novas experiências e aprendizagens onde não é possível se determinar um fim” (NÓVOA, 1999, p. 45).

Em praticamente três anos de formação do PNAIC (2013, 2014, 2015), professores alfabetizadores de todo o país repensaram o seu fazer pedagógico em torno de conceitos envolvidos no processo de alfabetização. Com a demarcação de uma direção e de objetivos claros, o sentido da formação passou a ser percebido pelos atores envolvidos de uma forma distinta da que até esse momento era experimentada. Os conceitos trabalhados nos cursos de graduação e de formação continuada formaram uma única teia por meio das reflexões, pesquisas e estudos feitos. Como bem aponta Hargreaves (2002, p. 114),

os professores não alteram e nem devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir do nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experienciar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prá-

tica e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

A proposta do PNAIC, em consonância com o exposto pelo autor, permitiu a teorização da prática de forma efetiva. Em encontros presenciais, promoveram-se a troca entre pares, a pesquisa fundamentada e a avaliação. Por meio desse viés, se percebeu o processo de alfabetização em sentido lato, buscando-se garantir que a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento ultrapassassem as paredes da escola, assumindo sua função social. Esse feito só foi possível porque o objeto de estudo era a realidade sentida e vivida por cada educadora, em sua sala de aula, e seus saberes construídos ao longo da carreira, que, naquele momento, eram devidamente valorizados e tomados como conteúdos formativos.

Nos encontros de formação do PNAIC realizados no município de Arroio do Sal/RS, as alfabetizadoras foram instigadas à problematização prática no intento de fundamentá-la, ou seja, a ação docente foi vista como objeto de estudos. Nos encontros presenciais foram vários os momentos de análises de materiais didáticos, paradidáticos ou de atividades feitas pelos estudantes, situações em que as trocas entre pares se caracterizavam como um dos eixos principais da formação. Os conceitos discutidos eram levados ao encontro do fazer pedagógico de cada professor para ajudar a analisar e sobre ele estabelecer uma reflexão. Conforme explica Tardif (2012, p. 15), “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”.

Figura 1 – Análise de materiais didáticos no encontro de formação



Fonte: Acervo da autora (2013)

A Figura 1 ilustra o momento em que as professoras cursistas analisavam materiais que costumavam utilizar em seus planejamentos. Sim! São aquelas atividades prontas, que configuraram o conteúdo de muitas coleções adquiridas pelas escolas a fim de dar suporte ao planejamento docente e que o professor, por vezes, incorpora a sua prática por impulso, sem intenção ou com um objetivo específico evidenciado. Nesse sentido, o que se intencionou foi analisar tais materiais e sobre eles refletir em sua pertinência e vinculação à concepção de ensino sobre a qual se estruturaram as ações de ensino nos anos iniciais, propagadas pelo PNAIC, além de fomentar a prática de análise e reflexão docente.

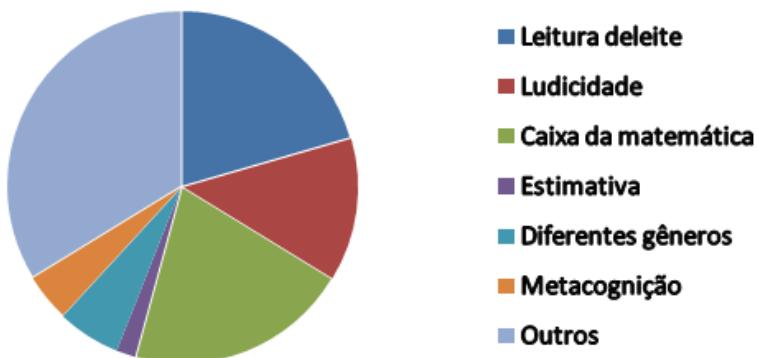
A atividade de análise de práticas constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do viven-

ciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque (BRASIL, 2012, p. 13).

A proposta consistia em, após escolher uma atividade para análise, destacar o eixo da língua portuguesa que seria dominante, justificando a resposta com base nos estudos realizados. No exercício, a teoria se apresentou como fundamento à prática, trazendo à tona uma discussão sobre as intenções e objetivos a serem articulados no planejamento. Segundo Soares (2003, p. 3), “se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho”. Nessa direção, entende-se que o PNAIC se apresenta como caminho possível porque oferece à professora alfabetizadora uma formação continuada pautada na problematização do saber docente profissional e na fundamentação das ações pedagógicas.

No momento da atividade, as experiências e os saberes profissionais de cada professora alfabetizadora foram colocados à mesa, como cartas de um jogo a ser organizado, respeitando a singularidade, pois cada professora se organiza de acordo com a sua realidade em sala de aula. De modo geral, um determinado conteúdo da formação pode ser pontual para duas ou três professoras e nem tanto para outras. Frente ao exposto, em uma breve análise quanto ao legado da formação do PNAIC para as professoras alfabetizadoras, no município de Arroio do Sal/RS, destacam-se como relevantes os conceitos apresentados no Gráfico 1, a seguir. São conceitos que se fazem presentes no planejamento, observados após a formação. Os dados apresentados decorrem da tabulação de respostas dadas para a seguinte questão: “liste conceitos trabalhados no PNAIC que estão presentes em sua prática e/ou planejamento na atualidade”.

Gráfico 1 – Conteúdos de formação do PNAIC em prática



Fonte: Elaboração da autora

O Gráfico 1 representa as respostas de 15 professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PNAIC durante os três anos. A imagem ilustra a relação do educador com os conceitos trabalhados na formação continuada, evidenciando conteúdos com maior incidência e também a abrangência de temas que constituem a prática docente. Segundo Nóvoa (2001, p. 3),

a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

Comparando o recorte do autor com os dados do gráfico, observa-se que as apropriações são de fato individuais, uma vez que a parte mais expressiva, denominada “outros”, traz 23 concei-

tos diferentes como: numeramento, níveis da escrita, sequência didática, material estruturado e não estruturado, oralidade, entre outros. Logo, pode-se dizer que cada cursista agregou à sua bagagem o que foi mais significativo no momento das discussões.

Observa-se também que alguns conteúdos importantes como planejamento, avaliação, inclusão e eixos de ensino de língua portuguesa e matemática, que foram apresentados e trabalhados nos encontros, pois são centrais no processo de organização de uma aprendizagem significativa na alfabetização, não foram elencados. Isso traz à luz o quanto há necessidade de a formação docente ser contínua, pois o conhecimento acomoda-se aos poucos; já que é no movimento de ir e vir, entre teoria e prática, que se (re)estrutura o saber profissional na área educativa.

Figura 2 – Atividades entre pares



Fonte: Acervo da autora (2013)

As trocas entre as docentes precisa ser um dos motes da formação continuada, pois se constitui como uma forma de se garantir o respeito ao conhecimento de cada educadora. Portanto, de

acordo com as orientações dos cadernos de formação do PNAIC, “esta é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares” (BRASIL, 2012, p. 17).

Na atividade representada pela Figura 2, as cursistas participavam de um jogo que explorava os níveis da escrita. Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por níveis, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. A reflexão sobre esse processo vivido pela criança foi feita a partir do jogo, que consistia na seguinte organização: a turma de alfabetizadoras foi dividida em grupos de quatro componentes. Cada grupo recebeu uma carteira com uma figura polissílaba. Um grupo por vez deveria jogar o dado e comprar letras de um alfabeto móvel, que se encontrava no centro da mesa. Ao comprar as letras, o grupo deveria montar a escrita da palavra observando as características de cada nível: pré-silábico; silábico; silábico alfabético e alfabético. Tal experiência foi bastante significativa, pois, para o professor, “a capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional” (BRASIL, 2012, p. 17). Nesse momento, experiências foram trocadas e os saberes que cada uma construiria até então foram explorados e questionados. A fundamentação foi se apresentando como um complemento, auxiliando a evidenciar as lógicas que organizam o ensino e a docência no ciclo de alfabetização. Tal movimento reitera o que sustenta Nóvoa, indicado em um dos cadernos de formação do PNAIC:

É importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o

mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos (BRASIL, 2012, p. 14).

A atividade descrita corrobora a fala do autor, especialmente quando confronta os saberes docentes e fundamenta-os com a intenção de, talvez, produzir novos saberes. As transformações no mundo são constantes, assim como as dinâmicas e necessidades das crianças; por isso, professoras também necessitam de atualizações por meio da formação continuada. Ser professora significa assumir um compromisso com o social, que se ancora no fazer, por vezes imediato, o que leva a crer que a todo momento se faz necessário aprender a ser, pois o professor é um componente ativo no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, refletiu-se sobre a relação da formação continuada, desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a efetiva prática docente. Percebe-se que ao longo desse processo formativo, voltado para o desenvolvimento da professora alfabetizadora, as apropriações foram individuais e, por algumas vezes, imediatas e ligadas diretamente ao cotidiano, o que acabava por colocar em muitos momentos a prática na frente da teoria. Ao se investigar o legado de uma formação de grande magnitude, como foi o PNAIC, é possível concluir que as professoras participantes do programa, especificamente no município de Arroio do Sal/RS, se apropriaram de conceitos que no momento foram relevantes para a sua ação, tornando-as protagonistas da sua formação.

Observa-se que a formação continuada de professoras é fundamental para se atingir as exigências do processo educativo; e,

por ser assim, as ações docentes devem se configurar como objeto central do processo de geração de conhecimento. Não é possível medir o que cada professora agrupa à sua bagagem a cada formação. No entanto, é preciso que este ciclo emaranhado de conceitos que constituem o processo de alfabetização seja retomado, regado, questionado, o que torna fundamental os movimentos de “ir e vir” entre a teoria e a prática, principalmente quando se fala em formação continuada, pois cada professora tece sua teia de saberes de acordo com a sua trajetória. Logo, fica apenas uma certeza: este é o início de um grande projeto, pois o PNAIC precisa continuar existindo em cada município e em cada sala de aula do Brasil, bem como é necessário que se expanda para todo o ensino fundamental, a fim de que realmente se efetive e consolide o objetivo a que se propõe: “alfabetizar todas as crianças do Brasil”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Proinfo:** informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000. v. 1 e 2.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

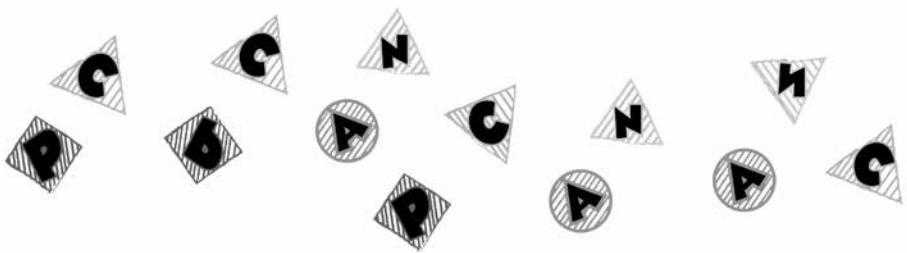
_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org.). **Profissão professor.** Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, v. 142, 2001. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Profissão professor.** Porto: Editora Porto, 1999.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



O PNAIC E A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA

DANIELA VIEIRA COSTA MENEZES

INTRODUÇÃO

Em 2015, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ofereceu um espaço para que professores alfabetizadores refletissem sobre o impacto desta formação em sua prática docente. Conteúdos como currículo, ludicidade, direitos de aprendizagem e interdisciplinaridade foram retomados e novamente enfocados, permitindo o aprofundamento didático-metodológico que favoreceria o movimento do conhecimento nas salas de aula, visando a um processo de alfabetização inclusivo, integrador de saberes e contextualizado até o 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

A experiência vivida entre agosto e dezembro de 2015 com uma das oito turmas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS é o ponto de partida para uma reflexão sobre o impacto da formação continuada no cotidiano pedagógico das escolas. Logo no início da formação, surgiu o desejo de um direcionamento mais prático, porém a difusão de práticas bem-sucedidas não

é suficiente para qualificar um professor. Por isso, buscou-se no equilíbrio da teoria e prática o enfoque principal dos encontros realizados. Além disso, talentos das professoras alfabetizadoras foram descobertos e difundidos nos encontros, permitindo uma maior integração do grupo, buscando assim a superação das resistências iniciais. Surgiram, então, propostas organizadas coletivamente de oficinas temáticas que dialogaram com as leituras, debates e reflexões. Ao longo das semanas, foram oferecidas vivências práticas para o grupo, que eram ressignificadas através dos apontamentos teóricos e produções coletivas.

Assim, a partir do convite de autorreflexão sobre a própria prática pedagógica e do registro das atividades do curso em um blog temático, cada participante foi motivada a iniciar um processo de desconstrução e reconstrução de seus princípios profissionais, assumindo o protagonismo sobre sua formação em busca de uma prática docente mais qualificada e consciente.

EM MOVIMENTO, O CONHECIMENTO: LUDICIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO

A organização do PNAIC 2015 em Novo Hamburgo/RS foi pautada nos três eixos centrais propostos pelo Ministério da Educação (MEC): a criança no ciclo de alfabetização, a interdisciplinaridade na alfabetização e o currículo inclusivo. Além disso, o grupo de orientadoras de estudo do município, juntamente com a coordenadora local, optou por inserir na etapa inicial de retomada de estudos os eixos “currículo” e “direitos de aprendizagem”. Cada um foi apresentado de forma articulada, permitindo idas e voltas que valorizaram a integração dos eixos. Foi considerado, portanto, que o PNAIC 2015 apresentou um movimento em prol do ensino integrado, fazendo uma oposição à especialização e fragmentação dos conhecimentos organizados em disciplinas.

O lúdico no desenvolvimento da criança foi uma temática muito presente, pois permite a fruição infantil. Para tanto, é preciso transformar a escola em um espaço lúdico, pois, segundo Bernardelli (2015, p. 23), este permite “uma vida mais significativa e prazerosa para a criança”. De acordo com o mesmo autor, “o lúdico propicia ações voltadas tanto para a aprendizagem como para a vida da criança propriamente dita, caracterizando-se como elemento inclusivo na dimensão individual e coletiva do sujeito”, o que também nos permite perceber que “o direito do brincar auxilia o trabalho pedagógico” (BERNARDELLI, 2015, p. 23).

No entanto, mais do que isso, foi preciso abrir uma discussão sobre o que é ser criança e como o lúdico pode ser colocado a serviço da alfabetização. A escrita e a infância são conceitos que se complementam, e a criança até os oito anos de idade precisa se apropriar da escrita e da leitura, mas também deve viver plenamente a sua infância. Dependendo do lugar ou da época, a criança pode ser considerada um adulto em miniatura ou pode-se defender a ideia da infância como uma construção social. Por isso, “a infância não é a mesma para todas as crianças” (ESPÍNOLA; SOUZA, 2015, p. 48).

De acordo com Vygotsky, a criança leva para a escola *conceitos cotidianos* construídos em sua vida familiar/social. É na escola que a criança começa a estruturar os *conceitos científicos*, “elaborados a partir do processo de reflexão, análise e compreensão”, afirmam Espínola e Souza (2015, p. 53). Conforme explicam as autoras,

a diferença principal entre os conceitos está ancorada no grau de consciência da criança. Os conceitos cotidianos são vivenciados no dia a dia a partir do nascimento, fazendo parte do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos, através dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Já os conceitos científicos surgem em ambientes específicos, como a escola – acompanhados de

pensamentos conscientes e sistematizados, que vão sendo internalizados pela criança a partir de suas necessidades, seus interesses e incentivos oferecidos/mediados pelo(a) professor(a) ou por um(a) colega mais experiente (ESPÍNOLA; SOUZA, 2015, p. 54).

Portanto, é preciso defender que a escrita não rouba a infância porque é parte integrante da infância: “desde a mais tenra idade, a escrita faz parte da vida da criança, nos gestos, nos rabiscos, nos brinquedos, nos desenhos, nos signos escritos e na escrita padrão, que foi aprendida primeiro pelos conceitos cotidianos, com seu olhar nas práticas sociais” (ESPÍNOLA; SOUZA, 2015, p. 55). Para isso, é preciso promover uma transformação de metodologias, buscando a interação, a intercomunicação, a reciprocidade, a integração e o intercâmbio, visando “elaborar um contexto mais geral no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras” (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015, p. 11).

Uma das direções apontadas pelos documentos oficiais, desde a LDBEN (9394/96), visando ao crescimento qualitativo das escolas da educação básica está na reorganização curricular através da adoção de ciclos. Nesse sentido, o debate sobre os ciclos permite a necessária problematização sobre os processos de

[...] inclusão da diversidade de culturas na escola e da heterogeneidade de conhecimentos dos sujeitos, a participação da família e da comunidade nas definições escolares, a garantia da permanência dos alunos com maiores dificuldades específicas na escola e o atendimento às suas necessidades (SÁ; LIMA, 2015, p. 21).

Portanto, percebe-se que há uma contraposição conceitual entre a ideia de ciclos e de seriação. A lógica da organização curricular em séries pressupõe a sequência de conteúdos em blocos

cumulativos, utilizando-se de uma avaliação classificatória e excludente. Já a ideia que envolve os ciclos está no caminho da contextualização dos conteúdos de forma interdisciplinar, utilizando-se de uma avaliação diagnóstica e inclusiva.

No cotidiano da sala de aula convivemos com a disciplinariade, que separa os conteúdos de áreas específicas, produzindo abordagens fragmentadas. Assim, “o que era para ser um momento de descoberta passa a ser enfadonho e desestimulante, podendo levar as crianças a perderem o interesse por desvendar os sentidos e significados para o uso da escrita na sociedade em que vivem” (ESPÍNOLA; SOUZA, 2015, p. 51). Entretanto, “sendo a escrita uma convenção, seu aprendizado não ocorrerá sem intervenção de atividades de ensino” (ESPÍNOLA; SOUZA, 2015, p. 51). Por isso, devemos contextualizar nosso trabalho através da construção de uma prática pedagógica interdisciplinar, que vise à integração dos conteúdos curriculares. Contudo, é preciso considerar que a interdisciplinaridade deve envolver todas as dimensões da escola, integrando o pedagógico, o político e o institucional, se tornando assim “elemento estruturante do plano curricular” (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015, p. 11).

No entanto, a adoção do ciclo deve repensar os espaços e tempos pedagógicos, onde: as estratégias de acompanhamento do aluno devem assegurar o direito a uma aprendizagem significativa e contextualizada; os vínculos entre escola e comunidade devem ser reforçados através da integração entre todos os segmentos escolares; a organização curricular deve seguir uma proposta de trabalho inclusiva (de pessoas e saberes) e interdisciplinar; e o professor deve buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem para realizar seu trabalho com qualidade, garantindo o direito do aluno de aprender.

Dessa forma, podemos perceber que há um “ciclo de formação”, que envolve todos os pontos mencionados, e um “ciclo de

progressão”, que promove uma inclusão ilusória já que imprime a lógica seriada no discurso do ciclo. Uma vez que “a sala de aula deixa de ser o único local de aprendizagem e sociabilidade” (SÁ; LIMA, 2015, p. 22) e que a escola tem a função de “ampliar o universo de referências culturais da criança” (SÁ; LIMA, 2015, p. 23), para se construir um currículo inclusivo e interdisciplinar é preciso buscar subsídios didático-metodológicos para garantir os direitos de aprendizagem, entendendo o ciclo de alfabetização como um “ciclo de formação” e considerando o tempo de apropriação da cultura escolar; o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética; o tempo da autonomia discente diante dos diversos componentes curriculares.

O desafio é integrar vários saberes para a compreensão da realidade sociocultural e o aprofundamento de conhecimentos específicos através do letramento linguístico e matemático, da sensibilização e vivência estética e da observação, registro e investigação dos fenômenos naturais e sociais. Por isso, “é preciso repensar e reinventar um currículo a partir das sensibilidades para com os educandos e na concepção de sujeitos de direito ao conhecimento” (SÁ; LIMA, 2015, p. 29).

Um currículo inclusivo e integrador (de conteúdos e de pessoas) se constrói a partir da intencionalidade, sob o olhar docente e discente, onde “experiências interdisciplinares, se conduzidas de modo dinâmico e desafiador, podem motivar as crianças a participarem e construírem novos conhecimentos” (LIMA; LEAL; PESSOA, 2015, p. 64). Para tanto, é preciso pensar interdisciplinariamente em contraposição a uma formação pautada em um currículo compartmentado. Contudo, “apesar de constar em diferentes documentos orientadores do ensino, a interdisciplinariedade parece ainda pouco compreendida no que diz respeito ao processo de construí-la no fazer pedagógico” (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015, p. 10).

Pensando na formação integral do educando, o trabalho interdisciplinar para alfabetização e letramento envolve a “seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes” (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015, p. 12) a partir dos direitos de aprendizagem em cada componente curricular. Os conteúdos curriculares para alfabetização e letramento, com base nos princípios da interdisciplinaridade, podem ser organizados na rotina semanal da turma, valorizando a presença da ludicidade e a diversidade didático-pedagógica. Através de projetos de ensino-aprendizagem e de sequências didáticas, os alunos têm acesso a atividades integradas e contextualizadas, relacionando suas aprendizagens escolares com a vida cotidiana.

A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DESCONSTRUIR PARA RECONSTRUIR

Seguindo as leituras proporcionadas pelo PNAIC 2015, foi possível abrir espaço para várias questões pertinentes ao cotidiano das professoras alfabetizadoras. Apesar de cada turma ter sua caminhada no PNAIC 2015, em Novo Hamburgo/RS houve um trabalho coletivo das orientadoras de estudo organizando a formação em etapas comuns e realizando trocas importantes de ideias, materiais e avaliação, permitindo caminhadas paralelas que tiveram vários pontos de encontro.

No entanto, tal como consta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, entendemos que a formação continuada de professores deve considerar o seguinte:

A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades de reforço, a articulação

entre a escola e a comunidade e o acesso a espaços de expressão cultural (BRASIL, 2013, p. 136).

Por isso, com o mesmo movimento que devemos ter em sala de aula, primeiro foi preciso conhecer mais sobre as pessoas ali presentes, valorizando suas trajetórias e respeitando suas resistências. Como mais da metade do grupo de professoras alfabetizadoras já tinha participado de outras edições do PNAIC, com outras orientadoras de estudo, foi iniciado um espaço de diálogo de mão dupla, visando à busca de subsídios para o planejamento dos encontros. Para tanto, o exercício do ouvir e ser ouvido foi experimentado, onde as fragilidades da profissão docente foram confrontadas a partir da contraposição das vivências apresentadas com as referências bibliográficas oferecidas.

As professoras alfabetizadoras participantes trouxeram diferentes experiências, formações e concepções de educação. Além disso, as angústias pertinentes às realidades de suas salas de aula contribuíam para um clima de descontentamento e desinteresse por uma formação continuada obrigatória, que era entendida como uma repetição de formações oferecidas anteriormente.

Portanto, para que os encontros do PNAIC fossem significativos e produtivos ao grupo participante, foi preciso flexibilizar o planejamento. O desafio da orientadora de estudos estava em seguir as indicações e delimitações do PNAIC 2015, adaptando-o às especificidades percebidas no grupo de alfabetizadoras reunidas na turma.

Os encontros foram se organizando a partir de uma relação dialógica e democrática entre a orientadora de estudos e as professoras alfabetizadoras, com espaços para o debate, o aprofundamento teórico e a análise de recursos pedagógicos através de oficinas temáticas que exploraram os direitos de aprendizagem e integraram o grupo. Foi assim que o PNAIC 2015 mostrou seu potencial para a reconstrução da prática docente, visando atingir em

sala de aula os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização, o bloco pedagógico, conforme denominado em Novo Hamburgo/RS.

Quando encontramos um “fio condutor” para a realização de um trabalho reflexivo e significativo em sala de aula, podemos analisar os conteúdos e objetivos do ano atendido, buscando uma sistematização destes na medida em que vamos revisando e aprimorando nossos conhecimentos didáticos e metodológicos diante das necessidades impostas pela turma. Para tanto, devemos buscar uma relação dialógica com nossos alunos, transformando a sala de aula em um tempo/espaço de interação, pois “a interação entre professor e aluno é essencial à prática pedagógica, considerando a mediação como ação que possibilita a atividade desses dois sujeitos, de forma ativa, nesse processo” (CORDEIRO et al., 2015, p. 27).

Portanto, o tratamento interdisciplinar do currículo escolar exige a superação da hierarquia e da fragmentação do conhecimento, a integração de saberes articulados em interesses dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a interação entre os alunos e os objetos de conhecimento, mediados pelo professor. Assim, encontramos a “indissociabilidade entre teoria e prática na construção do currículo” (CORDEIRO et al., 2015, p. 32). Nessa direção, é preciso lembrar que um planejamento interdisciplinar contempla, além dos conteúdos específicos de cada área, “o desenvolvimento de atividades coletivas, comunicativas e argumentativas, as quais favorecerão o desenvolvimento do conhecimento científico inter-relacionado ao letramento crítico” (CORDEIRO et al., 2015, p. 33). Por fim, concluímos que “também se aprende a ler e escrever no trato didático dos demais componentes curriculares” (CORDEIRO et al., 2015, p. 32), pois, para a realização de um trabalho interdisciplinar, é preciso que o currículo e as pessoas sejam tratados de forma integral.

A partir dos princípios definidos pelas professoras alfabetizadoras, os conteúdos temáticos apresentados nas leituras selecionadas foram delicadamente confrontando as “verdades pedagógicas” que guiavam seus trabalhos até então. Para tanto, o registro de materiais proporcionados no início do curso, levando-as a refletirem sobre suas práticas, foi fundamental.

Quadro 1 – Organização do trabalho pedagógico da turma no PNAIC 2015

Materiais utilizados	Oficinas / atividades realizadas	Construções coletivas
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de identificação PA • História docente PA • Fichas de leitura • Ficha da turma • Rotina da turma • Projetos/sequências didáticas • Roda de conversa • Questionário para equipes diretivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Micro-oficina de reciclagem de papel (OE) • Oficina de gravura (PA) • Oficina de teatro/ música (OE) • Oficina de dobradura (PA) • Dinâmicas que valorizem a ludicidade (PA) • Oficina de astronomia (OE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios pedagógicos • Fundamentos do currículo • Direitos e deveres na educação • Organização dos conteúdos curriculares por ano • Princípios e conceitos da interdisciplinaridade • Percepções do professor sobre a escola • Percepções do aluno sobre a escola

Fonte: Acervo da autora (2015)

As primeiras semanas estiveram pautadas no registro de fichas pelas professoras alfabetizadoras. Questões relacionadas às suas formações, experiências profissionais e talentos foram levantadas, valorizando suas caminhadas pessoais. Mais do que

escrever para a orientadora de estudos analisar, esses materiais foram organizados e encadernados, iniciando um bloco que reuniu o caminho que percorreram até aquele momento (ficha de identificação e história docente), os momentos que estavam vivendo (fichas de leitura e ficha da turma) e as folhas em branco para escreverem suas histórias futuras na profissão que escolheram.

Começamos as vivências com uma micro-oficina de reciclagem de papel. Nela, foram apresentadas possibilidades didático-metodológicas para o trabalho com turmas de 1º a 3º ano, articuladas aos direitos de aprendizagem. Além disso, foi valorizada a produção coletiva com uma dinâmica na qual cada alfabetizadora escreveu em uma folha colorida sua maior angústia ou desafio como professora e, depois, a picou, integrando esses escritos na polpa do papel reciclado.

Figura 1 – Presente de Dia do Professor: blocos com capa reciclada



Fonte: Acervo da autora (2015)

Foi feito, assim, um movimento coletivo de desmanchar algo inútil para transformá-lo em algo novo, análogo ao processo de reciclagem que estava sendo experimentado. Como resultado, tivemos as folhas usadas na capa dos blocos, identificados de forma criativa por cada professora alfabetizadora. No Dia do Professor, os blocos foram devolvidos com os materiais preenchidos por elas como um convite para continuarem em seus processos de reconstrução de suas práticas docentes.

A partir de então, as resistências iniciais se tornaram focos isolados, dando espaço para a colaboração. O planejamento da orientadora de estudos foi compartilhado, inserindo oficinas temáticas (Quadro 1) sugeridas ou ministradas por voluntárias no grupo de professoras alfabetizadoras. Paralelamente, os direitos de aprendizagem foram relacionados a experiências, leituras, relatos, reflexões e produções coletivas (entre as alfabetizadoras e destas com suas turmas).

Realizamos uma caminhada que valorizou as experiências trazidas pelas integrantes do grupo, recontextualizando-as a partir das leituras do PNAIC. Tivemos uma oficina de dobraduras, bem lúdica, que trouxe diversas possibilidades de trabalho para as salas de aula, pois as experiências que tivemos durante a oficina foram relacionadas aos direitos de aprendizagens de matemática, onde refletimos sobre possibilidades de quantificação, medida e classificação a partir da produção de dobraduras. Também tivemos uma oficina de gravura, uma oficina de astronomia e uma oficina de teatro. Completando esse movimento, tivemos trocas de experiências com dinâmicas dos repertórios das professoras alfabetizadoras.

Figura 2 – Dobraduras produzidas na oficina



Fonte: Acervo da autora (2015)

Terminamos com um mosaico de palavras apontando as percepções do grupo de alfabetizadoras sobre suas práticas docentes, convidando-as para que enviassem as percepções de seus alunos sobre suas aprendizagens também.

Figura 3 – Percepção das PAs sobre a profissão docente



Fonte: Acervo da autora (2015)

Seguindo as recomendações das formações do PNAIC, a turma teve como *Livro da vida* um blog temático (disponível em: <pnaicnh2015.blogspot.com>) com o planejamento das aulas, produções, materiais para estudo, atividades, vídeos, imagens e tudo que fez parte da experiência vivida entre os meses de agosto e dezembro de 2015 em torno do PNAIC. Lá foi possível estender os tempos e espaços do PNAIC, possibilitando os registros das professoras participantes como uma reflexão metacognitiva dos momentos de formação para a prática docente que tivemos nesse ano.

PALAVRAS FINAIS

Para começar a definir o ideal de uma formação – inicial e continuada –, é preciso refletir sobre o que é a qualidade na prática docente. Mais do que traçar um caminho para uma boa formação docente, refletimos aqui sobre como construir uma prática pedagógica de qualidade no cotidiano da sala de aula a partir da experiência de formação do PNAIC 2015.

Ser um professor qualificado decorre da capacidade de saber direcionar seus alunos para a aprendizagem, conseguindo reunir o maior número possível deles em torno de um projeto. Para tanto, é preciso que os próprios professores valorizem a profissão que escolheram, percebendo na formação continuada coletiva o ponto de transformação que a educação escolar precisa para superar as dificuldades enfrentadas.

Cada professora alfabetizadora teve a oportunidade de observar sua prática a partir das experiências coletivas proporcionadas pelo PNAIC 2015. A relação teoria-prática permitiu que as certezas pedagógicas de cada uma fossem questionadas, pois novas possibilidades se mostravam a cada encontro. Assim, a formação permitiu uma reflexão sobre os limites e potenciais do PNAIC a

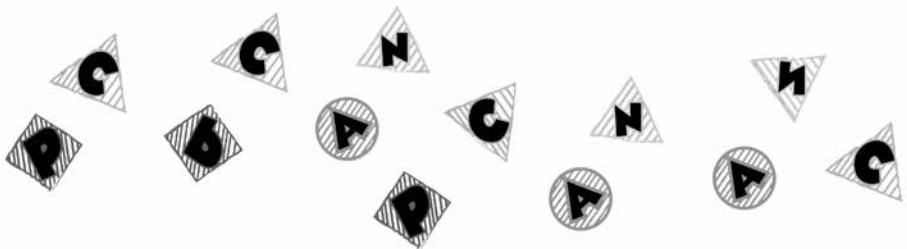
partir da perspectiva de reconstrução da prática docente. Que cada participante continue se apropriando dessa premissa ao seguir seu caminho pela via docente.

REFERÊNCIAS

- BARROS-MENDES, A.; GOMES, R.; SILVA, J. A interdisciplinaridade no ciclo da alfabetização. In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.
- BERNARDELLI, K. A Criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços e tempos escolares. In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.
- CORDEIRO, H. et al. Currículo e interdisciplinaridade: a construção do conhecimento de forma integrada. In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.
- ESPÍNOLA, A.; SOUZA, R. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.
- LIMA, J.; LEAL, T.; PESSOA, A. C. A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das pro-

fessoras e das crianças. In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

SÁ, C.; LIMA, L. Ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem. In: BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.



A AÇÃO PLANEJADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

DÉBORA RIBEIRO DA SILVA

INTRODUÇÃO

Com a oferta da formação continuada e as relações sociais que se constituíram a partir dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), observamos mudanças no que se refere ao planejamento do professor alfabetizador, bem como no cotidiano docente. Vivemos num mundo interligado, e esses encontros proporcionaram trocas de informações e construção de conhecimentos em rede. As formações, assim como as escolas, apresentaram-se como um espaço propício para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, sendo um ambiente variável e complexo, que tende a valorizar a diversidade, criando e permitindo a troca de experiências entre as diferentes identidades.

O cenário desse estudo foram os espaços de formação que permitiram o aprofundamento dos conhecimentos do trabalho docente. O orientador de estudos foi o mediador entre professoras alfabetizadoras e os estudos ofertados pelo PNAIC. Estudos aprofundados foram feitos sobre o planejamento e sua execução em sala de aula, por meio da diversificação de estratégias docentes.

O termo planejamento foi usado para definir as ações planejadas pelo professor, que vão além do simples registro em tópicos do que deve ser transmitido para as crianças em sala de aula. Para Farias (2011), planejamento é a ação docente organizada, com intenção e sistemática. Esse conceito, por diversas vezes, foi discutido nas formações como atividade que vai muito além de ajustar conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos no decorrer do período letivo. A ação planejada pode potencializar as habilidades docentes, favorecendo a aprendizagem coletiva, a troca de experiências e a interação entre colegas de trabalho. O planejamento oportuniza a reflexão da prática e o seu próprio sucesso.

No intuito de estudar as ações docentes referentes aos planejamentos para as turmas de alfabetização, observamos situações diversas, mas detivemo-nos na busca de planejamento que contemplasse os direitos de aprendizagem. Para tanto, o objeto de estudo teve início na observação dos registros realizados no decorrer das formações, a partir dos relatos e planejamentos em grupos feitos pelas professoras alfabetizadoras e das atividades oferecidas e oportunizadas pela orientadora de estudos, proporcionando a estas que compartilhassem experiências.

A ação docente no ciclo de alfabetização precisa assumir o compromisso da plena alfabetização. Esse compromisso se dá quando a aprendizagem passa a ser vista como um direito do aluno. Para isso, é necessário que o professor organize sua prática e efetive seu trabalho, preveja ações e condições, fuga do improviso e da rotina, assegurando a unidade e continuidade, dando sentido ao que realiza em sala de aula.

Ao apresentar-se apto para desenvolver o trabalho como professor alfabetizador, realizando o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem, a ação docente precisa de base que favoreça a diversidade do universo da criança no ciclo de alfabetização. O professor alfabetizador precisa ter conhecimento dos direitos de aprendiza-

gem que se fazem presente em cada componente curricular, bem como os eixos que estruturam esses direitos e seus objetivos.

Para tanto, um planejamento que atenda às demandas da alfabetização tem se apresentado como um desafio diante da diversidade dos contextos escolares, dos diferentes modos de organização do cotidiano escolar, das relações diversas que se fundem no ambiente de sala de aula. A realidade com a qual se depara o professor alfabetizador é constantemente modificada, e, para atuar num espaço dinâmico, o professor alfabetizador precisa ter ação ativa e transformadora, estando atento e aberto para ser mediador em diferentes situações no universo da sua prática. Nessa direção, Piccoli e Camini (2012) afirmam ser imprescindível planejar e destacam sua necessidade e intencionalidade voltadas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade.

DESENVOLVIMENTO

Como temas norteadores, indicamos o conceito de planejamento, de direitos de aprendizagem e de diversidade como base para a análise da ação planejada do professor alfabetizador. A tarefa de planejar é de responsabilidade do professor, e a execução do planejamento deve envolver todos que atuam na escola e formam a realidade escolar. Nesse sentido, possui dimensão coletiva, e a participação de todos define metas e meios para se alcançar objetivos pré-estabelecidos.

Em cada espaço escolar é possível perceber a diversidade de contextos. Famílias conturbadas, realidades financeiras precárias, problemas de aprendizagem, diagnósticos e laudos não podem justificar o não planejamento do trabalho docente. A função do professor, como mediador do conhecimento no espaço escolar, está em buscar os meios necessários para ensinar as crianças, independentemente das condições que ela apresenta ao chegar à escola.

Como cita Castanheira (2009, p. 37):

Desenvolver um trabalho sistemático significa considerar, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; uma previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos que serão ensinados. Espera-se que, orientado por esses aspectos, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

O planejamento observado enquanto organização do trabalho docente surge da necessidade de nortear o desenvolvimento da prática. No panorama do que foi desenvolvido nas formações, principalmente nos anos 2013 e 2014, notou-se a resistência por parte de muitas professoras alfabetizadoras em aceitarem novas estratégias, refletirem sobre os métodos e praticarem planejamentos durante a formação que viessem a contemplar o que estava sendo tratado a cada encontro.

Figura 1 – Momento de estudo das professoras alfabetizadoras



Fonte: Acervo da autora (2013)

A Figura 1 ilustra o momento de estudo sobre planejamento, as trocas de informações, as análises e debates sobre seu modo de planejar. A partir da leitura dos cadernos de formação, percebemos que

a atividade de análise de práticas constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque (BRASIL, 2012 p. 13).

O desenvolvimento de cada encontro dava prioridade para os relatos de experiências, e foram estes momentos que somaram para que o grupo se mantivesse atento ao processo de alfabetização. Durante os encontros, as professoras alfabetizadoras falavam seus êxitos de sala de aula e, quando questionadas sobre o planejamento, destacavam a dificuldade de atender a turma como um todo. Muito falamos do trabalho com projetos didáticos, sequências didáticas ou atividades permanentes. Também abordamos outras formas de organização da ação didática que facilitavam as aprendizagens das crianças. Refletimos sobre o quanto é fundamental contemplar princípios didáticos que motivassem os estudantes e favorecessem as apropriações conceituais de modo reflexivo.

Foram inúmeros encontros onde a troca de ideias sobre planejamento buscou conhecer e esclarecer todas as possibilidades que ele oportuniza ao aluno e ao trabalho docente. Reunidas em grupos, as professoras alfabetizadoras destacavam momentos da rotina em sala de aula e também foram questionadas sobre o que seria imprescindível na ação de planejar: os objetivos da atividade? A sondagem do que o aluno já sabe e o que pode aprender

com a atividade? Como deve ser a organização da sala ou do grupo? Para que nível de escrita é mais produtiva a atividade? Como posso intervir durante/após a atividade? Como será a sequência/regularidade da atividade?

Muitas professoras relataram seus modos de planejar e descreveram suas preferências para organizar sua aula. Acreditamos que o professor alfabetizador precisa observar seu meio, investigar estratégias para desenvolver sua prática e garantir os direitos de aprendizagem. Observamos durante os relatos que muitas anotavam o que cada colega relatava, talvez por esse motivo os momentos dos relatos eram tão bem vivenciados. No entanto, o que percebemos foi o interesse em anotar para si mais um modelo de atividade, sem planejamento prévio ou objetivo final. Essa tendência enriquecida pelo advento da “troca de folhinha” ou pelo hábito do “copia e cola” em nada contribui para a aprendizagem significativa. Como podemos entender a partir da seguinte observação:

As atividades em folhas avulsas são úteis em vários momentos do planejamento. No entanto, é por meio de um planejamento detalhado, com objetivos claramente traçados, que a professora tem controle sobre os investimentos feitos em cada habilidade de leitura e de escrita que precisam ser desenvolvidas e é assim que pode assegurar o avanço dos alunos. Contextualizadas em um planejamento consistente, as folhas de atividades do acervo da professora podem adquirir outro sentido e serem bem aproveitadas, em uma progressão que também pode ser visualizada pelos alunos (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 45).

Acreditamos que seja mais difícil para os professores de turmas heterogêneas realizarem um planejamento, visto que alguns alunos já agregaram algum conteúdo, já desenvolveram certas habilidades e competências, enquanto outros precisam se apro-

prior desses conhecimentos. Para esse professor, a ação do planejar se torna mais complexa, pois dela decorrerão estratégias que oportunizarão ao aluno o direito de aprender.

Assim sendo, durante as formações os professores tomaram conhecimento dos direitos de aprendizagem de todos os componentes curriculares e no decorrer dos encontros foram ofertadas atividades de modo que cada professora alfabetizadora deles se apropriasse, no seu respectivo componente curricular. Para isso, houve muita leitura, busca de saberes e trocas, que resultaram na organização de sequências e projetos didáticos.

As atividades realizadas nas formações passaram a considerar a diversidade da sala de aula e da escola. Planejar atividades que atendessem a cada criança, no seu ritmo, na sua singularidade, em busca do objetivo final e avaliando a proposta do planejamento registrado para a possível prática foi atividade constante. Nesse processo, passamos a considerar alguns princípios na organização dos planejamentos realizados ou na apresentação de planejamento levado à prática na sala de aula com turmas de alfabetização. Falamos na flexibilidade a fim de que se contemplem correções e avaliação do planejamento feito. Quanto à formalização, destacamos a importância da sistematização; e, por fim, abordamos a coerência e articulação entre os elementos que compõem um planejamento: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação.

Quanto ao estudo sobre a diversidade, partimos dos relatos de cada professora alfabetizadora. No momento inicial de cada encontro, enquanto muitas iam chegando e organizando seus materiais para estudo, foi possível conhecer um pouco de cada turma do ciclo de alfabetização com quem cada uma das professoras alfabetizadoras trabalhava. Das angústias relatadas, tivemos conhecimento dos contextos que atendiam em suas salas. Eram turmas formadas por alunos com distorção entre idade e

série, alunos com defasagem de aprendizagem, alunos com alguma deficiência intelectual ou física, alunos com laudo médico ou observados por elas e sem nenhum amparo familiar ou clínico. Considerando a complexidade de público atendido no ciclo de alfabetização, estudamos sobre tais diferenças que cada uma trazia e nas trocas procuramos identificar formas de auxílio viáveis e possíveis. Nesse sentido, o trabalho realizado em busca do planejamento sistemático se consolidou. Com o foco na leitura e escrita, paramos para refletir sobre o planejamento e considerar: tudo que tenho levado para minha sala de aula propicia aprendizagem dos meus alunos? Nega a aprendizagem em algum momento? Envolve algum direito de aprendizagem?

Realizada a análise inicial e mapeados os ambientes para desenvolvimento das práticas, os encontros passaram a priorizar o que de fato tornava a ação de planejar árdua para algumas professoras alfabetizadoras. Partimos para o desenvolvimento de um objetivo único, qual seja, uma alfabetização efetivada a partir de um planejamento sistemático que garantisse os direitos de aprendizagem e pudesse favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Os estudos dos encontros de formação seguiram no decorrer dos anos de 2013 e 2014 abordando os temas dos cadernos de formação, mas não deixaram de contemplar o planejamento a cada encontro, sempre com a ideia de que as crianças não aprendem do mesmo jeito, e, para isso, a tarefa da professora consiste em identificar os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para, dessa forma, organizar seu planejamento de modo a garantir e lidar com a diversidade (PICCOLI; CAMINI, 2012). Nas formações procuramos compreender os direitos de aprendizagem e contemplá-los no planejamento realizado em grupos. Foi importante perceber que o aluno é sujeito ativo e que tais direitos de aprendizagem

permitem que ele possa participar ativamente em diferentes esferas sociais. Para isso, estudos distintos que se completavam e estruturavam a formação foram realizados sobre currículo, ludicidade, gêneros textuais, entre outros.

Um questionamento era feito frequentemente às professoras alfabetizadoras: “tu assistirias a tua aula?” Dessa simples questão partia-se para o tema do encontro. Buscava-se atender às diferentes realidades apresentadas, orientando as progressões do ensino e das aprendizagens. Quando questionada, a professora refletia, se observava enquanto recebedora daquela aula que planejou. E, para pensar, algumas questões guiam a análise: a aula estava atrativa e levava a criança a perceber as capacidades ou conhecimentos que eram ali tratados? Eu mesma, como professora, identifico que capacidades e conhecimentos estavam sendo construídos?

Nessa jornada de formação, o planejamento aparecia constantemente como responsável pelo sucesso da prática. O professor definia metodologia, recursos, seu próprio tempo e espaço, mas era instigado a responsabilizar-se pelo trabalho diário, construindo contextos educativos num espaço rico de interação, onde a linguagem falada era a pedagógica.

O espaço da escola passou a ser observado e modificado pelas professoras alfabetizadoras, que se sentiram responsabilizadas e comprometidas. Ao longo do processo formativo, visitei alguns espaços escolares e percebi a mudança gerada a partir dos encontros, resultado de um planejamento entendido como necessário e realizado em busca de objetivos reais. As diferentes realidades e a diversidade de cada uma delas oportunizaram variados modos de organizar o planejamento escolar, as rotinas de alfabetização e o aprofundamento de conhecimentos. Já no final do primeiro ano de formação, o planejamento do ensino nos anos iniciais considerava os princípios da reflexão, da problematização, da interação

entre os pares, a explicitação verbal, a argumentação, a valorização dos conhecimentos dos alunos e a sistematização dos saberes.

Figura 2 – Professoras alfabetizadoras planejando em grupo



Fonte: Acervo da autora (2013)

A rotina passou a ser vista no espaço da prática docente como atividade organizadora do processo de ensino e aprendizagem, facilitando o tempo didático e favorecendo a interação dos alunos, sobretudo com os objetivos do conhecimento. Dessa forma, procuramos identificar e analisar aspectos do cotidiano do professor alfabetizador que fazem com que sua prática não atenda às necessidades da sua realidade, desconsiderando a heterogeneidade, bem como a complexidade do processo de alfabetização. Embora o conceito de planejamento, seus princípios e elementos que devem ser contemplados no momento de sua elaboração tenham sido temas de estudo durante as formações, ainda encontramos ambientes alfabetizadores onde a prática não se desfez da

“pedagogia das folhinhas” e o cotidiano se mantém sem progressão das habilidades, sem objetivo final, sem resultado, nem conteúdo que coloque as aprendizagens que os alunos devem alcançar nessa etapa de escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de planejar não é virtude de todos os professores e talvez seja essa negligência que resulte na progressão de crianças sem saberes construídos ao final de cada ano do ciclo de alfabetização. Regular a prática pedagógica e diagnosticar necessidades dos alunos é mais que um processo de ensino e aprendizagem, mas é um dever do professor frente ao direito do aluno. Contudo, muitas questões ficam restritas aos encontros de formação, pois ainda temos planejamentos que desconsideram o objetivo principal: alfabetizar as crianças.

Sempre será necessário questionar-se e rever estratégias a serem aplicadas para otimizar o tempo e o espaço, tanto da professora, que atua como mediadora dos conhecimentos, quanto do aluno, que anseia pelo saber. É sabido que uma aula sem planejamento não tem início nem fim. A professora, no ciclo de alfabetização, precisa estar compromissada com a tarefa de alfabetizar e, para isso, precisa prever e rever sua prática.

O aluno que chega ao 1º ano do ciclo de alfabetização está ali para ser alfabetizado, e cabe ao professor oportunizar condições para esse processo. Cada aluno tem seu tempo e seu ritmo, mas é direito dele alfabetizar-se no 1º ano do ciclo de alfabetização. Há possibilidades a serem ofertadas num planejamento sistemático que atenda à diversidade no espaço de alfabetização. Se a professora planejou sua prática e previu estratégias que atendem à diversidade da sua turma, ela terá êxito em seu trabalho. Caso contrário, ela esteve presente em seu local de trabalho, mas não

cumpriu com sua missão, não atendeu aos objetivos daquela aula, pois sua aula não tinha objetivo, não tinha planejamento.

A professora alfabetizadora precisa estar ciente das atribuições da sua prática e da responsabilidade que assume ao atuar no ciclo de alfabetização. Por mais diversas que sejam suas estratégias de ação, ela tem um compromisso público com a alfabetização das crianças. Seu planejamento concebido deve atender os alunos que o esperam diariamente, mas não pode ser um planejamento que apenas lista conteúdos para o decorrer do período letivo. A professora alfabetizadora faz parte de uma escola, e toda a escola tem seu projeto político-pedagógico. É deste que derivam as ideias de sociedade que a instituição intenciona formar. Portanto, seu planejamento também precisa considerar isso, pois é a meta da instituição.

Queixas e justificativas não são motivos para restringir o aluno do seu direito de estar alfabetizado ao final de um período/ano/ciclo. Observar os direitos de aprendizagem e listá-los como um ornamento do mural da sala de aula ou do seu diário de classe não faz com que o aluno construa conhecimentos e desenvolva-se academicamente. A professora precisa fazer uso constante destes no seu planejamento para assim construir progressivamente estratégias que assegurem a alfabetização de cada aluno de sua turma.

Por que não explorar com aquele aluno que assimila com facilidade os conhecimentos abordados enquanto os retoma com os demais? Uma atividade pode ser adaptada a diferentes níveis da alfabetização, e, para isso, a intervenção do professor é fundamental. É preciso instigar o conhecimento, lançar desafios que motivem a rotina da sala de aula e promovam o alcance dos objetivos propostos.

O planejamento é a base de um bom trabalho. Planejar é fundamental para se alcançar um objetivo. A formação continuada

proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa alcançou seus objetivos porque foi desenvolvida por meio de planejamento sistemático. A ideia foi lançada; muito conhecimento foi transmitido; estratégias foram abordadas; métodos foram revistos; experiências foram trocadas. No entanto, faz-se necessário acreditar e querer comprometer-se com a tarefa de alfabetizar.

O objetivo desse trabalho foi o de destacar o planejamento como chave-mestra do sucesso da prática docente no ciclo de alfabetização. Para isso, entendo que há necessidade da vigília constante da professora alfabetizadora sobre sua tarefa de planejar, pois, assim agindo, sua ação docente será qualificada e estará adequada às necessidades de aprendizagem das crianças, garantindo, desse modo, o seu direito de aprender.

REFERÊNCIAS

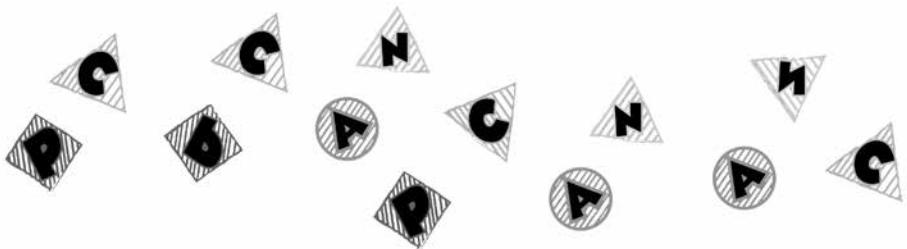
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de formação. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

CASTANHEIRA, M. L. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

FARIAS, I. M. S. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Librer Livro, 2011.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012.



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS: UM OLHAR ENTRE SABERES E AFETOS

MARISTELA SANTOS RODRIGUES

INTRODUÇÃO

Quais são os reais saberes que os professores precisam mobilizar no dia a dia para atuar concretamente nas diferentes situações em que sua profissão os coloca? Como a formação de professores pode levar em consideração e até integrar diferentes saberes e as emoções sentidas?

A escola, a fim de acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea, precisa propor um ensino diversificado, inclusivo, reflexivo e prazeroso, em que as situações didáticas e pedagógicas sejam focadas no propósito a ser atingido. Muito se fala que um dos protagonistas da sociedade é o professor; diz-se que ele tem o poder de modificá-la por meio de suas aulas. Sua atuação, então, é de fundamental importância, tendo em vista sua responsabilidade na garantia dos direitos de aprendizagem e no sucesso dos alunos no contexto escolar. O conhecimento do professor, isto é, os saberes, o saber fazer, as competências e as habilidades servem de base para sua ação efetiva na escola. Cada vez mais se faz necessário trabalhar para que esse profissional perceba o quanto é importante.

No entanto, Tardif e Lessard (2014, p. 159) ressaltam: “os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional, ‘consumidor’ de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno”. Nesse sentido, o êxito da tarefa dependerá do trabalho desse profissional, de sua ação sentida e refletida, pois, no *fogo* da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar; dependerá também de sua “doação”, diante da proposta pedagógica oferecida, pois precisa acreditar que o que faz é algo determinante na vida de um ser; e da busca contínua de seu aprimoramento a fim de promover a relação e a construção do saber juntamente com seu aluno.

É nesse contexto de interações, conhecimentos e sentimentos que se dará o cerne deste artigo. Tentarei, por meio de uma abordagem reflexiva, socializar as diferentes emoções sentidas e vividas ao longo das formações continuadas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizadas nas cidades de Guaíba e Pelotas (RS). As alegrias, tristezas, angústias, superações e – o principal – as redes de conhecimentos e práticas construídas entre formadores, orientadores de estudos e professores do ciclo de alfabetização das escolas municipais de Guaíba. A intenção? Incentivar uma formação pedagógica mais dinâmica, reflexiva, lúdica, interativa e afetiva; uma oportunidade de se construir um espaço rico para debates, vivenciar a diversidade, estimular a capacidade de recriação. E, por fim, fugir de um pensamento tradicional e, assim, estar em contato com diferentes emoções, concepções teóricas e vivências pedagógicas.

A base de análise e reflexões serão as experiências vivenciadas nos encontros de formação dos professores alfabetizadores da turma mista do noturno da cidade de Guaíba. Diante das inúmeras estratégias adotadas nos últimos quatro anos, e utilizando como mecanismos de análise o diálogo, a observação, os relatos

de vivências, as construções coletivas e situações de estudos, arrisco-me a tecer algumas ideias sobre a complexa tarefa do “ser professor”, a fim de melhor compreender esse “ser”, que também precisa ser acolhido, estimulado, ouvido, reconhecido, percebido e valorizado. Na visão de Cortella (2014b, p. 31), “há momentos em nossa trajetória docente em que vários princípios precisam ser relembrados, [...] reforçar a convicção do lugar imprescindível da prática pedagógica honesta, leal e amorosa”. Assim pensando e sentindo, buscamos, as demais orientadoras e eu, uma formação mais próxima dos professores, valorizando suas potencialidades e vivências, encaminhando de maneira mais *afetiva* os planos e as metas da formação de estudos do PNAIC.

Os campos que compõem este artigo estão organizados da seguinte maneira: o primeiro, um olhar sobre as formações de estudos a partir dos pressupostos do PNAIC; o segundo, análises reflexivas sobre as estratégias formativas adotadas pelas orientadoras em diferentes momentos da formação, na busca de entrelaçar diferentes saberes e sentimentos; e, por fim, as impressões deixadas ao longo dos estudos e das práticas aplicadas.

CAMPO DE ESTUDOS

As ações do PNAIC baseiam-se em quatro eixos de atuação: a formação continuada presencial para professores; a distribuição e o aumento de materiais didáticos e pedagógicos voltados à alfabetização nas escolas; a realização de avaliações sistemáticas; e a gestão, o controle social e a mobilização da sociedade e da comunidade escolar. São ações que buscam refletir sobre o seu currículo, instrumentos eficazes de avaliação, considerando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Além da função de formar professores críticos, que proponham estratégias criativas em sua ação docente, enfrentamos também

o desafio da alfabetização na idade certa e a garantia ao direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade. A partir dessas concepções, era preciso investir em formações diversificadas, dinâmicas, reflexivas e interativas, de modo que o aluno se “fizesse presente” em todas as nossas discussões. As ideias aqui propostas traduzem a necessidade de se potencializar inovação na cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação.

A metodologia não é apenas um caminho traçado e me-ramente reproduzido de maneira espontânea e mecanicista, mas, sim, exige apropriação e responsabilidade frente à capacidade de propor, produzir e criar. Para isso, se faz necessário recordar sempre a disposição de inovar, pensar no *não-realizado*, *não-previsto*; inaugurar uma prática inovadora, capaz de dar significância e intenção aos envolvidos é objetivo de todos aqueles que são e estão comprometidos com uma nova forma de ser e fazer (Aldeias Infantis, 2009, s.p.).

O processo de formação continuada do PNAIC em Guaíba teve seu início em 2013. Nós, orientadores de estudos de Guaíba, éramos subsidiados pelos formadores de estudos da equipe de formação do PNAIC-UFPEL, com base nos cadernos enviados pelo Ministério da Educação (MEC). Foram muitas idas e vindas entre Guaíba e Pelotas; várias histórias de encontros e desencontros, in-contáveis risadas, incansáveis estudos, reflexões e, acima de tudo, um constante repensar sobre o nosso papel como mediadores, facilitadores e promotores dos estudos. Construíram-se laços de amizade e parceria, o que enriqueceu significativamente o nosso “eu professor”. Podíamos perceber as conexões entre formadores e orientadores; as formações em Pelotas ganhavam mais criatividade e dinamismo a cada encontro. Nasciam de uma rede de vivências entre orientadores de estudos e sua comunidade esco-

lar, que precisavam ser socializadas, discutidas e valorizadas entre os orientadores. Nessa rede de interações, aumentava ainda mais nossa responsabilidade como formadores, pois vivenciamos diferentes aprendizagens deste nosso Rio Grande e suas potencialidades de ensino, seu povo, sua cultura e sua educação. Era possível, naquele espaço de inter-relações, perceber as diferentes interfaces educacionais, entre a excelência e a indiferença. No entanto, quando lemos um depoimento final de uma professora, pós-estudos, nos enchemos de esperanças e seguimos em frente, como se observa:

A formação do PNAIC tem demonstrado ser fundamental no nosso dia a dia. Fizemos reflexões sobre a nossa prática pedagógica, nosso planejamento, as dinâmicas e as trocas de experiência que a cada encontro podemos mostrar e aprender com as colegas (Professora Fernanda G. Vasconcelos, 2015).

A cada estudo mais pesava sobre cada uma de nós a certeza de que o comprometimento, empenho, responsabilidade, criatividade, percepção, doação, estudo seriam fatores determinantes para uma boa sensibilização diante das temáticas desenvolvidas. Fomos desafiadas constantemente nesse cenário de estudos. Ansiedade, euforia, medo, sei lá, uma mistura pura de sentimentos aflorados que faziam parte de nossas noites e dias. Nossa! Como *embriagar* este professor de tantas possibilidades para o êxito escolar? Como mobilizar e sensibilizar um grupo de profissionais após uma carga horária de trabalho de oito horas para enfrentar mais quatro horas de estudos e reflexões no turno da noite, com uma organização previamente estabelecida pelo programa, através dos cadernos de estudos?

Nesse contexto formativo, dois fatores eram importantes a se considerar. O primeiro seria a diferença entre formação inicial e

formação continuada, pois em relação à primeira não há opção para fazer parte ou não, enquanto na segunda nem sempre depende do movimento ou da iniciativa dos sujeitos em relação à participação nas formações. O outro aspecto a ponderar é que a base de estudos da formação inicial é a teoria e a da formação continuada é a prática.

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Mesmo diante da incógnita se o professor estaria disposto ou não a discutir assuntos pertinentes aos problemas de aprendizagem, focou-se em debater possíveis causas dos problemas de *ensinagem*. Buscou-se o nosso melhor, e, instigados e desafiados pelos formadores do PNAIC-UFPEL, optou-se por incrementar, re-trabalhar e apostar nas estratégias formativas, visando suscitar os diferentes sentimentos dos professores, dando um caráter mais afetivo aos estudos pretendidos em Guaíba. Cada orientador de estudos, diante de suas habilidades e características de sua turma, dava seu “toque” diferenciado nas abordagens. Baseando-se nos princípios da prática refletida, mobilização de saberes, socialização, engajamento e colaboração, foram se *reescrivendo* as estratégias formativas básicas e re(criando) novas possibilidades de abordagens.

CAMPO DAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

É muito presente, ainda, a reação dos professores alfabetizadores quando chegavam para a reunião no início da noite e um lanche bem gostoso os esperava. Brincávamos que era para dar ânimo e energia e assim enfrentarmos a jornada de estudos. Era incrível o quanto essa estratégia de acolhida era positiva e, ao mesmo tempo, agradável, porque a cada encontro havia uma expectativa de ambas as partes de qual seria o lanche no próximo encontro. Aproveitávamos a oportunidade para fomentar o professor sobre a importância de uma estratégia de acolhida para o aluno e de sempre aguçar sua imaginação para o próximo dia de aula. Vem-me à memória uma colocação de Tardif (2014, p. 118): “a pedagogia, enquanto teoria de ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas”.

Bem, mas nem tudo foi tão fácil assim. Foi preciso muita criatividade para romper o que poderia estar, ou não, “contra nós”, as *imposições teóricas* e um *atropelo de atividades*, ou seja, um programa do governo externo à escola adentrando nos espaços formativos pelas mãos da Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, como orientadores de estudos, precisávamos reverter esse olhar e conquistar o grupo para obtermos êxito em nossas formações.

As formações PNAIC-UFPEL, como já mencionado, mesmo sendo por vezes cansativas em termos de distância e duração, eram produtivas, enriquecedoras, dinâmicas, de muitas socializações e elaborações coletivas, tendo em vista o seu rigor teórico e prático. No entanto, era preciso adequar o planejamento aos diferentes grupos de estudos de Guaíba; em especial, a minha turma: como atrair a atenção de um grupo de 30 profissionais que,

após oito horas de trabalho, era ainda convocado para comparecer à noite para a formação? Tarefa nada fácil. Pois bem, utilizou-se “sentimento empático” para motivá-los, através de um lanche bem gostoso, um sorriso estampado, abraço carinhoso, palavras de incentivo, um “mimozinho” aqui, outro acolá, enfim... estratégias que pudessem valorizar sua vinda e o seu saber. Era o mínimo que se poderia planejar para uma boa acolhida. Precisava, então, conquistá-los nas estratégias de estudos. Nessa lógica, pude perceber, a partir do depoimento da professora Tatiana, que estava no caminho certo.

Com certeza é possível afirmar que, quando o professor está disposto a aprender, aprimorar sua prática, sempre perceberá mudanças no processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para desenvolver novas estratégias de trabalho, visando alcançar a aprendizagem dos alunos (Professora Tatiana Pinto Gomes Oliveira, 2015).

Figura 1 – Momento de leitura deleite de *O catador de pensamentos*



Fonte: Acervo da autora (2015)

A primeira estratégia que incrementamos foram as leituras deleite, que, por vezes, ganhavam personagens, cenários, interatividade, um contexto lúdico. Todas eram pensadas em conformidade com os assuntos que seriam abordados. Queríamos que as leituras tivessem sentido no contexto da formação continuada, abrindo possibilidades para reflexões e resposta a muitos questionamentos. Cita-se aqui a leitura do livro *O catedor de pensamentos*, de Monika Feth, com ilustrações de Antônio Boratynski. Observamos que a atividade do livro possibilitou desenvolver a temática de forma descontraída e fazer conexões com os diferentes textos planejados para estudos. Abordamos de maneira alegre e afetiva a importância da *formação lúdica do professor* e conseguimos oportunizar e vivenciar esse *ambiente lúdico*, em que o professor estimulou sua imaginação, colocando-se na posição de brincante, e interagiu carinhosamente com o Sr. Rabuja (personagem da história). Foi possível, também, resgatarmos os antigos “incentivos”, outrora tão trabalhados na formação inicial do magistério, mas que ao longo dos anos foram se perdendo e, hoje, quase não se observam em sala de aula. Ao incentivarmos a leitura, através da leitura deleite, juntamente com o boneco, enriquecemos esse momento, tornando-o prazeroso, criativo, alegre e único. Ah! E as bandeirinhas tibetanas, com várias reflexões de vida, de amizade, de tolerância, de amor, de solidariedade, de coragem e fé... Foi muito comovente poder perceber a emoção do grupo e sua sensibilidade. A *casa das dez Furunfunfelhas*, de Lenice Gomes, apaixonante e muito divertida com aqueles trava-línguas, que causaram muitas risadas e alegria no grupo. Foram inúmeros momentos hilários, co-moventes, nostálgicos e acima de tudo reflexivos. Não há como não lembrar de Freire (1997, p. 31): “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impa-

cientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que fazemos”.

Como orientadora de estudos, acredito que, independentemente do lugar e/ou da função que ocupamos em determinado momento de nossa vida, temos de buscar o encantamento em tudo o que nos propomos a fazer. Pude perceber que, realmente, conquistamos as pessoas pelo exemplo, pelo respeito, pela atenção, pela sensibilidade, pelo carinho, no olhar e no sentimento que temos ao preparar os diferentes momentos, sejam de formação ou nas aulas.

Acredito, enquanto pedagoga, que sem esses cuidados não se conseguirá atingir o propósito de formar professores que sejam capazes de encantar seus alunos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no seu cotidiano escolar. O ensino, na realidade, precisa de tempo, paciência e responsabilidade do ser professor. É preciso sim agirmos sobre o meio para modificá-lo, relembrar os professores de que as estratégias bem pensadas, com significado para os alunos, e para nós mesmos, têm sim um retorno positivo. Nas palavras de Cortella (2016, p. 146) é bem clara a “fruição” nos espaços de contínua formação:

Há locais onde aprendi imensamente. Em outros, apenas repeti o que sabia, e saí com a mesma bagagem que havia trazido. Assim como é gostoso ir para uma viagem e trazer na mala mais coisas que havia levado. Não pelo consumo, mas pelo fato de que aquilo indica que houve fruição no lugar onde se estava.

Figura 2 – Socializando nossas emoções e nossos saberes



Fonte: Acervo da autora (2015)

O ser humano deve ser percebido na sua integralidade, onde haja o envolvimento de suas emoções, sentimentos e afeto, entendidos aqui como cuidado. Cuidado esse que acontece por meio do olhar, da atenção, da escuta e do diálogo atento, de maneira a acolher o indivíduo em toda a sua subjetividade. Quem disse que o adulto não precisa desse cuidado? Apostamos, sim, nessas formações de cunho afetivo, em que os saberes são mediados pelas emoções do professor. Com base nesses elementos, Içamí Tiba (2015, p. 9) afirma: “o aluno percebe muito rápido se você não tem amor pelo que ensina”; e questiona: “como é que ele vai aprender a amar o conhecimento que você não ama?”. Acrescentei mais essa concepção às minhas formações. Em tudo que vivenciamos havia uma boa dose de amor, carinho e reconhecimento da complexa tarefa de escolarizar. Aos professores foi oportunizado despir-se de seus medos, angústias e fragilidades, bem como revelar as suas potencialidades e sucessos.

As socializações de experiências, as leituras em grupo e as produções coletivas trouxeram estímulo aos professores para que seus saberes fossem expostos e valorizados pelos seus pares, tanto os de cunho teórico como os práticos, sendo possível confrontá-los e analisá-los. Aqui, nesse momento, é preciso cautela e sabedoria nas intervenções, pois, quando conhecedor da prática do seu grupo, o orientador de estudos percebe as ambiguidades entre a fala do professor e sua prática em sala de aula, o que em muitas situações impõe um repensar sobre os caminhos a seguir. Porque mudar, conforme ressalta Cortella (2014a, p. 33), “é uma situação em que precisamos transbordar, isto é, ir além do nosso limite, alterar nossa possibilidade de ser de um único e exclusivo modo”.

Foram nos momentos das incertezas que se esperançou, pois há muito por fazer, reinventar, recriar e renovar; a realidade apresentada precisa ser conjuntamente enfrentada. Cada atividade desenvolvida com o grupo de alfabetizadores foi um estímulo constante à reflexão, evitando muitas vezes o mecanicismo.

Estudar e refletir teorias foram muitas vezes alternativas bem-vindas no que se refere à complexa tarefa de pensar sobre o que se faz; a tomada de consciência sobre o próprio trabalho e a possibilidade real de elaborar, ou ao incorporar novas teorias, podem levar não só à construção de novos conceitos sobre o trabalho, mas também à mudança nele. Tal consciência e as possíveis mudanças dependerão de examinar a própria prática, o que ainda por vezes não conseguimos fazer, seja por desconhecimento ou comodismo.

Ao desenvolver o eixo “organização do trabalho pedagógico”, foi possível oferecer significados, referenciais e orientações em diversas ações do trabalho docente. Cabe citar, por exemplo, uma dinâmica reflexiva simples intitulada “Por que estou no time do ciclo de alfabetização?”. Alguns professores apresentaram in-

segurança ao responder. Ora, se eu não sei por que estou ali, como saber para onde ir? Sobre este aspecto da docência, Perrenoud (2002, p. 13) defende: “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande responsabilidade de refletir em e sobre a ação”. Cabe uma reflexão acerca dessa colocação de Perrenoud, pois aborda a ação reflexiva do professor, remetendo-nos à ideia de que a formação continuada pode ser o espaço/tempo de práticas reflexivas; as situações-problemas reais de sala de aula podem ser utilizadas como eixo norteador de discussões, análises e mobilização dos diferentes saberes e sentimentos, possibilitando a busca de soluções efetivas, e não paliativas, para as situações diárias de sala de aula.

Além das leituras deleites, das socializações de experiências, das leituras em grupo e das produções coletivas, cabe aqui, rapidamente, fazer referência ao *Livro da vida*¹, que está sendo instrumento inspirador destes relatos. Ao folhear cada página dos livros, revivo cada momento e cada vez me apaixono mais por tudo que realizamos e construímos. A técnica de Célestin Freinet cumpriu o seu propósito, visto que conta a história de inúmeros momentos que construímos, por meio de diferentes estratégias. Em cada colagem, recorte, pensamento, ideia, letra, rabisco, desenhos, podemos contar nossa trajetória formativa ao longo desses alegres e marcantes anos de estudos, convívio, desafios, emoções e conhecimento. Nesses registros coletivos, vimos nos detalhes muitas indagações, que ainda precisam ser revistas, apreciadas e reescritas, mas este, quem sabe, será um novo capítulo a vir para uma conversa.

¹ Instrumento de avaliação coletiva proposto pela equipe de formação do PNAIC-UFPEL com o objetivo de reflexão e registro sobre cada encontro de formação presencial vivenciado pelas turmas de formadores e orientadoras de estudo; e, também, entre as orientadoras de estudo e as professoras alfabetizadoras e, em alguns casos, professoras alfabetizadoras com as crianças, em suas turmas de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão é desacomodar os acomodados. A educação é vida, emoção, amores, desafios, criatividade e rigorosidade entre saberes teóricos e práticos, mas não basta! O professor precisa ser constantemente reconhecido pelo que faz, pelo que é, pelo que pode ainda fazer e vir a ser. As estratégias aqui socializadas tinham como propósito valorizar esse profissional não apenas com uma carga teórica, de saber ou de conhecimentos, mas mostrar que sua prática, além de um espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos, é também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Os diferentes momentos de formação criaram espaços para uma dimensão coletiva, que possibilitou a discussão, reflexão e produção de saberes e valores, levando o professor a sair do isolamento da sala de aula e encontrar uma reflexão coletiva, compartilhando sucessos, angústias e possibilidades. Por ora, a reflexão proposta me invade o desejo de que atitudes de afeto, como ouvir o professor, respeitá-lo, possibilitar sua interação pedagógica com os demais colegas, subsidiá-lo, acolher suas dificuldades e valorizá-lo, sejam constância na prática escolar, mas que, sobretudo, seja o aluno o maior beneficiário desse grande investimento humano e profissional.

Resultados desse trabalho? Penso que ainda é preciso persistir nessa perspectiva formativa do reconhecimento, do afeto, da resiliência, das possibilidades e da ação refletida. Cabe aqui um ditado muito usado pelos árabes: “homens são como tapetes, às vezes precisam ser sacudidos”, mesmo por vezes não sentindo a necessidade.

Para finalizar minhas reflexões, socializo com vocês esta *pensata* linda de Cortella (2014b, p. 19):

O bom nestes nossos tempos de recomeço é render-se à paixão educativa que nos envolve e murmura, sem ingenuidade, mas com convicção, um outro pedaço de nós na mesma canção: “o que é que eu posso contra o encanto desse amor que eu nego tanto, evito tanto, volta sempre a enfeitiçar?”

REFERÊNCIAS

ALDEIAS INFANTIS. Educação como prática para a liberdade. **Aldeias Infantis**, 2009. Disponível em: <<http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/noticias/artigo-educacao-como-pratica-para-a-liberdade>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012>>.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Pensatas pedagógicas**: nós e a escola. Agonias e alegrias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

_____. **Por que fazemos o que fazemos?** Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realizações. São Paulo: Planeta, 2016.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: _____ (orgs.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

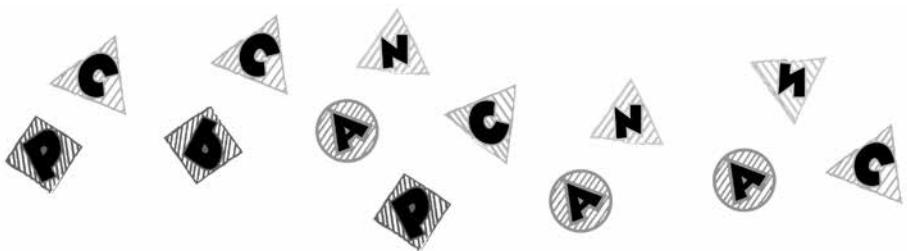
PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TIBA, I. **100 frases de Içami Tiba.** Organizado por André Luiz Martins Tiba. São Paulo: Integrare Editora, 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZIEGER, L. Saberes necessários à supervisão educacional humanizadora na segunda década do século XXI. In: _____ et al. (orgs.). **Supervisão educacional:** uma visão caleidoscópica. Porto Alegre: Alcance, 2010.



ESTRATÉGIAS FORMATIVAS: SENSIBILIZAR PARA ACREDITAR E APLICAR

RAQUEL SOARES DA SILVA

INTRODUÇÃO

“Toda vez que há um certo esgotamento, seja num organismo vivo, seja numa instituição, torna-se indispensável o apelo a um elemento revitalizador.”

(SANTIN, 1997)

Toda formação continuada gera expectativas e anseios. Com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não foi diferente. A rede municipal de educação de Guaíba já tem instituído em seu planejamento a realização de um encontro de formação mensal para seus professores. É uma formação organizada pela equipe de assessoria pedagógica da secretaria. O PNAIC veio a agregar e acrescentar conhecimentos e enriquecer a prática de nossos alfabetizadores. As formações do Pacto foram dirigidas e planejadas pelas quatro orientadoras da rede, com a participação da coordenadora local. Após as formações na UFPEL, os encontros eram planejados, em grupo, envolvendo toda a equipe (orientadoras e coordenadora). Fazíamos sessões de estudo com momen-

tos de revisão do assunto a ser trabalhado e com escolha das estratégias formativas, que, além de ressaltarem a teoria proposta nos cadernos do Pacto, base das formações, também deveriam surpreender, encantar e sensibilizar os professores, a fim de garantir um trabalho efetivo, proporcionando reflexões aprofundadas em cada unidade e o êxito no processo.

Figura 1 – Planejamento dos encontros com as alfabetizadoras



Fonte: Acervo da autora (2013)

O ciclo de alfabetização é formado por professores em sua maioria graduados e com especialização. Com vastos conhecimentos adquiridos na universidade e embora convededores dos conteúdos a ensinar, se viam despreparados e inertes aos desafios do dia a dia docente. Muitos relatos mostram que nessas ocasiões cabe-lhes recorrer à adaptação didática e flexibilização dos saberes para enfrentarem essas situações novas, impostas durante o processo de aprendizagem, ou seja, fazem uso do que Marcus (2012) chama de pedagogia da sensibilidade. Para o autor, a pedagogia da sensibilidade trabalha a teoria e a prática de uma forma integral, considerando o sujeito dotado de inteligência e sentimento.

Santin (1997, p. 7) explica que

a sensibilidade precisaria ser alcançada no seu acontecer. Ela não é um objeto a ser inteligido, mas um gesto, um sentimento, uma atitude que assume uma realidade segundo as exigências de cada momento, como resposta a um determinado apelo ou como atendimento a uma necessidade. A sensibilidade não se deixa representar por que ela é presença. É um estar-junto.

A vinculação positiva entre ensinante (orientador), aprendente (alfabetizador) e objeto do conhecimento (teoria presente nos cadernos de formação) é o que se buscou nos encontros, ouvindo os anseios dos alfabetizadores e partindo do pressuposto de que se buscam na formação continuada saberes além dos trabalhados nas faculdades. Pensou-se em estratégias que tivessem como foco o aprimoramento das práticas pedagógicas dos alfabetizadores, que acompanhassem sua evolução e que sua utilização ficasse sob a responsabilidade e o encargo do próprio profissional que iria aplicá-la.

O planejamento das estratégias formativas utilizadas nos encontros tinha por intenção o despertar da sensibilidade, ou seja, que os alfabetizadores pudessem repensar e reavaliar a prática pedagógica por meio da reflexão/ação/reflexão. Dessa forma, entendemos que o professor passa a compreender melhor como os alunos aprendem, aproximando-se dos conhecimentos que eles têm para poder ajudá-los a se aproximarem dos objetivos propostos, tornando-se, assim, um mediador e facilitador na construção do conhecimento. Esse é o verdadeiro papel do professor alfabetizador, afinal, ensinar é mais que passar informações; ensinar significa compartilhar objetivos, tarefas, significados e conhecimentos.

Tardif (2002) aborda a epistemologia da prática como estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, organizados e acessados para que o professor possa

desempenhar suas tarefas. É um determinado modo de encarar a relação entre teoria e prática, onde o professor atua de diferentes maneiras em sua sala de aula, conforme os saberes que ele próprio adquiriu. Saberes esses tidos como hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e habilidades, que só podem ter relação com a prática através de uma relação de aplicação. São, portanto, saberes significativos, produtivos e alegres que os professores vivenciam de forma prática, em uma atividade de formação e, por isso, podem, posteriormente, aplicá-los com seus alunos em sala de aula. Já quando a negatividade, o pessimismo ou uma experiência desestimulante estão presentes, recria-se um ambiente desfavorável para o desenvolvimento de aprendizagens.

Reconhecida a complexidade da epistemologia da prática docente ao sujeito que a constrói, fica evidente que, conscientemente ou não, querendo ou não, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula, o alfabetizador evidencia em seus planejamentos e na sua rotina pedagógica a sua trajetória pessoal e a sua experiência enquanto aluno-professor. É sob esse prisma, onde o professor é o autor de sua aprendizagem, desenvolvendo ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento para planejar, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização, na perspectiva do letramento, que as estratégias de formação das alfabetizadoras foram se desenvolvendo.

Uma vez que a formação continuada visa fortalecer na escola a constituição de ambientes educativos que possibilitem aprendizagens, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, é necessário criar em nossos alfabetizadores essas condições imprescindíveis para a construção da cidadania. Segundo Marcus (2012), a base para essa construção está em considerar que os adultos/educadores, assim como as crianças, são dotados de inteligência e sentimento, que apren-

dem através do exemplo e pelas próprias experiências vividas.

Quando falamos no âmbito do PNAIC sobre a tarefa de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, não se pode esquecer que cada alfabetizador já tem sua concepção de alfabetizar letrando e que um processo formativo não ocorre de maneira linear e simples. Ele pode se dar, também, de forma inversa, causando conflitos, desequilíbrios e mudanças de paradigma.

No decorrer dos três anos de formação, realizaram-se os encontros com os professores do ciclo de alfabetização, fundamentados sim nas ações e propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mas com o intuito de aprofundar conhecimentos e fomentar a prática pedagógica, através de leituras, discussões, reflexões e socializações de experiências. Isso porque de nada adianta impor metodologias, teorias ou qualquer outro referencial se o professor não estiver aberto pra mudanças e sensível às transformações. Para Santin (1997, p. 12), “ser sensível é ser livre para pensar, para falar, para escolher e para agir diante do que deve ser feito, não porque normas anteriores estabeleceram, mas porque as circunstâncias exigem tal resposta, tal atitude, tal gesto, tal palavra, tal olhar”.

Acreditamos que as estratégias são orientações norteadoras, e não ações pré-determinadas. Sendo assim, para cada proposta formativa buscou-se entender as diferenças pessoais e os diversos interesses, ampliando as oportunidades de envolvimento dos professores como sujeitos ativos no processo educacional.

O ponto de referência da sensibilidade é o apelo que vem do momento vivido, é a exigência de uma situação ou a necessidade de um fato presente ou a provocação de um desafio repentina. A sensibilidade corresponde à resposta direta de um chamamento, independentemente do que está estabelecido. Não é a aplicação de uma receita tirados os receituários, mas inventada em nome de uma situação.

Elá constrói com liberdade o que deve ser feito para atender a quem lhe solicita uma atenção, lhe faz um pedido, lhe dirige um olhar (SANTIN, 1997, p. 14).

Os encontros basearam-se na concepção de alfabetização de Magda Soares e Artur Gomes de Moraes, entre outros indicados pelo material teórico apresentado nas unidades dos cadernos de formação e na própria experiência dos professores atuantes. Com o objetivo de sensibilizar o grupo de professoras alfabetizadoras acerca da importância do trabalho e envolvimento com as ações do PNAIC, auxiliando-as a compreender a importância de um trabalho organizado e integrado, visando ao aperfeiçoamento da prática docente, adotaram-se como estratégias formativas o estudo dirigido de textos; a socialização de memórias; a assistência de vídeos, seguido de debate; a análise de situações de sala aula, de atividades de alunos, de planejamentos de aulas, de sequências e projetos didáticos; a análise de recursos didáticos; a leitura deleite; a escrita e leitura do caderno da metacognição; a elaboração do *Livro da vida*; a exposição dialogada; e a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados – sempre utilizando como metodologia a ludicidade e a interação entre teoria e prática.

Na hora de planejar, foi necessário considerar muitos fatores, como o tempo, o espaço, o interesse e a necessidade do professor, o conteúdo a ser trabalhado, as atividades a serem desenvolvidas para contemplar o proposto, assim como os recursos necessários para a consolidação do planejamento. Como exemplificação e conhecimento dos recursos didáticos utilizados, exploramos os materiais distribuídos pelo Ministério da Educação (livros e jogos) em pequenos grupos. Criamos jogos como a trilha gigante, o mapa do tesouro, o quebra-cabeça, as dinâmicas de leitura, entre outros. De forma lúdica e prazerosa, articulou-se o jogo à teoria, em situações que estimularam a aprendizagem.

Figura 2 – Estratégias formativas



Fonte: Acervo da autora (2013-2015)

No desenvolvimento das unidades foi possível perceber que muitos de nossos conhecimentos se entrelaçaram com a prática docente dos alfabetizadores durante a trajetória de organização do trabalho pedagógico de formação. Os professores, ao perceber essa semelhança, entenderam que muitos assuntos e sugestões trazidos pelo material dos cadernos já eram por eles aplicados com seus alunos. Em função disso, sentiram-se engajados com a proposta do PNAIC.

A sensibilidade não faz parte do universo da pesquisa científica e não é aceita como elemento da reflexão filosófica, não é boa conselheira para decidir as atividades dos profissionais. Apelar para os procedimentos científicos nada resolve porque exatamente estes são responsáveis pela não

aceitação das contribuições e da simples presença da sensibilidade na produção do saber científico (SANTIN, 1997, p. 6).

Ofereceram-se subsídios teóricos (muitos já de conhecimento dos professores, mas ofertados e revisados nos cadernos) e práticos para amparar o professor alfabetizador em suas práticas pedagógicas, levando-o a compreender os diferentes processos de raciocínio dos alunos, oportunizando intervenções pedagógicas apropriadas. Gosto de lembrar do que diz Tardif (2002) sobre o saber científico poder auxiliar, mas este, na mesma proporção, também pode atrapalhar. Gosto mais ainda quando refere que sentir a vida é o ponto de partida para organizar o modo de viver.

Ao vivenciar de forma prática uma atividade que posteriormente poderiam aplicar com seus alunos, como a experiência com estratégias lúdicas, que foram muito significativas, produtivas e alegres, todas participaram com interesse e entusiasmo, evidenciando que, até mesmo para adultos, quando se aprende brincando tudo fica mais fácil. As alfabetizadoras conseguiram entender que a alfabetização na perspectiva do letramento impõe um constante diálogo com as áreas do conhecimento, principalmente nas práticas sociais, sejam elas exclusivas do mundo da criança, como jogos e brincadeiras, sejam situações da realidade adulta.

Segundo o autor Marcus (2012), deve-se respeitar a sensibilidade de cada sujeito, considerando que uns são mais sensíveis que outros, além de que a intensidade dessa sensibilidade pode variar numa mesma pessoa, dependendo do fato ocorrido. Assim, é importante compreender os diferentes processos de raciocínio e oportunizar intervenções pedagógicas apropriadas a cada momento cognitivo em que a pessoa se encontra, respeitando suas singularidades e assumindo a concepção de numeramento e letramento para ensinar.

Considerando as dificuldades e facilidades de aprendizagem referentes à realidade pedagógica de cada alfabetizador e suas especificidades, as estratégias adotadas pelas orientadoras, feitas nos encontros, foram relacionadas aos eixos do PNAIC com o intuito de sugerir diversas situações de sala de aula que permitam às crianças assimilar conhecimentos. Segundo Tardif (2002, p. 39), “[...] professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A sala de aula deve ser vista como um ambiente de aprendizado pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes. Para tal, são necessários um planejamento consistente do professor, uma sala concebida como uma “comunidade de aprendizagem” e uma avaliação processual e contínua do progresso dos alunos, bem como de diferentes fatores intervenientes, como a prática do professor, o material e a metodologia utilizados, entre outros.

Um dos elementos centrais para o sucesso escolar, em especial no ciclo de alfabetização, são o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas aos professores. Acreditamos na capacidade do professor de desenvolver sua prática com qualidade e de forma coerente através de diferentes formas de organização, tanto do espaço físico da sala de aula quanto do movimento de problematização, discussão e sistematização de conhecimentos.

O grupo, em sua maioria, ficou motivado com os trabalhos realizados, após as formações, com os alunos. Partiam na expec-

tativa de novos estudos e, talvez, de retornar para aprender novas práticas pedagógicas. No entanto, há de se ter cuidado com debates apaixonados, pois a culpabilidade excessiva e os julgamentos sobre a educação e as dificuldades dos alunos são correntes. É sempre bom lembrar que qualquer escrito sobre educação sempre está restrito à época, à cultura e à subjetividade de quem o faz. O importante é que se possa localizar os erros e continuar a busca por uma educação de qualidade.

Cheguei à conclusão de que o tema educação e sensibilidade pode ser, talvez, deve ser tratado fora dos mecanismos mediadores do conhecimento. Não se trata, então, de confiar nos aparatos conceituais nem nos procedimentos da produção de conhecimentos. Pouco ou nada adianta ter uma ideia de sensibilidade, ter uma teoria pedagógica da sensibilidade, porque a sensibilidade é uma prática, uma vivência. A sensibilidade se confunde com a vida, ela é vida. O conhecimento da vida não garante um correto viver. O correto viver é viver segundo a lógica da vida (SANTIN, 1997, p. 8-9).

Reforçamos o trabalho do professor no que se refere à responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem e de organização de sua prática pedagógica. Sentir a importância de sua profissão, valorizando-a, e trabalhar com confiança em si e no aluno, reconhecendo o potencial de cada um, são apostas importantes. Desenvolver a autoconfiança e a autoestima, incentivando-o a avançar, assim como estabelecer conteúdos com bases em metas, expectativas e direitos de aprendizagem, seguindo uma sequência, aproveitando os interesses dos alunos, são possibilidades que ajudam todos a serem alfabetizados até os oito anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e refletir sobre as teorias da educação pode ser muitas vezes uma alternativa bem-vinda no que se refere à complexa tarefa de repensar nossa prática. Ao optar pela metodologia de trabalho em grupo, busca-se uma socialização de experiências vivenciadas pelos alfabetizadores que sugerem ou motivam outros alfabetizadores. Esse trabalho é muito interessante e gratificante de se observar, pois evidencia diferentes olhares sobre o processo de ensinar e aprender.

Considera-se que somente a presença do professor na escola desempenhando uma prática espontânea, mecânica, repetitiva não leva ao desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias. É necessário que o processo formativo que acontece na escola se dê por meio da prática reflexiva coletiva, construída em grupo. Dessa forma, acreditamos que os docentes, quando podem socializar com os pares os conflitos e obstáculos enfrentados no fazer pedagógico, tornam-se capazes de identificar as dificuldades e alcançam melhores condições de solucioná-las.

Objetivamos a sensibilização e a reflexão sobre os laços e aprendizagens criados no decorrer da trajetória profissional e pessoal, e, quanto à afetividade e ao olhar diferenciado, os entendemos como importantes no ambiente escolar, tanto entre colegas quanto com os alunos. Também consideramos que existem princípios que precisam ser assumidos pelos professores alfabetizadores durante o processo de formação (prática reflexiva, socialização, engajamento e colaboração), bem como compreender a importância da formação continuada é essencial para futuras transformações.

É fato que o exercício da docência exige a mobilização de conhecimentos e sensibilidade para darem conta das atividades complexas do cotidiano escolar. Para que possamos atender às

exigências desta complexidade, faz-se necessária a formação continuada, que pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis.

O grupo de orientadoras concluiu que as ações do PNAIC, ao incidirem sobre os professores do ciclo de alfabetização, acabaram provocando também mudanças no espaço escolar, nas práticas de ensino e na ação individual dos professores, levando à garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. As formações dos professores refletiram na sala de aula, onde os maiores envolvidos, os alunos, puderam usufruir de todos os materiais disponibilizados, assim como das práticas de letramento e interdisciplinaridade aprofundadas e estudas nos encontros.

Sempre acreditamos na proposta do PNAIC e no quanto a formação continuada transforma e provoca mudanças no processo educativo. Os depoimentos dos professores alfabetizadores provam o quanto estão fazendo a diferença para nossos alunos e o quanto estes estão se beneficiando, adquirindo novos conhecimentos de forma lúdica e participativa.

As estratégias formativas desenvolvidas nos encontros do PNAIC foram de grande valia para os alfabetizadores, que, além da formação teórica estudada nos textos, também puderam relacioná-los à prática de cada um, tornando-os mais uma vez capazes de acreditar no alfabetizar letrando com prazer e ludicidade, respeitando a infância de nossas crianças e proporcionando aprendizagens significativas.

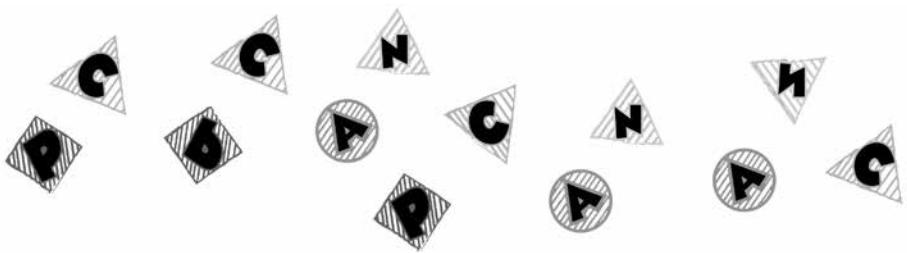
Conclui-se que as estratégias formativas utilizadas pelo grupo de orientadoras do município de Guaíba sensibilizaram os alfabetizadores para que antes de tudo acreditassem na proposta de ensino apresentada pelos cadernos de formação, sentindo-se animados para aplicar em suas salas de aula. Com professores revigorados e atualizados, nossas crianças serão alunos motivados, interessados e realmente alfabetizados até os oito anos de idade.

REFERÊNCIAS

MARCUS. M. **A pedagogia da sensibilidade.** São Paulo: Mythos, 2012.

SANTIN, S. Educação e sensibilidade. **Blog do Santin**, Santa Maria, 8 out. 1997. Disponível em: <<https://silvinosantin.wordpress.com/>>. Acesso em: 16 set. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



REFLEXÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS E AVALIAÇÕES DOS ENCONTROS DO PNAIC

LILIA JUREMA MONTEIRO MASSON

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões acerca da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na turma de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Bagé/RS denominada Turma Vermelha. Evidencia a trajetória de formação desde o seu planejamento, feito pelas orientadoras de estudos, até as percepções das professoras alfabetizadoras. Para isso, partindo do registro das avaliações e dos relatos por encontros, realizados nos anos de 2013 a 2015, elabora-se esta reflexão.

Assim, este texto analisa os relatos e as avaliações dos encontros da Turma Vermelha, bem como o material utilizado para o planejamento das formações dos três anos mencionados. Para a construção deste texto, foram analisados três conjuntos de materiais produzidos em cada um dos anos: a) planejamento decorrente do trabalho das orientadoras de estudos; b) registro elaborado individualmente por uma das professoras; c) questões produtivas e a melhorar, resultantes das avaliações realizadas pelas professio-

ras que aceitaram responder ao formulário proposto. Após a leitura desses materiais, foi feita uma lista indicando os itens que mais vezes apareceram nas respostas das avaliações. Ao final, os resultados obtidos por meio da análise dos materiais relativos aos três períodos anuais de formação foram unificados, tornando possível, então, entrelaçar o que constava nos planejamentos dos encontros com o que emergia dos relatos individuais, trazendo à tona o que foi significativo na formação do PNAIC/UFPEL.

Cabe explicar que a Secretaria Municipal de Educação de Bagé implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua rede a partir de 2013, como o foi em grande parte dos municípios brasileiros. Algumas ações, evidentemente, foram distintas, como é o caso da forma como o PNAIC foi realizado nos anos de 2013 a 2015 na rede municipal de Bagé. Em conformidade com as orientações nacionais, o número de turmas e, consequentemente, o de orientadoras de estudos foi estabelecido a partir da quantidade de professoras alfabetizadoras, indicado pelo censo escolar do ano anterior. Assim, em 2013, 156 professoras alfabetizadoras foram distribuídas em sete turmas e, em 2014 e em 2015, 139 e 132, respectivamente, foram divididas em seis turmas. Cada uma das turmas, a cada período anual, recebeu o nome de uma cor. Os encontros aconteceram normalmente aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde, numa escola central da rede municipal de ensino, com uma frequência que variou entre quinzenal e mensal, conforme adequação ao calendário escolar da rede municipal.

Para o planejamento dos encontros, as orientadoras de estudos se organizaram em duplas ou em trios. Assim, alternadamente, um subgrupo planejava, escolhia tema central e material a ser utilizado. A seguir, apresentava aos demais grupos e, depois de aprovado, se responsabilizava pela organização do material para todas as turmas, mantendo um roteiro preestabelecido pela tota-

lidade do grupo, tomando como referência a orientação recebida nos encontros de formação de orientadoras de estudo realizados com a equipe PNAIC-UFPEL.²

No planejamento dos encontros sempre se buscou relacionar a teoria a ser estudada com atividades práticas já realizadas pelas professoras, confrontando os novos conhecimentos com a prática realizada, visando assim provocar a reflexão dos docentes. Entre as propostas reflexivas, algumas foram planejadas de forma direta, através de situações explícitas em que havia questionamentos durante os encontros ou nas tarefas a distância. Outras ocorreram indiretamente e foram proporcionadas por meio de questões que emergiram do diálogo e interação com a turma. Dessa forma, pelas circunstâncias que se apresentaram, mesmo sendo executado um mesmo planejamento em todas as turmas, houve um direcionamento no foco das reflexões, respeitando as suas peculiaridades.

ATIVIDADES CRIATIVAS, ESTUDO E PARTILHA COM AS COLEGAS

Em virtude da periodicidade entre os encontros, que ocorriam nos anos 2013, 2014 e 2015, com um intervalo quinzenal ou mensal, e como forma de promover a escrita das professoras alfabetizadoras na formação continuada, foi incluída na rotina dos mencionados encontros a produção de narrativas produzidas por uma das professoras, com registro dos acontecimentos a partir de sua percepção. As narrativas podiam ser construídas após o encontro. No início do encontro subsequente, a narrativa era lida oralmente para todas as colegas da turma, que poderiam intervir com esclarecimentos, auxiliando na revisão e ampliação do texto redigido pela colega.

2 A equipe de formação do PNAIC-UFPEL, responsável pela formação das orientadoras de estudos de Bagé, disponibilizava orientações, sugestões, atividades de monitoramento e de avaliação das ações formativas.

Dessa forma, além da possibilidade de retomada e reflexão sobre as questões do encontro anterior por quem estava presente, ofereceu-se momento para conhecimento por parte de quem não estava, bem como espaço para a socialização de diversos estilos de escrita. Cabe destacar que esses registros formaram o acervo da turma e foram inseridos no *Livro da vida*.³

Além desse registro, ao final dos encontros, as professoras que quisessem podiam preencher um formulário de avaliação, respondendo a duas ou três perguntas, conforme o tema. Nele, manifestavam sua opinião sobre o que foi produtivo e sobre o que foi falho e/ou o que poderia ser melhorado, de forma individual e anônima, possibilitando a retomada para os demais planejamentos.

Da análise dos materiais produzidos pelas professoras alfabetizadoras emergiram três tópicos a considerar: a presença de atividades variadas, prazerosas e criativas nos encontros; a possibilidade de reflexão, estudo, retomada e aprendizagem; e, finalmente, a oportunidade de partilha com as colegas, participando e interagindo. Com base nesses tópicos, esse artigo apresenta as reflexões de como o PNAIC se realizou na Turma Vermelha.

Como exemplificação do que foi observado, apresenta-se parte do registro do relatório de dois encontros de 2013, escrito por uma das professoras alfabetizadoras. O planejamento desses encontros envolveu todas as orientadoras de estudos e teve a finalidade de utilizar diferentes gêneros textuais na elaboração e execução de uma festa show, em que todas as turmas estiveram envolvidas, relacionando essa prática ao referencial teórico e, ainda, recolhendo guloseimas para distribuição no Dia da Criança, num bairro carente da cidade.

3 Proposta de registro feita pela equipe do PNAIC-UFPEL como instrumento de avaliação coletiva sobre os encontros realizados em cada turma de formação. A ideia era de que ao final do dia cada turma elegesse alguma forma de registro coletiva no *Livro da vida*. Além dos registros de avaliação, podia-se também colocar no *Livro da vida* os trabalhos desenvolvidos e construídos de forma coletiva pelas turmas de alfabetizadoras.

[...] a retomada do encontro anterior, [...] e então fomos convidadas, [...] a entrar de verdade como personagens de uma história. Tivemos como motivação a aventura de Ana Maria Machado: "Mas que festa!". E na roda dialogada aprendemos que qualquer texto é pretexto para aprender. E por que não aprender gêneros textuais preparando uma festa? Pois é, nós mesmas fomos personagens dessa história que vou contar.

Em um lindo sábado de primavera, nós, professoras alfabetizadoras de Bagé, tivemos um encontro. Mas não foi com a Fátima Bernardes e, sim, com a Lilia Masson, que resolveu provocar um frisson: "– Gurias, vamos fazer uma festa?". Não é a festa no outro apartamento, mas é a festa das gurias mais lindas do mundo, as poderosas do PNAIC.

E festa lembra... Balão! Mas é claro que balões trazidos pela Lilia tinham que trazer reflexões e tarefas: reflexões sobre componentes curriculares, conteúdos específicos, sequências didáticas que podem ser feitas a partir da história "Mas que festa!" e da nossa festa.

Então, as vinte lindas da Turma Vermelha deveriam elaborar as mais variadas atividades para a festa do dia 05/10: lista de convidados, convites, lista de alimentos e bebidas, mapa mostrando como chegar à festa, notícias do evento, calendário, adivinhas e piadas, lista musical, anúncios publicitários, requerimento solicitando o uso do local do evento, texto instrucional, faixa para decorar o salão... UFA! Que manhã agitada: era folha para lá, EVA para cá, conversa aqui, notebook e tesoura acolá. Para as gurias da Turma Vermelha, missão dada é missão cumprida. Pausa para o almoço, afinal, precisamos repor as energias!

No início da tarde, ao invés da sesta, suspiramos⁴ com a crônica de Martha Medeiros: “Festa no outro apartamento”. [...] Depois de suspirar, seguimos as atividades desse sábado agitado, pois é hora de estudar. Aprendemos que os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais e que se concretizam nos textos. Refletimos sobre as situações diversificadas de leitura e escrita [...].

[...] Terminado o estudo teórico, retomamos as atividades de preparação para a festa dos gêneros textuais. Agora os grupos deveriam preparar atividades para serem apresentadas no dia da festa: entrevista, teatro, horóscopo, paródia e texto de apresentação aos convidados. Foi um corre-corre danado! Todas trabalhando para cumprir todas as tarefas e, à medida que iam sendo concluídas, começaram a entregar às outras turmas.

O final dessa tarde foi uma salada de cores: era professora da Turma Amarela na Vermelha, da Azul na Roxa, da Rosa na Verde, da Vermelha na Lilás, e vice-versa. Os corredores ficaram movimentados. Nunca na história deste PNAIC se viu tanta guria levando e trazendo convites, calendários, mapas, anúncios... Mas no final tudo deu certo. Estamos preparadas para arrasar na nossa festa no próximo sábado (PROFESSORA G, relatório do dia 28 set. 2013).

O encontro em que houve os preparativos aconteceu nos turnos da manhã e tarde de um sábado que antecedeu o da festa. No relato da professora, mesmo que tenha aproveitado algumas referências, frente a tantos detalhes mencionados, percebe-se que a narrativa foi construída após e não no momento do encontro,

4 A hora da leitura deleite foi também reconhecida como hora de suspirar, com base no texto “A professora encantadora” de Márcio Vassalo, feita no primeiro encontro de 2013, que inspirou muitas ações nesse e nos demais anos do PNAIC nas turmas da rede municipal de ensino de Bagé.

justificada pela própria utilização dos verbos no tempo passado, apresentando indícios de ato reflexivo, pois “a reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (ALAR-CÃO, 2011, p. 54). Da mesma forma, nesse texto aparecem outros itens que revelam a presença dos fatores observados quando da análise das avaliações, tais como: interação, atividades variadas e prazerosas, estudo, retomada e a consciência da reflexão.

A narrativa sobre o dia da festa, feita pela mesma professora, por escolha da turma e com concordância pela colega, revela como a efetivação dos encontros é percebida, e em alguns momentos sendo confirmada e já em outros divergindo do esperado no planejamento. Isso porque, ao planejar esses dois encontros, se esperava proporcionar atividades práticas para posterior reflexão, bem como a promoção da ludicidade, contemplando as diferentes áreas do conhecimento. A forma como foi percebido pela professora relatora, confirmado pelo registro das avaliações e na retomada no encontro posterior, manifestou muitos tópicos considerados relevantes ao longo do PNAIC.

Fomos recebidas pela nossa orientadora de estudos, que nos entregou adereços com a cor da nossa turma. A leitura deleite envolveu todas as professoras de todas as cores para cantar e dançar a música “Festa”, da Ivete Sangalo.

E antes do show começar, estabelecemos os combinados com a ordem das atividades. Começamos pelas apresentações, onde uma turma apresentava à outra e a turma apresentada deveria mostrar se cumpriu as tarefas instrucionais recebidas no encontro passado. Estas tarefas deveriam ser executadas das 18 horas do dia 04/10 até a hora da festa. E um detalhe importante: todas as tarefas precisavam ser comprovadas com fotos, vídeos, etc.

A criatividade das professoras não tem limites, pois apareceu cada coisa maluca... Contar piada, dançar “Poderosas”, dar a vol-

ta no quarteirão, fazer flexões com os alunos, começar o dia com batom vermelho e tope no pescoço, pular ao receber um convite, desfilar com objetos de uso cotidiano, tomar banho cantando música infantil, foto vestida de pijama, etc. Além de serem muito engraçadas e divertidas, as professoras mostraram que são “experts” em seguir um texto instrucional.⁵

O telejornal do PNAIC foi um show de notícias e entrevistas sobre alfabetização, onde as professoras relataram suas práticas inovadoras.

Sobraram criatividade e irreverência na apresentação das paródias das músicas: teve Anitta⁶, Naldo⁷ e até o Guri de Uruguaiana⁸. O conteúdo das músicas lembrava o cotidiano em sala de aula e as novidades aprendidas no PNAIC.

O teatro também foi demais! [...] As previsões astrológicas mostraram as novidades quentinhas para os próximos meses.

As atividades culminaram com a confraternização, degustando as gostosuras que cada colega trouxe.

E assim chega ao fim a história da nossa festa. E que festa! Fomos apresentadoras, jornalistas, dançarinas, atrizes, cantoras, astrólogas, escritoras e promotoras de conhecimento, aprendizagem e alegria, o que se estenderá a cada sala de aula. Aplausos! Aplausos! (PROFESSORA G, relatório do dia 5 out. 2013).

5 No encontro anterior um dos trabalhos em grupo foi a criação de um texto instrucional para ser entregue a cinco pessoas da outra turma, orientando sobre o cumprimento de tarefas das 18 horas do dia anterior até a chegada na festa. Precisavam usar a criatividade e solicitar comprovação de tarefa feita.

6 Cantora brasileira que na época fazia sucesso com a música *Show das poderosas*.

7 Cantor brasileiro que estava em sucesso na época com a música *Amor de chocolate*.

8 Personagem de humor e cantor, com características típicas do gaúcho, que inova músicas de cantores famosos fazendo paródia e relacionando ao *Canto alegretense* (música muito conhecida no Rio Grande do Sul).

Figura 1 – Encontro do dia 5 de outubro de 2013



Fonte: Arquivo pessoal PNAIC Bagé (2013)

No texto, explicitamente a professora salientou quão criativas foram as atividades, e o texto declarou em muitos momentos a presença do que as professoras registraram em seus relatos e avaliações como prazeroso. Considerando que um dos elementos que constitui a capacidade reflexiva é a criatividade, torna-se importante ressaltar o que diz Alarcão (2011, p. 48) sobre “[...] criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A esta capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que agimos e que condicionam o quê e o como”. Pressupondo que no contexto da formação foram oferecidas condições que possibilitaram a criação de diferentes textos, que extrapolaram as expectativas do planejamento, pode-se admitir que a reflexão esteve presente em diversos momentos dos encontros.

Outro ponto destacado pelas professoras alfabetizadoras em seus registros de avaliação como produtivo na formação do PNAIC foi a interação da turma, fortalecida em cada encontro, alia-

da à partilha de saberes, proporcionada nos trabalhos em grupo ou em relatos sobre suas vidas ou sua prática pedagógica.

Cada professora relatou brevemente e outras nem tanto suas memórias de encantamento.⁹ Os relatos foram maravilhosos... Teve lágrimas, voz mágica, professores poetas, madrinhas queridas, alunos problema, declarações de amor, objetivos alcançados e sonhos realizados. Com tais relatos, pudemos conhecer um pouco mais da trajetória profissional de cada colega (PROFESSORA B, relatório do dia 13 jul. 2013).

Registros espontâneos como esse que a professora B fez no relatório de 2013 permearam as formações. A turma fortaleceu a relação e isso foi favorável para a aprendizagem.

No planejamento previsto para o trabalho com geoplano, tangram e blocos lógicos, onde as professoras em subgrupos deveriam explorar o material, realizar atividades orientadas com ele e, ao final, planejar atividades para o trabalho com os alunos, socializando com toda a turma, a professora que elaborou a narrativa do encontro finalizou seu texto com a seguinte constatação: “[...] O encontro de hoje foi muito produtivo e aprendemos que operações lógicas formam a base para o raciocínio matemático. As crianças entendem melhor os números e as operações matemáticas se puderem torná-los palpáveis” (PROFESSORA C, relatório do dia 28 out. 2014).

A professora revela que a aprendizagem se estabeleceu e como foram proporcionadas atividades através do trabalho em grupos, oportunizando a partilha de saberes entre a turma. Sendo assim, presume-se que esse foi um ponto favorável na formação.

9 Proposta de relatar as memórias de alfabetização como alunas ou como professoras. Atividade realizada num dos primeiros encontros de 2013 que recebeu o título de “memórias de encantamento”.

Figura 2 – Professora recolhendo informações nos grupos para o relato do encontro



Fonte: Arquivo pessoal PNAIC Bagé (2014)

É importante salientar que a partilha existente na formação docente possibilita o envolvimento de todos, o que Nóvoa (2002, p. 39) corrobora:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. A construção de dispositivos de (auto) formação assistida e participada [...] favorece a elaboração de projectos pessoais de formação.

Alguns relatos dos encontros são mais descriptivos, como é o caso dos dois ocorridos em duas noites seguidas no ano de 2015. O tema era infância e ludicidade. No planejamento estavam previstas inúmeras atividades lúdicas, de estudo em grupo, dramatizações, atividades de memórias da infância, entre outras que apareceram nas avaliações como prazerosas.

Iniciamos nossa noite com uma conversa informal. Após, a colega B fez a leitura do encontro anterior. A seguir, a colega N leu/conversou sobre sua caderneta de metacognição.¹⁰ [...] Continuando, foi feita a leitura deleite “Você troca?”, de Eva Furnari, onde nós trocamos uma bala por nossas memórias de infância. Após a escrita da sua memória, cada colega leu para o grupo. Ao mesmo tempo a colega H foi anotando no quadro o que consideramos lúdico [...] (PROFESSORA F, relatório do dia 3 nov. 2015).

E, no relatório do encontro seguinte, outro registro nessa direção:

[...] Como havíamos combinado no dia anterior, as primeiras professoras a chegar, organizariam o que era brinquedo, brincadeira e jogo de acordo com as memórias de infância. Dando continuidade, a orientadora distribuiu folhas coloridas. [...] No final ganhamos mimos da orientadora. Foi entregue um espelho para todas com a frase: “Sou professora, sou demais!” (PROFESSORA Q, relatório do dia 4 nov. 2015).

Para as avaliações desses dois encontros, em que um era a continuidade do outro, foi organizado um formulário, onde as alfabetizadoras que quisessem podiam completar duas sentenças: “Fiquei contente com...” e “Para melhorar, faltou...”. Algumas respostas: “Gostei muito do encontro sobre o tema infância, me fez refletir”; “Bem contente em ter esse momento de estudo e reflexão, que nem sempre conseguimos no dia a dia”; “O assunto abordado é bastante prazeroso de estudar, refletir, voltando para a nossa prática pedagógica”; “Faltou aprofundar, pois o tema é amplo”; “Faltou mais tempo”.

10 É um instrumento de avaliação individual utilizado pela equipe de formação do PNAIC-UFPEL que tem por objetivo uma escrita reflexiva a partir das seguintes perguntas: o que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi? Tais questionamentos eram referentes ao que se teria estudado após cada dia de formação presencial.

Nessas avaliações, a frequência de apontamentos sobre a falta de tempo para aprofundar assuntos foi algo marcante. E não somente nesse encontro, mas no ano de 2015 se percebe que há muitas sugestões e reclamações referentes a esse fator, explicitadas na maioria dos encontros. Provavelmente isso possa ser justificado em função do período em que retomamos os encontros, pois fizemos seminário inicial em setembro, e até dezembro foram realizadas 48 horas de formação efetiva, praticamente sem intervalos. Bem sabemos que nesse período também as professoras têm atividades muito peculiares de final de ano letivo em suas escolas, o que gera sobrecarga, estresse e demanda muitas horas de atividades.

Possivelmente esse tenha sido também um dos motivos para que as narrativas sobre os encontros tenham exibido poucas reflexões. No geral, os relatos passaram a ser mais expositivos. As reflexões apareceram nas avaliações e na oralidade. Sobre a prática da narrativa é importante salientar o que defende Alarcão (2011, p. 57):

O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encenamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o mundo como os seres humanos experimentam o mundo.

Ao mencionar as peculiaridades da narrativa, Alarcão não explicita a necessidade de tempo, mas é evidente que esse fator deve estar presente na elaboração de textos para que as reflexões possam ser distintas. Ao considerarmos os itens expressos nas avaliações, mesmo sem detalhamento nos relatórios, pode-se constatar que a reflexão, o estudo, a criatividade e a interação estiveram presentes nos encontros.

FINALIZANDO A REFLEXÃO

Partindo dos registros dos planejamentos, dos relatórios e das avaliações realizados nos anos de 2013 a 2015 na Turma Vermelha do PNAIC, aspectos emergiram e estes podem ser assim resumidos: criatividade, reflexão e interação presentes nos encontros. Pode-se perceber que tais aspectos foram mantidos na maioria dos registros feitos pelas professoras alfabetizadoras, quer nos relatórios ou nas mencionadas avaliações.

As atividades propostas nos planejamentos proporcionaram o desenvolvimento da criatividade, conforme se observa nas declarações escritas das professoras. Os momentos de estudo e leitura foram estruturantes da aprendizagem, principalmente naqueles em que o grupo esteve junto, facilitando a troca e a partilha de saberes. Como diz Zeichner (1993, p. 21),

uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

A interação entre as colegas favoreceu a formação de conceitos, com base na experiência em grupo, o que pode ser evidenciado na pluralidade presente na forma como as professoras construíram seus registros. Percebe-se, então, que os relatórios e avaliações registrados pelas professoras nos encontros de formação foram mais do que textos com a finalidade de promover a escrita e retomada dos encontros. Eles registram a trajetória dos três anos de formação, revelando aprendizagens,

criações, reflexões e trocas entre as professoras da Turma Vermelha.

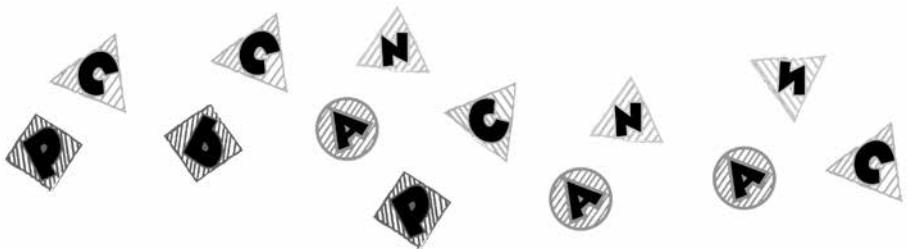
REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos numa escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIVRO DA VIDA. Coletânea Turma Vermelha/PNAIC. Bagé: 2013, 2014, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



PNAIC NAS ESCOLAS DO CAMPO

MARIÂNGELA LINDNER FIGHERA

DESAFIOS E CONQUISTAS DO PNAIC

Durante os cinco anos de atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi possível analisar a relação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores com a realidade dos alunos. A reflexão foi especialmente conduzida com base nos aportes oferecidos pelos cadernos de formação, destacando-se, no caso de nossa rede de ensino, os cadernos da educação do campo. Nessa direção, este texto apresenta como se organizou o trabalho de formação dos professores alfabetizadores nas escolas municipais multisseriadas de Caçapava do Sul e como estes foram gradativamente qualificando seu trabalho pedagógico.

Os cadernos de formação do PNAIC, em 2013, enfocaram o ensino da língua portuguesa. Os temas em estudo foram organizados em oito unidades, com textos específicos para cada um dos anos do ciclo (1º, 2º e 3º anos) e um caderno para a educação do campo e educação especial. Naquele ano, as escolas também receberam caixas de livros de literatura infantil. No segundo ano, em 2014, os cadernos de formação enfocaram a alfabetização

matemática. Foram produzidos oito cadernos que abordaram diferentes conteúdos relativos aos eixos estruturantes da alfabetização matemática na perspectiva do letramento, além de um caderno de educação matemática no campo e um de educação matemática inclusiva. Junto com este material, também recebemos um encarte com jogos matemáticos para montar o cantiinho da matemática. Em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, de modo a promover a educação integral das crianças em início do processo de escolarização. Em relação a 2015, tivemos de lidar com o desafio de não receber logo no início das atividades os cadernos de formação de forma impressa. Esse fato dificultou as atividades de formação porque tivemos que gravar em DVD o material para distribuir para os professores. Algumas vezes tivemos que pedir que imprimissem alguns textos. Outro fato indicado como dificuldade pelas professoras alfabetizadoras foi o atraso das formações. Em função do início tardio (agosto de 2015), dos dez cadernos de formação previstos, trabalhou-se com cinco. Os demais foram estudados em 2016. O terceiro ano do PNAIC (2015) foi um desafio porque focamos a discussão sobre interdisciplinaridade, gestão, currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade, a criança no ciclo de alfabetização. Os cadernos sobre arte, ciências da natureza e ciências humanas foram estudados em 2017.

Durante esses anos, realizei várias visitas às localidades para conhecer um pouco da realidade de cada unidade escolar. Em nossa rede, foram organizados encontros quinzenais, momentos em que o diálogo e o debate estiveram presentes, gerando uma discussão dos processos e práticas realizadas com as crianças. Além dos relatos, nos encontros tínhamos como pauta também o estudo de temas sugeridos pelos cadernos do PNAIC. Ao longo do encontro era registrado o que os professores aprenderam, o que queriam aprender e o que eles planejavam fazer com as crianças.

A ação local, especialmente por parte dos gestores municipais, foi importante porque ofereceu apoio ao programa por meio da garantia de transporte e diárias para as orientadoras fazerem as formações em Pelotas e da organização de espaços para que se concretizasse o trabalho de formação das professoras alfabetizadoras. Quanto às equipes diretivas das escolas, a maioria “vestiu a camiseta” do PNAIC. Algumas tiveram resistência, mas, quando começaram a ver os resultados, aderiram ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em nosso município foi visível o crescimento dos profissionais que se envolveram com a proposta de trabalho. Entre os avanços, destaco a mudança dos conceitos sobre alfabetização, que foram sendo ressignificados ao longo da participação nas atividades de formação. Conforme diz Soares (2012, p. 39-40),

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Durante algum tempo, pensava-se que ser alfabetizado significava conhecer o código linguístico, ou seja, reconhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que, embora seja necessário o conhecimento das letras, isso não é suficiente para ser competente no uso da língua escrita. A língua não é um mero código para comunicação. Por isso, alfabetizar e letrar significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com diferentes usos da escrita na sociedade (MARTINS, 2003). Aprender a ler e escrever são modos de representar conceitos, ideias, pensamentos. Durante o processo de alfabetização, o alfabetizado está diante do desafio que a espécie humana enfrentou: inventar um modo de representar conceitos, ideias e pensamentos (SOARES, 2004).

A leitura e a escrita são habilidades que os alunos desenvolvem durante o processo de alfabetização que os tornam competentes para atuar em diferentes situações, reconhecendo a escrita e a leitura em sua função social. Cabe ao professor estimular o desenvolvimento destas habilidades e, sobretudo, entender como a criança pensa e o que vai formulando sobre as relações entre fala e escrita, potencializando estes conhecimentos em situações de ensino e aprendizagem. Para tal, é preciso colocá-la em contato com a leitura e a escrita, desmitificando o ato de ler e escrever. Assim, a criança irá experimentando e descobrindo que a escrita representa usos, funções e valores sociais (SOARES, 2004).

Nessa direção, várias foram as estratégias e atividades formativas experimentadas pelas orientadoras de estudos e, depois, compartilhadas com as professoras alfabetizadoras. Estas, por sua vez, utilizaram muitas das atividades realizadas durante a sua formação com as crianças, qualificando seu trabalho pedagógico em sala de aula – aspectos estes que abordarei na próxima seção.

PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO APRENDIDAS NAS FORMAÇÕES DO PNAIC

Diferentes estratégias e práticas foram experimentadas nos encontros de formação de orientadores de estudo e professoras alfabetizadoras. Foram atividades significativas que passaram a fazer parte da forma de organizar o trabalho com as crianças. O uso dessas estratégias foi explorado e estimulado pela equipe de formadores e supervisores do PNAIC-UFPEL.

No que se refere às metodologias de alfabetização, nos cadernos de formação são feitos diferentes relatos de práticas construídas a partir da perspectiva construtivista e sociointencionista, e que também seguiam aspectos indicados pela psicogênese da língua escrita e por estudos sobre a consciência fo-

nológica. Já em relação ao processo de organização do trabalho pedagógico, sugere-se o uso das modalidades organizativas. Na sequência, apresento brevemente algumas modalidades e estratégias que foram significativas para o nosso trabalho com as classes multisseriadas.

Duas modalidades foram importantes: sequência didática e projeto didático. A sequência didática consiste numa forma de organizar uma série de atividades em torno de um conteúdo específico, que é desenvolvido em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a organização do ensino por meio do desenvolvimento de sequências didáticas permite o estudo de conteúdos das diferentes áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. O trabalho com sequências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa por meio de atividades, exercícios múltiplos e variados, com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Nery (2007), diferentemente do projeto, as sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora possamos estabelecer, com as crianças, produtos a serem criados ao final dos trabalhos ou mesmo a serem produzidos no decorrer das aulas. Tem-se, assim, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, que trabalha com conteúdos relacionados a um mesmo tema, gênero textual específico, brincadeira ou forma de expressão artística. Uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, o monitoramento e a avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto.

Um dos desafios da escola é garantir a participação dos pais nos processos de escolarização de seus filhos. Para isso, resolvemos fazer uso da caderneta de metacognição como uma forma de aumentar a interação entre família e escola, potencializando o processo de aprendizagem das crianças. A caderneta de metacognição é um instrumento de escrita reflexiva que foi utilizada como recurso para a avaliação individual, sugerida e adotada pela equipe de formação do PNAIC-UFPEL. No caso de nossa rede de escolas, orientamos os pais a estimularem a reflexão dos filhos, realizando questionamentos sobre suas atividades na escola. Assim, a caderneta de metacognição foi usada como instrumento para registrar algo sobre cada aula. Para mobilizar a escrita, foi sugerido que as crianças escrevessem algo a partir das seguintes questões: o que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi? Os registros feitos pelas crianças nos serviram como informações importantes para o processo de acompanhamento dos alunos e da nossa prática, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem e dos processos de ensino que conduzíamos.

Outro recurso indicado pela equipe do PNAIC-UFPEL foi a escrita do *Livro da vida*. Trata-se de um material para escrita e desenho, na forma de caderno ou álbum, no qual os alunos registram suas impressões, sentimentos, pensamentos. É um material coletivo no qual fica registrado o ano escolar de cada classe. Funciona como um diário da classe onde se pode fazer registros de diferentes tipos, ou seja, na forma de texto, desenho, pintura, etc. É uma estratégia que permite às crianças exporem seus modos de ver a aula e a vida. Na nossa rede, construímos nosso *Livro da vida* usando folha de tamanho A3, e as próprias crianças confeccionaram a capa. O *Livro da vida* também pode circular entre as famílias, e elas podem escrever seus depoimentos. Através desse instrumento de expressão da escrita é possível sistematizar ideias, resumir uma atividade, relatar informações, guardar lembranças significativas.

A leitura deleite foi outra atividade que passou a ser realizada com maior frequência. Trata-se de uma atividade em que o professor lê para a criança; ação que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e que uma delas é a leitura por prazer, diversão e distração. Trata-se do ler pelo simples prazer de ler. Entendendo que, conforme a prática da leitura se sedimenta, esta se torna um prazer, o leitor também aprende a desfrutá-la, formulando juízos de valor sobre os significados aprendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Os jogos lúdicos permitem que os alunos aprendam brincando e refletem sobre a leitura a partir de sua interação com outras crianças. Por meio de brincadeiras e jogos, as crianças realizam tarefas e afazeres de sobrevivência e acabam constituindo suas próprias identidades pessoais e sociais. Os jogos possibilitam ao aluno desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação. Os jogos podem propiciar a construção de novos conhecimentos, aprofundando o que foi trabalhado, revisando conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual, por parte do professor, e de autoavaliação, pelo aluno.

O uso dessas diferentes estratégias favoreceu trocas de conhecimentos e relações entre conteúdos. Um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento, propiciando uma formação mais crítica da criança. Essa organização do trabalho criou condições para o desenvolvimento dos alunos de forma integral, potencializando as diferentes áreas do conhecimento e rompendo com os muros da escola, pois os alunos trabalharam com temas relevantes do seu cotidiano, valorizando a identidade do campo e suas experiências culturais.

Ao longo da formação, a realização dos estudos e leituras dos cadernos, bem como as trocas entre pares, favoreceu aos profes-

sores alfabetizadores condições e ideias para desenvolverem uma proposta pedagógica que relacionasse a teoria com a prática. Nessa direção, o relato da professora Z refere sua opinião sobre a formação do PNAIC: “Foi importante fazer parte dos professores do Pacto, pois, além de abrir portas para melhor conhecimento e integração, me aproximou ainda mais dos meus pequenos, pois visualizei minha infância, onde brincar e o aprender eram fundamentais”.

De acordo com a perspectiva do PNAIC, o currículo no ciclo da alfabetização deve ser fruto de uma construção coletiva. Para isso, é preciso fazer uma análise da realidade atual da escola e, por meio do planejamento, organizar intervenções sobre essa realidade. Toda essa construção de situações favoráveis de aprendizagem deve atender e respeitar as singularidades, diferenças individuais e do grupo social, favorecendo a inclusão. Nesse sentido, a professora D relatou:

Percebi através de depoimentos dos educandos que eles estão atentos em tudo o que é feito em sala de aula, pois a prática pedagógica é sempre organizada de forma dinâmica, onde os envolvidos participam ativamente de todo o processo de ensino aprendizagem, ou seja, quando as aulas são bem planejadas, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa, favoráveis à sua construção de conhecimentos.

Foi possível observar que a avaliação diagnóstica é o que possibilita um planejamento que atenda às necessidades da turma bem como as necessidades individuais de cada aluno. Para tanto, se fazem necessários o conhecimento e a compreensão dos direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os educandos. A avaliação dos estudantes não deve ser feita apenas no final de cada período letivo (trimestral ou anual). A avaliação pre-

cisa acontecer durante todo o processo de aprendizagem, pois é avaliando constantemente o desenvolvimento dos alunos, diagnosticando dificuldades e avanços que se pode melhorar a prática pedagógica. Para isso, é preciso fazer uso de boas estratégias de registros (HOFFMANN, 1992). Entendo que este desafio se torna ainda maior para as escolas do campo multisseriadas, porque exige do professor uma articulação de metas de ensino e aprendizagem variadas, bem como o uso de instrumentos de avaliação para cada ano, em cada etapa do processo.

Guimarães (2006) diz ser o cotidiano um espaço de produção do currículo, especialmente nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, as formas criativas e particulares pelas quais professores buscam o aprendizado de seus alunos, onde cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos, em interação com a realidade local e elementos da vida cotidiana, sustentam uma visão de currículo em que a avaliação escuta o comum, dá atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino e aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1991) constataram que as crianças vão formulando com intrigante regularidade suas próprias hipóteses sobre a natureza do sistema da escrita. Se considerarmos a alfabetização como um objeto socialmente elaborado, deve-se proporcionar às crianças contato com a riqueza e complexidade do mundo da língua escrita, isto é, mergulhá-las em todos os elementos que fazem parte da alfabetização. Mesmo que a criança não seja alfabetizada, ela pode ser inserida no processo de alfabetização e letramento por meio da leitura de rótulos, imagens, placas, etc. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas seus significados culturais e, com eles, os modos pelos

quais as pessoas entendem e interpretam a realidade. O melhor método de alfabetização é aquele baseado na realidade. Conforme diz Freire (1987, p. 8), “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem a realidade”. Freire, ao defender essa proposta, fala de uma relação direta entre o ensino na escola e o conteúdo da vida concreta e material de cada sujeito. Ao propor essa concepção, o autor reconhece a criança como um sujeito ativo, que estabelece interação com os diferentes objetos de estudo na escola.

REFLEXÃO FINAL

Os encontros de formação do PNAIC permitiram a reflexão sobre as práticas pedagógicas e mostraram o quanto é importante o professor ter um conhecimento mais aprofundado das fases de desenvolvimento da criança e de todos aqueles aspectos que estudamos nos referenciais curriculares antes de começarmos o trabalho. Constatamos a importância de realizar um trabalho que desenvolva a criança de forma integral, que trabalhe de forma significativa os interesses dos alunos e também os conteúdos escolares.

Concluímos que, mesmo que a criança não saiba ler e escrever formalmente, ela pode interagir com a leitura e a escrita por intermédio do professor e dos diferentes materiais. Para que a criança leia e escreva, não é necessário esperar que ela aprenda. O professor faz esta mediação quando lê textos de boa qualidade para seus alunos e quando oportuniza diferentes momentos de produção escrita. A importância de ler, para a criança, reside em colocá-la num contato íntimo com a escrita; consiste em desmisticificar o ato de leitura, colocando-o ao alcance da criança.

A escuta e análise dos relatos de experiências das professoras alfabetizadoras permitiram verificar quais eram as ideias e os conhecimentos das crianças em relação à linguagem escrita e quais eram suas expectativas para, então, juntas discutirmos e organizarmos situações de ensino significativas que ajudassem as crianças a avançar em sua aprendizagem.

O PNAIC contribuiu dando garantia aos direitos de aprendizagem e possibilitando a articulação e o planejamento com a realidade. Através do PNAIC, o professor se tornou protagonista de sua ação pedagógica, exercitando a ação reflexiva. Vimos o crescimento de muitos professores da rede e, consequentemente, o resultado e a aprendizagem significativa dos alunos sendo compartilhados nos relatos de experiência e nas rodas de conversa realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Os índices da educação do município nos anos iniciais foi de 4.9, ultrapassando a meta, que era de 4.6, superando as expectativas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em avaliação sobre essa melhoria dos índices, chegamos à conclusão de que a adesão à proposta do PNAIC contribui para isso porque, por meio desse programa, além da formação das professoras alfabetizadoras, se garantiram materiais didáticos e pedagógicos adequados, interação e integração entre docentes, qualificando ações em rede, no município. Até então não tínhamos uma proposta pedagógica de trabalho, o que passou a ser construído a partir da experiência de formação com o PNAIC. Com esse programa vislumbramos a possibilidade de uma tão sonhada educação onde professores e alunos são seres autônomos, agentes de seus próprios saberes e fazeres. Com o PNAIC vislumbramos alcançável o objetivo de criar uma escola que seja um espaço para todos aprenderem.

Figura 1: Seminário final



Fonte: Acervo da autora (2014)

Figura 2: Professoras alfabetizadoras



Fonte: Acervo da autora (2014)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo. Caderno Educação do Campo. Unidades 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GUIMARÃES, C. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

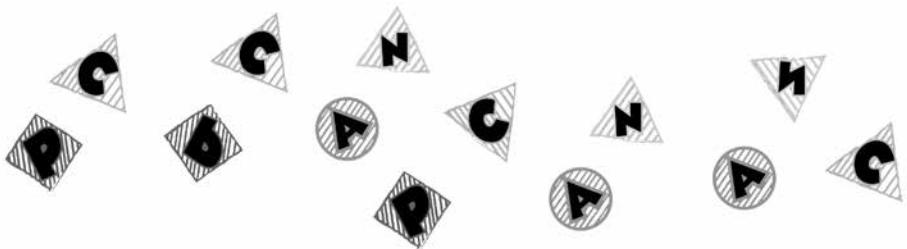
HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

MARTINS, A. **Alfabetização e letramento**. Disponível em: <<http://www.brazcubas.br/professores/alice/download/texto2s4.doc>>. Acesso em: 3 dez. 2003.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento.** Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



CADERNETA DE METACOGNIÇÃO: ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE

ANDRÉA MUNIZ DO NASCIMENTO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é descrever uma experiência de formação com as professoras alfabetizadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre os anos de 2013 a 2015, sobre a escrita da caderneta de metacognição em suas especificidades. A escrita deste texto se deu a partir da análise das reflexões escritas das professoras alfabetizadoras feitas em suas cadernetas. Ao longo das formações realizadas, observamos a progressão e autonomia das professoras alfabetizadoras, a descoberta de suas potencialidades, bem como a análise e reflexão sobre o próprio processo de aprender (ZABALZA, 1994). Percebemos como as professoras monitoram e refletem sobre suas atividades para um bom planejamento. Para isso, partindo da pergunta “o que você sabe a respeito do que você sabe?”, mobilizava-se para a escuta e a leitura da caderneta de metacognição e sua discussão durante os encontros de formação do PNAIC.

As professoras que participaram desta atividade atuam em escolas da rede estadual de ensino de Porto Alegre/RS, na região

da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino. As formações foram ministradas por mim, que, na ocasião, também participava das atividades de formação oferecidas pela equipe de formadores e supervisores do PNAIC-UFPEL. As escolas onde atuam as professoras alfabetizadoras estão situadas no extremo sul de Porto Alegre. As docentes atuam em comunidades escolares que têm como características serem participativas. São escolas com pouca evasão escolar e em que seus docentes e estudantes acreditam no processo educativo e numa educação pública de qualidade.

A metacognição refere-se à forma como as pessoas compreendem o seu processo de construção do conhecimento, da aprendizagem e da própria aquisição de conhecimento. A metacognição e seus conceitos relacionados têm sido utilizados nos campos da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, das habilidades humanas, da teoria da aprendizagem social, da modificação cognitiva do comportamento, do desenvolvimento da personalidade, da gerontologia e da educação (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). Ao relacionar a metacognição à formação continuada de professores, propõe-se um processo que ofereça ao docente a oportunidade de refletir sobre como aprende e como ensina (PORTILHO, 2011), com vistas à ressignificação de sua prática pedagógica e sobre sua percepção como pesquisador que investiga a prática que realiza.

Ao longo dos encontros de formação, mobilizamos as professoras alfabetizadoras a escreverem sobre seu processo de aprendizagem e ensino. Para isso, o foco estava em acompanhar o processo de escrita na caderneta de metacognição, conscientizando o grupo de professoras alfabetizadoras sobre a sua prática docente, visando, assim, criar condições para que repensassem sua prática docente através do aprender a aprender, especialmente, experimentando a escrita.

A METACOGNIÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO DOCENTE

De acordo com o dicionário Aurélio (2003), metacognição é composto do prefixo grego “meta”, que significa “câmbio”, “projeção”, “transformação”, “fim a que tende uma ação”, e da palavra “cognição”, que se refere ao mecanismo que envolve o processo intelectivo de um indivíduo. A palavra metacognição é utilizada para compreender o que vem depois ou acompanha a cognição. Utiliza-se para designar o conjunto de operações cognoscitivas que propiciam a autorregulação do funcionamento cognoscente.

O conceito de metacognição iniciou com Tulving e Madigan (1970), quando começaram seus estudos sobre a memória, criticando o conhecimento da época sobre como a memória funcionava. No entanto, o sentido de metacognição como aprender a aprender, teoria desenvolvida na década de 70, por John Flavell, da Universidade de Stanford, precursor do conceito e a quem se atribui a paternidade do termo, refere-se tanto à consciência que se tem dos processos e produtos cognitivos quanto à monitoração, regulação e ordenação destes.

No processo de aprender a aprender, a atividade de escrita é um momento em que se analisa e reflete sobre o próprio processo de aprender, constituindo-se em metacognição (ZABALZA, 1994). Segundo Brown (1997), os professores monitoram e refletem sobre as suas próprias atividades para um bom planejamento. Desse forma, a metacognição, nesse contexto, refere-se a estratégias que são utilizadas para aprender a como ensinar, por meio da elaboração do planejamento.

Quando se expressa um conhecimento sobre a realidade externa, se está expressando um conhecimento em si. É um conhecimento denominado declarativo, resultante de uma informação previamente armazenada na memória. No entanto, quando o

conteúdo do conhecimento refere-se ao mundo interior, pode-se falar de metacognição, pois se trata de um conhecimento procedimental sobre o próprio conhecimento, mesmo que seja obtido de uma informação previamente armazenada.

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (FLAVELL, 1976, p. 232).

Segundo Flavell (1976), a metacognição é todo movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Ao realizar a reflexão da reflexão, faz-se referência à complexidade do pensamento humano que surge da reflexão sobre o conhecimento produzido. Quando temos a consciência do que sabemos, pensamos e sentimos, tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre a nossa experiência, processo denominado metacognição (PORTILHO, 2006).

Com base nesses estudos, é possível perceber a importância de conhecer o próprio conhecer, visando a uma aprendizagem com compreensão, que seja repleta de sentido. Quando se refere à aprendizagem com compreensão, inclui-se tanto os saberes como os não saberes; tanto as facilidades para aprender como as dificuldades que estão inclusas nesse processo. O importante é tomar consciência do movimento que se faz e como se faz para obter o sucesso na constante jornada de aprendizes.

A metacognição exige que se busque conhecer como, por que e para que se dispõe de processos cognitivos na hora de

aprender. De igual forma, isso também acontece com a tarefa docente, pois é preciso pensar sobre como estou fazendo o que faço, ou seja, como ensino.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 58).

Segundo Perrenoud (2002), é na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação que o professor vai evoluindo profissionalmente. A reflexão na ação é sobretudo quando se toma uma decisão imediata, quando se deve agir desta ou de outra forma. Durante a ação, torna-se difícil refletir, nomeadamente para um professor em iniciação à prática profissional. Durante o processo de ensino e aprendizagem não há muito tempo e nem todos os professores têm a vontade de refletir ou condições para isso enquanto está, por exemplo, em sala de aula. Quando nos distanciamos da ação, temos maiores condições de refletirmos sobre o que aconteceu, realizando uma retrospectiva e uma prospectiva, uma vez que, ao se pensar sobre algo, podemos ligar o passado ao presente e lançar ideias para o futuro. Muitas vezes, segundo Perrenoud (2002), a reflexão na ação implica uma reflexão sobre a ação, pois podem surgir questões que não podem ser tratadas e/ou resolvidas naquele momento.

De acordo com o mesmo autor, “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p. 44).

Escrever sobre a prática docente como exercício metacognitivo é, sobretudo, um exercício de reflexão; mas, ao escrever, é

necessário estar consciente daquilo que vai ser escrito. Deve-se construir todo um raciocínio lógico para que se possa entender o que se escreve. Sendo assim, não existe um momento definido para escrever na caderneta de metacognição. Existem momentos em que o professor se sente mais entusiasmado para fazer a descrição ou a elaboração do que viveu. Isabel Alarcão (1996, p. 182) diz: “só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, [...] ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa”.

A caderneta de metacognição, proposta nas formações continuadas de professores do PNAIC-UFPEL, foi um instrumento de avaliação individual sugerido com o objetivo de avaliar os encontros de formação. Para elaborar a escrita na caderneta, sugeriu-se pensar a partir das seguintes perguntas: o que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi? Essa escrita, entendida como ação que possibilita o movimento reflexivo, intencionava ser uma forma para que o docente tivesse a oportunidade de pensar sobre como aprende e como ensina; assim, também poderia constituir estratégias para investir na ressignificação de sua prática pedagógica e de sua percepção como pesquisador desta prática.

A leitura da caderneta era realizada no início de cada encontro. O conteúdo relacionava-se, portanto, ao que tinha sido trabalhado no encontro anterior. Na minha turma, por meio de um sorteio, definiam-se duas ou três professoras alfabetizadoras para que lessem sua escrita para as colegas. Sorteávamos sempre outras colegas para assim oportunizar a participação de todas, bem como a possibilidade de realizar uma análise referente ao processo de aprendizagem e à forma como as formações eram realizadas, com base na percepção das participantes. Nessa direção, tentávamos exercitar o que Medina (2013, p. 70) sugere sobre a

perspectiva metacognitiva: “coloca o professor no centro de sua aprendizagem e privilegia a profundidade em vez da quantidade de conteúdo a ser aprendido”. Nossa proposição era a de colocar o professor como autor do próprio processo de formação.

A ESCRITA DAS CADERNETAS DE METACOGNIÇÃO

Entendo que as intervenções feitas seguiram princípios da pesquisa-intervenção, ou seja, intervindo, também fomos pesquisando. Essa metodologia se constitui como um meio de produção de conhecimento que não mensura, mas, sim, busca compreender e tecer explicações a valores e significados presentes num determinado meio cultural. A preocupação, nesse tipo de pesquisa, centra-se em levantar todos os elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do que se está investigando. Nesse processo, “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2004, p. 22). Para isso, é preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense e elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo das pessoas das ideias.

Moreira (2008, p. 294-321) destaca dois princípios que norteiam a pesquisa-intervenção: a) a consideração das realidades sociais e cotidianas; b) o compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras. Algumas características da pesquisa-intervenção podem ser sistematizadas nos seguintes pontos: acontece no contexto pesquisado; é desencadeada pela demanda, contribuindo para a solução de problemas; o pesquisador atua como mediador; há interação entre pesquisador e sujeitos; valorizam-se as experiências cotidianas e práticas do coletivo, permitindo descobertas e elaborações teóricas e metodológicas. Moreira (2008, p. 430) ainda afirma que “a pesquisa-intervenção só acontecerá se houver um problema comum a ser solucionado”.

A prática de pesquisa-intervenção que abordo foi aplicada a um grupo de 31 professoras alfabetizadoras participantes dos encontros de formação do PNAIC, realizados sob a minha responsabilidade, como orientadora de estudos. A pesquisa surgiu da necessidade de compreender as dificuldades do grupo em escrever nas cadernetas de metacognição. Para isso, entendendo que o papel da metacognição consiste no planejamento e regulação dos processos e dos resultados da aprendizagem, foi proposto um encontro em que as alfabetizadoras descreveriam sua práxis seguindo as três questões metacognitivas acima propostas. Iniciou-se o exercício primeiramente através do registro das atividades significativas de cada turma. Para isso, primeiro foi feito um relato oral da atividade para o grande grupo e, a seguir, a escrita de um relato reflexivo sobre a atividade desenvolvida com as crianças (o que eles aprenderam, como aprenderam e o que ainda não aprenderam). Durante as formações, notava-se com base na leitura e análise da escrita das cadernetas que poucas alfabetizadoras desenvolviam pensamento e/ou escrita reflexivos. Muitas apenas enumeravam as atividades realizadas em aula. Aos poucos fomos dinamizando o momento da leitura da caderneta de metacognição por meio do incentivo para que escrevessem um pouco mais sobre o seu saber docente. Para isso, eram sugeridos pontos ou aspectos sobre os quais a alfabetizadora poderia contar um pouco mais.

Com a prática de leitura e escrita da caderneta, seguida da reflexão sobre o que foi escrito, no coletivo, percebemos que o olhar de cada docente para o seu processo de aprendizagem foi se ampliando a cada encontro. Por meio da escuta das cadernetas escritas pelas colegas, cada uma pôde ir aprimorando a sua forma de registro e reflexão. Esse crescimento da escrita reflexiva deu-se a partir do momento em que as professoras alfabetizadoras descreviam como ocorria o processo de aprendizagem dos seus alu-

nos e, consequentemente, da sua aprendizagem como docente. O trecho a seguir exemplifica o que as alfabetizadoras foram construindo em torno da experiência de escrita e leitura da caderneta sobre sua tarefa de planejar e realizar a docência em sala de aula:

O QUE APRENDEI? Eu aprendi que a criatividade e a imaginação devem ser os guias do trabalho na sala de aula, onde o educador, conjuntamente com o aluno, cria e recria condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra. O planejamento sempre foi e é condição fundamental para uma boa prática docente. Cada aluno apresenta uma caminhada diferenciada e, no intuito de favorecer estas trajetórias, o improviso faz parte de um planejamento flexível, onde as intervenções ocorrem, muitas vezes, nos acontecimentos cotidianos que não são programados e trazem experiências riquíssimas nos cruzamentos didáticos e pedagógicos.

COMO APRENDEI? Eu aprendo sempre. Aprendo com leituras de diferentes gêneros (artigos, livros didáticos e pedagógicos, vídeos, jornais, internet, etc.). Aprendo ouvindo, compartilhando experiências, pesquisando e ouvindo opiniões. Aprendo com meu aluno na sala de aula, experiencing meus planejamentos, observando e analisando as estratégias que apresentam resultados e aquilo que não é tão eficaz. Aprendo o que motiva e desmotiva meu aluno.

O QUE AINDA NÃO APRENDEI? A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente e é humanamente impossível saber tudo de tudo. Os saberes profissionais só têm sentido em relação às situações de trabalho. Como professora me defronto com as diferentes situações com as quais, em algum momento, não saberei lidar e atuar adequadamente. Por isso, tão importante é a formação continuada. A partir da experiência, essa formação vai sendo colocada em exercício, sendo validada, enriquecendo-se de significado, possibilitando o aprimoramento da prática docente, com

incertezas e limitações que ocorrem no universo cotidiano da sala de aula. Durante esses anos finais de minha trajetória como educadora espero aprender a me tornar uma profissional cada vez mais capacitada, podendo reformular sempre minha prática, favorecendo ininterruptamente a aprendizagem das crianças (C.B. Professora alfabetizadora, 1º ano, ensino fundamental).

A partir da escuta desse registro na caderneta de metacognição, que foi seguindo as três perguntas-chave propostas – o que aprendi? Como aprendi? O que ainda não aprendi? –, o grupo pôde entender e constatar que a escrita sobre o que se realizava em sala de aula não se restringia apenas a descrever a atividade feita em aula, mas, sim, tratava-se de uma escrita em que se evidenciava uma análise sobre como a atividade realizada com a turma e a reflexão sobre sua aprendizagem como docente aconteceram. Perceberam que o que escreviam na caderneta era o planejamento da aula, a indicação de se tinham alcançado os objetivos da atividade, enfim, faziam um *feedback* do trabalho. No entanto, a partir dos encontros seguintes, a leitura da caderneta começou a mudar. Os professores alfabetizadores passaram a refletir sobre o seu conhecimento, sobre a forma como realmente aprendiam. Após a escuta da leitura de algumas cadernetas, citaram o quanto é importante o professor se perceber como aprendiz, bem como a relevância da autoanálise e a necessidade de saber de que maneira aprendemos para que assim se possa perceber que também o nosso aluno não aprende de forma igual a outro. Sobre isso, bem coloca a professora M. A.: “O que aprendi? Aprendi que a metacognição é bem diferente do que pensava ser. Aprendi como eu aprendo, como adquiro meu próprio conhecimento”.

A partir desse entendimento, o amadurecimento da escrita reflexiva aconteceu e a escrita na caderneta tornou-se um momento de escrita e de escuta prazerosa e de muito conhecimento.

Gradativamente os professores passaram a trazer citações de autores, estabelecendo diálogos com suas teorias, relacionando as suas convicções e práticas. Em algumas situações, também vídeos para expor o que aprenderam foram produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das escritas nas cadernetas de metacognição das professoras alfabetizadoras, foi possível verificar que, ao fazer a escrita inversa, ou seja, relatar sobre a aprendizagem dos próprios alunos, as professoras alfabetizadoras começaram a se perceber como parte do processo de aprendizagem das turmas e iniciaram a reflexão de sua própria aprendizagem. O momento da escrita e leitura da caderneta de metacognição oportunizou espaços para a reflexão sobre a própria aprendizagem pedagógica, tornando as alfabetizadoras também pesquisadoras de suas práticas. A metacognição oportunizou espaço para que as docentes pudessem se expressar por meio da fala, da escrita e da leitura. Desse modo, oportunizou um momento de reflexão sobre a maneira como pensam e realizam a própria prática. A professora não pode ensinar um aluno a aprender se não conhece como ela mesma aprende.

Segundo Silva e Sá (1997), a potencialização das habilidades no processo de aprendizagem depende da aquisição de estratégias metacognitivas que possibilitem aos futuros docentes planejar e monitorar a sua prática; isto é, que permitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, para avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados.

Quanto aos processos de aprendizagem docente, constatou-se que as professoras alfabetizadoras conseguiram compreender

que a metacognição, por se tratar de um conhecimento sobre o conhecimento, pode ser gerenciada pelo indivíduo que aprende, pois, quando se torna ciente de suas habilidades metacognitivas, passa por uma modificação significativa na execução das tarefas.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.
- BROWN, A. L. A metacognição, controle executivo, a auto-regulação e outros mecanismos mais misteriosos. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (orgs.). **Metacognição, motivação e compreensão**. 1997, p. 1-16.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Aurélio**. O dicionário eletrônico da língua portuguesa. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2003.
- FLAVELL, J. H; MILLER, P. H. ; MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Erlbaum, 1976, p. 231-235.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE. P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEDINA, G. B. K. **Processo de formação continuada na educação infantil: professora como pesquisadora da sua própria prática**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTELHO, E. M. L. **Alfabetização:** aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat, 2011.

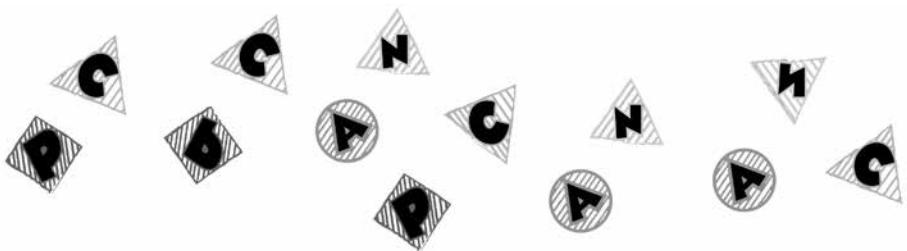
_____. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

_____. Metacognição e ética planetária. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Anped Sul, 2006.

SILVA, A. L. da.; SÁ, I. de. **Saber estudar e estudar para saber.** Portugal: Porto Codex, 1997.

TULVING, E.; MADIGAN, S. A. Memory and verbal learning. **The Annual Review of Psychology**, p. 437-484, 1970.

ZABALZA, M. **Diários de classe.** Portugal: Porto Editora, 1994.



CONTEMPLANDO A INFÂNCIA PELA JANELA DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Rosana Soares Nunes

INTRODUÇÃO

O presente texto traz a público uma prática realizada com as professoras alfabetizadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cursistas do referido programa no município de Capivari do Sul/RS. Para iniciar os trabalhos com ênfase na matemática, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada gravada em áudio, na qual as professoras alfabetizadoras recordaram suas memórias das experiências vividas com a matemática enquanto crianças na escola. Posteriormente, houve um momento de reflexão sobre se estas experiências refletem na sua atuação com o ensino da matemática em classes do ciclo de alfabetização.

Esta pesquisa inscreve-se numa perspectiva de estudo de memórias e história oral, tecendo sentidos em torno das relações estabelecidas entre as memórias das experiências vividas e a prática

pedagógica atual. A intenção desta atividade foi mexer com as impressões mais antigas que as professoras alfabetizadoras tiveram da matemática e verificar o quanto de suas vivências enquanto alunas influencia na prática docente atual.

As nove entrevistas realizadas foram gravadas em momentos distintos e individualmente, de modo que as lembranças suscitadas por uma professora não influenciassem as lembranças da outra. Apenas o momento de reflexão sobre as lembranças e a prática atual foi realizado coletivamente. As entrevistadas tinham idades variadas, tendo vivido seus primeiros anos escolares entre 1972 e 1992. Como primeiros anos escolares, entendo o tempo de estudo no primário/ensino fundamental.

SOBRE A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DESTA REFLEXÃO

Enquanto formação continuada, o programa deve sempre procurar, através de suas atividades, sensibilizar os participantes quanto à importância de seu engajamento, de sua reflexão sobre a prática e sobre a importância de realmente aplicar o que se aprende nas formações. É sabido que isso não acontecerá instantaneamente. É preciso haver um processo de tomada de consciência, que, por sua vez, não é externo, não acontece compulsoriamente, tampouco de fora para dentro. Sendo assim, cabe aos formadores e orientadores de estudos planejarem ações pedagógicas intencionais que favoreçam esta tomada de consciência.

A atividade de que trata o presente texto originou-se desta premissa. Partindo do pressuposto de que as professoras alfabetizadoras foram alunas e que passaram pelo mesmo processo de apresentação aos conhecimentos matemáticos escolares que também proporcionam aos seus alunos hoje, esta atividade

de reflexão acerca das memórias da infância e sua influência na docência de cada uma delas pode ser um *start* para entender os comportamentos atuais em relação ao ensino da matemática nas suas aulas.

Contemplando a infância pela janela da docência intitula esta reflexão, pois não há como separar o adulto que hoje relembra e narra os fatos da sua infância, uma vez que o sujeito que lembra é aquele que, forjado pela sua trajetória de vida, se tornou hoje quem ele é. É deste lugar que as entrevistadas contemplaram sua infância e refletiram sobre o que as fez assim.

As entrevistas foram realizadas através de um roteiro que orientava a participação das entrevistadas e a interação com a pesquisadora, mas não ficavam apenas em torno destas questões. Procurou-se permitir que as entrevistadas falassem livremente sobre o tema, sem cortes. No entanto, da mesma forma que há flexibilidade na condução da entrevista, não se pode perder o foco principal, a fim de não se perder o caráter científico-acadêmico e formativo, pois o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre (SARMENTO, 2003).

Recordar envolve emoções, sentimentos, fantasias, imagens não só visuais, mas de todos os sentidos. Assim, a ação de lembrar demanda uma ordem de valores de cada lembrança, sendo selecionadas aquelas que mais valor lhes foi atribuída ao longo da vida. Segundo Ecléa Bosi (2003), sempre fica o que significa.

Trabalhar com memórias e história oral é compreender uma série de conceitos que devem ser anteriores à análise pura e simples dos relatos. Conforme Rousso (2006), a memória é a presença do passado, é uma reconstrução psíquica e intelectual, porém seletiva deste passado e que não é apenas do indivíduo, mas deste indivíduo inserido em um contexto específico. A isso é conveniente acrescentar que

a história busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. A memória também é uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente (FERREIRA, 1994 , p. 8).

A lógica da memória, na qual a conservação e evocação da totalidade do nosso passado inviabilizariam novas ações e experiências no presente, pode ser ilustrada com o famoso conto de Jorge Luis Borges, de 1979, *Funes, o memorioso*. O conto narra a história de um homem que passa a lembrar de todos os detalhes de seu passado após um acidente que sofreu. Essas recordações tão completas permitem a ele reconstruir mentalmente todos os dias do seu passado, porém começam a preencher todo o seu tempo. Desse modo, entende-se o fato de que certos detalhes narrados/ esquecidos são naturais ao processo de recordar, pois é preciso selecionar o que há de mais relevante para o sujeito que narra.

A questão do esquecimento está intimamente ligada ao princípio seletivo que permite que nos esqueçamos de determinadas coisas em detrimento de tantas outras. Lembrando aquilo que gostaríamos de legitimar, selecionamos as experiências que devem, ou que precisam, ou ainda aquelas que merecem ser lembradas. Segundo Thomson (1997, p. 57),

o processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no

momento e que queremos ser afetam o que julgamos ter sido.

Contudo, é válido ressaltar que silêncios não são esquecimentos, pois são fenômenos distintos. Thomson (1997) argumenta que as lembranças existem para que possamos tornar público algo que consideramos merecer reconhecimento, algo para o qual buscamos a validação, a confirmação através dessa lembrança. Pelo processo inverso vem o esquecimento: quando um sentimento ou experiência não se enquadra nos padrões esperados para as normas usuais, então estas lembranças viram esquecimentos.

Sobre esquecimentos, comprehende-se que a maior parte da memória está no esquecimento, e, para que surja, depende dos evocadores, da disposição em lembrar, das interferências. Os evocadores são muito particulares e podem surgir de experiências sensoriais diversas: sabores, odores, sensações. O esquecimento também pode ser uma questão de sanidade em alguns casos, especialmente quando as memórias trazem um sofrimento muito grande ao sujeito. As lembranças dolorosas podem ser esquecidas, evitadas ou até distorcidas porque foi solicitado a recordar, especialmente quando se referem às memórias da infância.

Concordando com a afirmação de Ecléa Bosi (1994, p. 17) de que “memória não é sonho, é trabalho”, é possível compreender que os processos de produção de lembranças e de esquecimentos acontecem para dar condições de contextualização para exposição das memórias, tornando-as ajustadas e aceitáveis para a sociedade, mas principalmente para o dono dessas memórias. Alguns fatores que podem produzir silêncios são a impossibilidade de fazer-se compreender por um sentimento ou atitude, traumas, constrangimentos e medo do não acolhimento ou da repressão.

Falar de memórias como um conjunto de lembranças – e esquecimentos – (re)moldadas pela experiência vivida pelo indiví-

duo e customizadas pelos sentimentos, faz com que se deixe de lado aquele conceito primeiro que vem à mente quando se fala a palavra “memória”. Memória vem associada à capacidade de reter, guardar, acumular informações. Pensar a memória como um espaço de ressignificação das experiências do sujeito, a partir da sua percepção de agora, exige desprendimento da imagem de memória como depósito de coisas antigas. A visão de que quem recorda não vive o hoje vai dando lugar a uma visão de que quem recorda acrescenta novos sentidos à vida de hoje, torna-se mais sujeito da sua própria história.

Interessante reforçar que o tempo a partir do qual se conjugam as lembranças é o tempo presente, já que hoje acontece a elaboração da memória respondendo aos questionamentos daquele tempo. É da janela do presente que o sujeito contempla a paisagem do passado. Bosi (2003, p. 51), quando fala de tempo, afirma que o tempo entendido além do conceito físico “está constituído de substrato móvel e fluido, o tempo; não o tempo abstrato da física, matemático, mas o tempo concreto e qualificado das lembranças”. Ainda a respeito do tempo, a mesma autora questiona a expressão “meu tempo” usada pelos que recordam perguntando “qual é o meu tempo, se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto a outros meus coetâneos?” (BOSI, 1994, p. 421).

Estamos sempre reconstruindo um passado com o qual podemos conviver no presente; e este processo de reconstrução é mediado pelo que já vivemos e pelo que sentimos hoje. Halbwachs (1990, p. 76) corrobora este pensamento quando diz que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”.

A lógica epistemológica da memória coletiva se associa à história cultural no que tange à longa duração, que ‘mora’ na men-

talidade de uma sociedade, numa coesão social em torno de um fato ou objeto. São as referências, uma consciência, uma coletividade de memória que criam uma representação. Um discurso pode produzir uma mentalidade: depoimentos, monumentos, jornais, rádio, etc. Memórias coletivas sobre determinado evento são formadas pelas memórias individuais em torno desse evento, são dimensões do coletivo.

O passado é aquilo que você lembra, aquilo que você imagina que lembra, que se convence que lembra ou finge lembrar. Logo, a pesquisa envolvendo memória é relativa, não se podendo generalizar uma narrativa para todos que viveram determinado evento, pois a pesquisa vê apenas uma narrativa de cada vez de pessoas que vivem em uma comunidade de memória. Tampouco se deve procurar a verdade dos fatos, já que há as narrativas de um processo muito particular de cada indivíduo com suas memórias.

Pode-se refletir sobre algumas metáforas que não servem para relacionar com memórias como, por exemplo, a metáfora de um quebra-cabeça. Nunca será possível “resgatar”, “reviver” uma memória, um fato passado nem em partes, nem na sua totalidade, pois o sujeito que lembra não é mais aquele que viveu o evento no passado, muito se passou na vida dele, e essa memória já foi processada pelas suas experiências. Além disso, demandaria um tempo igual ao tempo vivido para ‘lembrar’ o passado exatamente como passou, remetendo a *Funes, o memorioso*.

Halbwachs (1990) ainda traz a ideia de que muitos grupos habitam em nós, sem negar a existência de uma memória individual, que é apoiada na coletiva. “Não percebemos que somos senão um eco”, diz Halbwachs (1990, p. 51), o que desloca a memória, trazendo para o coletivo o que parecia tão particular. A memória nunca é puramente individual porque, mesmo sozinhos, nos apoiamos em lembranças dos outros (filmes, amigos, livros, comentários); há a reconstrução do ambiente da lembrança e, mui-

tas vezes, é o pensamento da família que fornece o quadro (HALBWACHS, 1990).

Imagens atuais do nosso meio modificam o que guardamos do fato antigo (reconstrução da memória). Lembrar, pensar, narrar metaboliza a memória. Esses aspectos, em larga medida, puderam ser identificados também nas narrativas ouvidas nesta investigação.

A História Oral, por sua vez, permite o registro de testemunhos e “é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e a fita” (ALBERTI, 2004, p. 155). Ainda, segundo Alberti (2004), a História Oral “moderna” surge em 1948 com o citado aparecimento do gravador e da fita, porém desde a antiguidade essa prática de coletar testemunhos orais já era presente no fazer histórico de Heródoto, Tucídides e Políbio.

Os historiadores sociais radicais rejeitavam a narrativa porque a associavam a uma ênfase excessiva sobre grandes feitos de grandes homens, e especialmente à supervalorização da importância dos líderes políticos e militares em detrimento dos homens – e mulheres – comuns. Mas a narrativa retornou, junto com uma preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos (BURKE, 2008, p. 158).

No panorama mundial, a iniciativa pioneira de estudos com a História Oral ocorreu com as gravações realizadas por Allan Nevins, nos Estados Unidos, ao final da década de 1940. No Brasil, a Associação Brasileira de História Oral foi fundada em 1975, embora haja registros de pesquisas desenvolvidas segundo essa abordagem em tempos mais remotos. A aplicação deste recurso em pesquisas nas universidades brasileiras é flagrante a partir de 1980.

Inicialmente o trabalho da História Oral tinha o intuito de “dar voz” aos oprimidos, o que foi gradativamente sendo substituído pela ideia de estudar questões micro. A História Oral não é apenas a história dos oprimidos, pois já superou a ideia de dar voz aos sofridos; é sim o espaço para histórias cotidianas, nem mais nem menos importantes que as demais. Gwyn Prins (1992 apud BURKE, 2008, p. 195) diz que “a força da história oral é a força de qualquer história metodologicamente competente”.

Dessa forma, entender como se processa a construção da memória do sujeito é pressuposto básico para tratar da melhor forma possível a matéria-prima da investigação da história oral. A História Oral não trata de recuperar informações apenas; trata de reconstruir o vivido, dando a ele uma ressignificação. Por isso, segundo Bosi (1994), a atividade de lembrar não significa reviver, mas sim refazer, reconstruir, repensar com as ideias de hoje as experiências que tivemos no passado.

QUESTÕES SUSCITADAS NAS ENTREVISTAS

A totalidade das entrevistadas apreciou a ideia de narrar sua experiência escolar com matemática. Algumas narrativas iniciaram com um tom de nostalgia, uma emoção em recordar-se daquela época, afeto com a professora, lembrança dos colegas, importância da família neste período. Outras já iniciaram com um sonoro “não gosto nem de lembrar”, com pesadas críticas em relação à metodologia e, em especial, aos castigos físicos ou exposições vexatórias sofridas pelos colegas.

Inicialmente, os depoimentos se assemelharam citando que a matemática escolar nestes primeiros anos se pautava apenas em cálculos, independentemente dos anos em que os fatos narrados estavam situados. Percebeu-se que, no espaço dos 20 anos analisados, as práticas eram extremamente semelhantes, focadas

nas quatro operações, sem nenhuma ligação com a matemática na vida em sociedade. Em dois depoimentos surgiu a presença de castigos físicos sofridos pelas colegas que não sabiam a tabuada ou não acertavam uma determinada porcentagem das “contínuas” realizadas em provas individuais e sem consulta.

Foi unânime a crítica à metodologia. Todas as entrevistadas citaram a falta de ligação da matemática escolar com o mundo real, sem nenhuma preocupação com a construção de bases ou pré-requisitos antes de partir para as operações matemáticas em si. Uma ausência total de material concreto.

Num momento coletivo posterior foi levado um cartaz com as falas mais marcantes e as falas recorrentes nas memórias narradas. Foi bastante interessante perceber a reação das entrevistadas procurando suas falas e tentando identificar entre as colegas as outras. Durante algum tempo ficaram comentando e explicando o que estava escrito. Ilustravam com dramatizações os castigos, imitavam colegas e professores da época recordada, tudo espontaneamente. Em seguida os discursos foram se encaminhando ao ponto desejado, tendo sido conduzido por elas mesmas. Foram, aos poucos, procurando refletir sobre a formação que suas professoras tinham (muitas eram professoras leigas), sobre a falta que faz a formação continuada nestes contextos, sobre a falta de recursos materiais como jogos, etc., até que chegaram a suas vivências enquanto professoras.

A constatação foi de certo modo triste, mas, por outro lado, motivadora. As entrevistadas constataram que na maioria das vezes reproduzem aquela escola que viveram enquanto alunas, em geral por não saberem fazer diferente. Perceberam que como está não é bom, mas também não sabem por onde ir, que caminho trilhar. Muitas citaram que odeiam a matemática, que acabam trabalhando pouco e sem satisfação, priorizando as linguagens. Por outro lado, a constatação foi motivadora por

apontar um rumo para a formação, por possibilitar indicação de em que ponto partir com as professoras alfabetizadoras nos encontros e, principalmente, por sensibilizar sobre a importância deste trabalho com os alunos para que não se repita a vivência que tiveram no início de sua escolarização.

Durante toda a formação neste ano a pergunta foco foi: “pelo que desejamos ser lembradas pelos nossos alunos?” Esta questão serviu de motivação para que a chama permanecesse acesa, para que os estudos das formações se transformassem em ação pedagógica, para que fosse possível livrar-se do “faço assim porque sempre foi assim”.

Pensando nas narrativas recolhidas e na reflexão primeira realizada na comparação da ‘alfabetizadora aluna-criança’ com a ‘alfabetizadora professora-adulta’, surge a necessidade de incluir a pauta “formação de professores” nesta análise. Para tanto, as reflexões de Maurice Tardif (2002) foram de essencial importância na análise desses discursos e na compreensão dos comportamentos de mudança e permanência ao longo dos anos.

Tardif (2002) se baseia em pesquisas realizadas por outros autores, como Dubar (1991), refletindo sobre o trabalho, que não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, mas é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho – ideia que endossa a importância da aprendizagem através das experiências do professor. Desse modo, comprehende-se que há várias influências na atuação docente: as vivências como aluno, os conhecimentos da formação inicial, a prática enquanto professor, a reflexão sobre a prática e a teoria, a formação continuada e o meio em que este docente se desenvolve enquanto profissional.

Tardif (2002) baseia-se também em Gauthier (2006) para tratar sobre a importância da incorporação das experiências dos professores nos programas de formação. Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos

mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos bem como entre professores e professores. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

Este é um dos papéis fundamentais do orientador de estudos identificados nesta pesquisa: perceber que o saber do professor não está somente na sua individualidade. É importante fomentar uma cultura do “saber” nos grupos escolares; não daquele saber catedrático, mas dos saberes docentes adquiridos pela prática, respaldados pela teoria e respeitados enquanto intervenções pedagógicas que dão certo. Esse tipo de valorização do saber docente só acontece quando há respeito pelos indivíduos, quando se entende que os saberes são produzidos por professores comuns que se dedicam a registrar processos pedagógicos, compará-los e analisá-los criticamente.

Uma das inovações do trabalho e das pesquisas de Tardif (2002) está em compreender o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho os seres humanos e advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, dos pares, dos cursos da formação continuada. Um saber que é plural, heterogêneo; é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Pensar que a forma como a criança, futura professora, foi exposta aos conhecimentos poderá intervir na sua prática enquanto docente é fundamental para uma reflexão sobre em que medida se consegue romper ou reproduzir uma prática pautada em certo e errado, em repetições, em memorizações, em cálculos intermináveis sem nenhum sentido de vida.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento

do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos ou produtores de práticas vivenciadas por eles no passado. O autor convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é de que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como copesquisadores.

Neste ponto se inscreve a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quando pode fortalecer as professoras alfabetizadoras a refletirem sobre o que foi dando forma a sua prática atual, que experiências, conceitos e conhecimentos as trouxeram até onde estão e, frente ao que podem ver e analisar de sua prática atual, para onde desejam se direcionar a partir de hoje. Os encontros tornam-se, assim, lugar de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas também lugar de pesquisa e de reflexão crítica.

Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), dos saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), dos saberes curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

A expressão utilizada por Tardif (2002), “mobilização de saberes”, transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, e não somente do cognitivo. Revela a intenção da visão da totalidade do ser professor. Outro posicionamento importante de Tardif (2002)

é de ser contra a ideia tradicional da relação entre teoria e prática: o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber, ou é portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas. O autor é contra a ideia de que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Afirma que hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com memórias é emocionante. Proporciona uma compreensão mais humana do indivíduo. Neste caso, proporciona perceber que a professora alfabetizadora é uma profissional da educação e uma pessoa, forjada pelas vivências que são só suas, de quem foi uma criança, uma aluna de escola, com uma trajetória também única e que hoje frequenta as formações continuadas por sua própria vontade, ou por imposição, e que é matéria-prima para uma grande revolução na maneira de pensar, ver e agir na sociedade através de seu ofício de ensinar.

Isso representa a afirmação da ideia de que pelo trabalho docente o professor modifica a si mesmo, as suas relações e busca transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. Desse modo, através da perspectiva da formação de professores de Tardif (2002) e do estudo das memórias das entrevistadas através das lentes da História Oral, foi possível perceber de onde vêm os conhecimentos matemáticos das professoras alfabetizadoras e para onde deve se encaminhar a formação – tendo isso sido percebido, especial e essencialmente, por elas mesmas.

Já que a motivação para mudança não ocorre de fora para dentro, e apenas a sensibilização para tanto é possível pela oriен-

tadora de estudos, fica o compromisso de sensibilizar outras tantas reflexões neste sentido durante as formações. É fundamental entender também que formação continuada não é mágica, mas sim um processo demorado, árduo, porém definitivo quando gera reais mudanças de pontos de vista e de atitudes.

REFERÊNCIAS

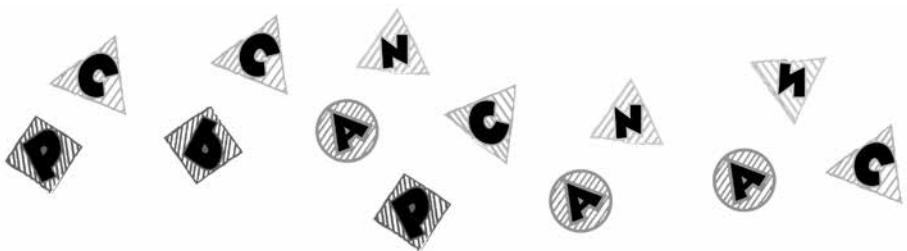
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: BORGES, J. L. **Prosa completa**. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979. v. 1, p. 477-484.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- _____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Collin, 1991.
- FERREIRA, M. de M. (coord.) et al. **Entre-vistas**: abordagens e usos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

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

THOMSON, A. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

SEÇÃO II

**PRÁTICAS
NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**



PROTAGONISMO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

RAQUEL EVELINE DA SILVA

INTRODUÇÃO

Sou professora dos anos iniciais do ensino fundamental, concursada na rede municipal de educação de São Leopoldo, há 28 anos. Cursei Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entre os anos 2013 e 2015 fui orientadora de estudos pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), concomitante à docência nos anos iniciais.

Nos primeiros anos como professora alfabetizadora, trabalhava seguindo a perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, cabia à escola organizar o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos dos alunos através de conteúdos curriculares determinados pela legislação vigente (MIZUKAMI, 1986).

Entretanto, aos poucos, fui percebendo a importância e a necessidade de planejar as práticas pedagógicas, tentando articular os conhecimentos a serem consolidados pelos estudantes com suas vivências do cotidiano (LIBÂNEO, 1994), caracterizadas por

um conjunto de atividades, planejadas e relacionadas, mas com um tema central, quase sempre vinculado às datas comemorativas do calendário civil.

Com os estudos na graduação, tive a oportunidade de conhecer a abordagem pedagógica voltada à construção do conhecimento por processos cognitivos e lúdicos. Assim, o socioconstrutivismo, perspectiva teórica que vislumbra os processos de construção do conhecimento pelos indivíduos a partir de suas experiências e em interação com o meio social (MACIEL, 2001), e o referencial da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) passam a nortear minha prática pedagógica.

Entre os anos 2009 e 2011, participei da formação do Pró-Letramento de Alfabetização em Linguagem e Matemática, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC). Dada a necessidade de ampliar os estudos acerca do processo do “alfabetizar letrando” (PICCOLI; CAMINI, 2013), entre 2012 e 2013, realizei a especialização em Alfabetização e Letramento, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir de 2013, tive o privilégio de participar como orientadora de estudos da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, proposto pelo MEC e coordenado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Durante esse período, mantive a regência em turmas de primeiro e terceiro ano do ensino fundamental e tive a oportunidade de contemplar na prática pedagógica as orientações do PNAIC para a alfabetização. Nessa direção, passei a utilizar atividades organizadas em sequências didáticas e projetos didáticos, mantendo, no cotidiano, as atividades permanentes do sistema de apropriação da escrita alfabética (SEA), leitura, oralidade e o trabalho com gêneros textuais diversificados, além das orientações da matemática na perspectiva do letramento, assim como os demais componentes curriculares.

Considerando as vivências e práticas como orientadora de estudos do PNAIC e como professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental, tive a oportunidade de repensar minha prática pedagógica e perceber a importância de assumir e mostrar-me como protagonista do processo educativo. Ou seja, apresentar e compartilhar com colegas da rede municipal em que trabalho a minha experiência pedagógica apoiada nos estudos e na formação continuada do PNAIC, assim como o protagonismo docente para além do meu município, compartilhando com as colegas de outras cidades e, principalmente, nas três edições do Seminário Estadual do PNAIC, realizados em Pelotas, nos anos 2013, 2014 e 2016, do qual participei apresentando relato de experiências.

Neste texto, descrevo e reflito sobre uma prática pedagógica realizada com uma turma de 1º ano do ensino fundamental da qual fui regente em 2016. Tomo como foco de reflexão o repensar e investigar a importância do protagonismo docente na alfabetização, ou seja, o objetivo é o de verificar se as relações entre práticas pedagógicas e a formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuem e estimulam o protagonismo docente.

OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Dante do meu objetivo de verificar relações entre práticas pedagógicas, a formação continuada do PNAIC e o protagonismo docente, busquei apoio nas leituras referidas durante a formação mencionada. Então, delimitei o aprofundamento nos conceitos de protagonismo docente e práticas pedagógicas com a metodologia de projetos didáticos.

Considero que a formação do professor não se encerra na conclusão do curso de graduação ou pós-graduação; ela segue

cotidianamente, na sala de aula, onde muitos questionamentos aparecem a cada dia, e, para dirimi-los, na maioria das vezes, buscamos apoio com colegas no ambiente escolar. Entretanto, nem sempre essas discussões são suficientes para auxiliar no processo pedagógico. Por isso, é preciso buscar formação continuada.

A formação continuada passa a ser um apoio básico para o processo de ensino-aprendizagem na educação, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções que é possível a mudança. Fica mais difícil para o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Assim, comprehendo a formação continuada de professores como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Nesse sentido, menciono que o programa PNAIC-UFPEL vem contribuindo com a formação de professores alfabetizadores, favorecendo reflexões sobre o fazer pedagógico e ampliando os estudos e práticas da alfabetização na perspectiva do letramento.

Nas reflexões pedagógicas do cotidiano escolar (prática/teoria/prática), percebo o professor como protagonista do seu processo formativo e comprehendo que cada um tem sua própria identidade, por vezes articulada ou não a outras identidades – docentes, discentes, outras. A constituição da identidade profissional efetivada em momentos de reflexão sobre suas memórias de professor, enquanto sujeito de um processo mais amplo, auxilia-o a se perceber em constante processo de formação, numa rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual se exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Apresento o termo protagonismo docente como possibilidade de os professores entenderem e intervirem nos processos pe-

dagógicos com autonomia, prevendo orientações educacionais nacionais, curriculares e de acordo com a comunidade escolar em que atuam. Para auxiliar na compreensão, cabe mencionar que a palavra protagonismo é formada de duas raízes gregas: *proto*, que significa o primeiro, o principal; e *agon*, que significa luta. Protagonista quer dizer, então, o lutador principal, o personagem principal. Em outras palavras, “protagonista é aquele sujeito autônomo, sabedor das necessidades” (COSTA, 2000, p. 150).

Por isso, considerar o professor como protagonista docente significa também reconhecê-lo como profissional reflexivo da tarefa educativa, que busca constantes instrumentalizações para a prática pedagógica, a fim de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento por parte dos estudantes, e as compartilha com a comunidade escolar. O professor protagonista e reflexivo vive a prática da pesquisa. A pesquisa é importante, pois nela se criam o estímulo e o respeito à capacidade criadora. Conforme Miranda (2006, p. 132),

o professor reflexivo é, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações no grupo.

Diante do exposto, considero o protagonismo docente como essencial às práticas pedagógicas, quando apoiado pela formação continuada. Reconhecer-se como professor protagonista significa assumir a própria realidade escolar como objeto de reflexão e de busca para atingir os objetivos educacionais propostos. E quando a atuação se faz em contexto de alfabetização, o papel do professor protagonista é o de “ensinar o sistema de escrita e propiciar

condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos e da leitura” (BRASIL, 2012a, p. 26), auxiliando na formação para o exercício da cidadania.

Para a garantia do sucesso do protagonismo docente, além da formação continuada e da reflexão sobre a prática pedagógica, a organização do trabalho pedagógico também se destaca como necessária. Novamente, faço referência ao PNAIC como fomentador desse processo, enfatizando, em especial, o destaque dado ao planejamento pedagógico, compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação dos estudantes no trabalho a ser construído nos espaços escolares. Uma das modalidades de organização pode ser feita por meio do projeto didático.

O projeto didático é um trabalho articulado em que os envolvidos no processo partem de uma situação-problema, que tem propósitos didáticos (o que os estudantes devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, que vai ser apreciado por alguém). Assim, o projeto didático permite que a aprendizagem ocorra de maneira contextualizada e interdisciplinar, atendendo também às características heterogêneas das salas de aulas, ressignificando os tempos e espaços escolares (BRASIL, 2012b, p. 12).

Considero a organização pedagógica por meio de projeto didático como atividade essencial para o processo de consolidação da aprendizagem escolar. Conforme explica Nery (2007), o projeto didático é um trabalho organizado de forma articulada que proporciona às crianças usarem de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas – falar/ouvir, escrever/ler –, especialmente quando se exploram os gêneros textuais. Dessa maneira, a professora alfabetizadora tem a tarefa de orientar o trabalho pedagógico, mediando os processos de aprendizagem dos estudantes.

O PROJETO DIDÁTICO

Mediante a definição do objeto de estudo deste artigo – as relações entre práticas pedagógicas, a formação continuada do PNAIC e o protagonismo docente –, relato uma prática pedagógica que delimitou a unidade a ser estudada. Para isso, foi importante reconhecer minha tarefa como professora-pesquisadora-protagonista, tomando certo cuidado a fim de garantir a rigorosidade na abordagem na descrição e reflexão sobre o realizado. Importante dizer que a descrição e a análise sistemática dos dados produzidos são de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, da qual fui a professora alfabetizadora. Trata-se, portanto, de uma reflexão em que analiso os efeitos do meu planejamento e das minhas intervenções sobre as atividades desenvolvidas com os estudantes.

A turma de 1º ano na qual realizei as atividades de ensino pertence a uma escola municipal de ensino fundamental do município de São Leopoldo/RS. A escola oferece ensino do 1º ao 9º ano, nos três turnos de funcionamento. Tem mais de 800 estudantes e 70 professores, entre profissionais de anos iniciais (conhecido como “currículo”), de anos finais (“área”) e profissionais de apoio que atuam na biblioteca, no laboratório de informática, em atividades de substituição, em estudos de recuperação e na equipe diretiva.

A turma possuía 25 estudantes, com idades entre seis e sete anos. Era um grupo muito alegre e participativo em seu processo de aprendizagem. Antes de seu ingresso no 1º ano, a maioria tinha frequentado escolas de educação infantil; outras ficavam com “tias cuidadoras” e algumas, ainda, permaneciam em casa, sob os cuidados da família. Desde a primeira semana de aula os estudantes perguntavam: “tá na hora de brincar? Vamos brincar? Vamos na pracinha? Terminei, posso brincar?”

Então, diante da necessidade, combinei com a turma que teríamos horários e momentos para o brincar. Contudo, alguns colegas não conseguiam entender que essa demarcação de tempo fazia parte da rotina da sala de aula e da escola e perguntavam a todo instante: “é hora de brincar?” Alguns colegas da turma começaram a responder que “não era a hora”, e, com o passar das semanas, uma outra afirmação começou a ser dita na sala de aula: “na escola, não pode brincar”. No entanto, nem toda a turma tinha a mesma opinião sobre o brincar na sala de aula e na escola.

Mediante a situação e as diferentes opiniões na sala de aula, percebi que ali se desenhava uma oportunidade para trabalhar com um projeto didático, e propus o desafio à turma. Resolvemos, então, pesquisar sobre o assunto. O nosso problema foi definido pela situação da “brincadeira” na escola. Decidimos pesquisar sobre o que as pessoas pensam sobre a “brincadeira” na escola. Partimos da questão que iniciou as discussões na nossa sala de aula: “pode brincar na escola?”. Resolvemos pesquisar também se as pessoas gostam de brincar. Definimos duas questões para a pesquisa: “você gosta de brincar?” e “pode brincar na escola?”.

Após a definição do tema e das questões de pesquisa, iniciamos as discussões na sala de aula sobre o brincar. A turma definiu como hipótese para os resultados da pesquisa que a maioria das pessoas que participariam responderiam que gostam de brincar e que podemos brincar na escola. Decidimos que realizaríamos a pesquisa com a metodologia de entrevistas. Durante os meses de abril e maio, entrevistamos todas as turmas da escola dos turnos manhã e tarde. Também entrevistamos professores e as pessoas das famílias: os pais, as mães, irmãos, tios e tias, avôs e avós, primos e primas, padrinhos e madrinhas. Essas entrevistas foram feitas em casa e de forma individual. Depois de todas as entrevistas prontas, fomos verificar as respostas. Para contar e registrar os resultados, indiquei e ensinei o trabalho com gráfico de barras.

Junto com a pesquisa, estudamos sobre o brincar, as brincadeiras e os brinquedos. Depois de estudar sobre as brincadeiras, realizar a pesquisa e registrar as entrevistas, fomos verificar os resultados da pesquisa, que são apresentados a seguir.

Figura 1 – “Você gosta de brincar?”



Fonte: Acervo da autora (2016)

Figura 2 – “Pode brincar na escola?”



Fonte: Acervo da autora (2016)

Durante a pesquisa, entrevistamos 780 pessoas entre dois e 74 anos de idade. Verificamos que a maioria das pessoas gostava de brincar, principalmente entre as crianças do 1º ao 5º ano. Constatamos que os jovens do 6º ao 9º ano são os que menos gostam de brincar. Averiguamos também que mais ou menos 65% das pessoas entrevistadas consideram que “pode brincar na escola”, enquanto 35% responderam que não pode brincar na escola.

Figura 3 – Estudantes registrando dados da pesquisa de entrevista



Fonte: Acervo da autora (2016)

Figura 4 – Turma apresentando brinquedos construídos com materiais recicláveis durante o projeto Brincadeira!



Fonte: Acervo da autora (2016)

Então, consideramos após a pesquisa que nossas hipóteses se confirmaram. As entrevistas e os estudos realizados sobre as brincadeiras afirmaram que podemos brincar na escola. Durante todo o projeto fizemos fotos, conversamos sobre diferentes assuntos, registramos as atividades com desenhos e textos, realizamos muitas brincadeiras e compilamos as atividades no *Livro da vida*. Constatamos que brincar é tudo de bom!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material empírico selecionado para este texto decorre da minha prática pedagógica como professora alfabetizadora. Tive a oportunidade, com a turma de 1º ano, de novamente contemplar as orientações do PNAIC para o processo de alfabetização, dando ênfase nesse processo ao trabalho com a educação matemática, também na perspectiva do letramento. Utilizar o projeto didático como planejamento e organização da aprendizagem permitiu recorrer aos jogos, brincadeiras, pesquisas, entrevistas, apropriação de conceitos e estudos interdisciplinares de maneira significativa para as crianças, atendendo a uma situação do cotidiano que se mostrava importante para a turma.

Constatar, então, o envolvimento e a dedicação dos estudantes frente ao processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, observando suas dificuldades, problemas e desafios do cotidiano, tomando-as como um modo para organizar o trabalho, contribuiu para eu assumir a posição de protagonista do processo de ensino, atuando como responsável pela organização e garantia de condições para que todos os estudantes participassem do projeto.

Remeto ainda ao protagonismo docente a experiência de compartilhar minha prática pedagógica com colegas professoras e auxiliar no processo de formação continuada, especialmente

por meio das trocas de saberes, tal como ocorreu enquanto atuei como orientadora de estudos na formação do PNAIC.

Afirmo, assim, que a formação permitiu também que as professoras alfabetizadoras participantes nos estudos do PNAIC assumissem a mesma possibilidade de se colocar como protagonistas docentes, apresentando e compartilhando suas práticas pedagógicas. Destaco certa ênfase à formação docente, indicando para isso a necessidade de se manterem políticas públicas que articulem discussões e práticas pedagógicas com a importância da formação no processo de construção da imagem, do protagonismo e da profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

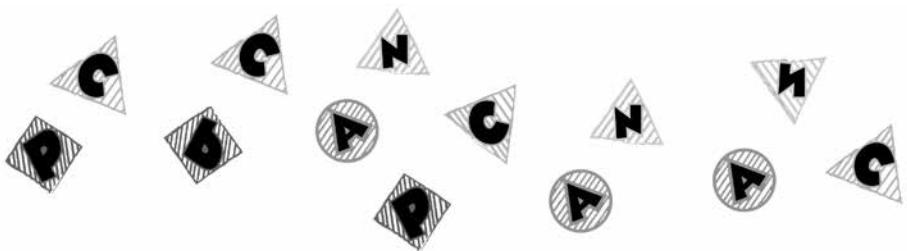
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Alfabetização: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação e estatística. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- MACIEL, I. M. **Psicologia e educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciéncia Moderna, 2001.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 129-143.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.



APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

CRISTINA TISCOSKI VALERIM DE FREITAS

INTRODUÇÃO

Durante a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2015, desenvolvi com as professoras alfabetizadoras sequências didáticas interdisciplinares a partir do livro *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha. Tais sequências didáticas foram propostas após o estudo, explanação e considerações sobre como trabalhar de forma interdisciplinar. Percebendo que algumas alfabetizadoras conheciam a terminologia, mas detinham compreensão equivocada sobre a prática interdisciplinar, propus um livro de literatura infantil como ponto de partida para o desenvolvimento das sequências didáticas a fim de que percebessem a gama de possibilidades de se exercitar em uma prática interdisciplinar.

Para abordar a interdisciplinaridade, entendo necessário apresentar seu breve histórico e contextualizá-la, pois este mundo a cada dia se transforma, se cria e recria. Portanto, juntamente com os relatos das práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, neste texto também se fará uma abordagem holística da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é um conceito abordado atualmente não somente no campo acadêmico e educacional, mas também na área da saúde, da engenharia e em vários outros setores sociais. Na educação brasileira, a noção de interdisciplinaridade aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5.692) e, segundo Ivani Fazenda, pesquisadora e teórica da interdisciplinaridade, veio como “ideologia da integração, pressupondo-se professores e alunos como super-homens, capazes de assumir sozinhos toda a problemática educacional” (FAZENDA, 1985, p. 87).

Atualmente, deliberações utópicas assim parecem estar sendo feitas na reforma do ensino médio, em que se joga aos professores a responsabilidade de implantarem teorias mal compreendidas e desenvolvidas, que correm o risco de, mesmo que positivas, perderem sua essência. Para o ensino médio muito se tem publicado sobre a interdisciplinaridade, visando ao diálogo entre as áreas do conhecimento; tarefa árdua, tendo em vista a estrutura educacional da qual dispomos. Já nas séries iniciais, em que há um professor responsável por trabalhar com todos os conteúdos, a relação e o diálogo entre os componentes curriculares tornam-se viáveis e de extrema valia. Entretanto, apesar de a ideologia interdisciplinar já ser explicitada pela legislação desde 1971, mesmo nas séries iniciais parece que a real compreensão e a internalização da prática interdisciplinar, pelos professores, ainda não acontecem de forma significativa. Então, cabe perguntar: metodologias impostas sem o devido conhecimento e internalização por parte dos protagonistas da ação docente seriam motivo para que a interdisciplinaridade ainda não aconteça de forma efetiva nas escolas?

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PNAIC

A qualificação profissional é fator primordial para o bom desempenho em qualquer área. No Brasil, várias foram as tentativas de um projeto de qualificação profissional para o desenvolvimento da educação básica. Felizmente, vislumbro no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa um projeto que funcionou. Esta afirmação pode ser atestada pelos índices aferidos pelo Ideb 2016, pois as séries iniciais tiveram expressivo e positivo desempenho se comparadas aos indicadores de anos anteriores. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Trata-se de um indicador de avaliação que mede a qualidade do aprendizado nacional a partir do qual são estabelecidas metas para a melhoria do ensino.

Como orientadora de estudos do PNAIC, observei o quanto as professoras das séries iniciais, em especial, do ciclo de alfabetização, estão comprometidas com o desenvolvimento de sua ação pedagógica. Também conheci as dúvidas e angústias por elas vivenciadas. Uma das tantas dúvidas era quanto à metodologia interdisciplinar de ensino. Indagações sobre essa prática certamente permeiam as mentes de vários profissionais da educação, em vários níveis. Entendo que por falta de compreensão, apesar de a palavra interdisciplinaridade ser bastante comum, a sua prática impulsiona medo e acaba por não ser realizada, mesmo estando presente no ideário legal há mais de 30 anos.

Pode-se sugerir que a grandiosidade e o sucesso do PNAIC ocorreram exatamente por ser um projeto interdisciplinar em que várias esferas dialogaram, em especial, com a teoria acadêmica e com a prática da sala de aula de alfabetização. Nessa direção, os questionamentos teóricos feitos durante os encontros de forma-

ção instigaram a pôr em prática conhecimentos adquiridos sobre a interdisciplinaridade. Para isso, desenvolveram-se sequências didáticas a partir da leitura de um livro de literatura infantil.

Ruth Rocha (2011, p. 12), em sua prosa poética afirma: “é preciso ter paciência com as lagartas, se quisermos conhecer as borboletas”. É com essa ideia que Ruth Rocha conclui o livro *A primavera da lagarta*, material que foi tomado como apoio para a organização da sequência didática desenvolvida pelas professoras alfabetizadoras da 11ª CRE/Osório, elaborada e discutida durante os encontros de formação do PNAIC e sob minha orientação. Na referida obra, Ruth Rocha narra a caça à lagarta por vários insetos. Entre os caçadores, há um camaleão que sempre muda de opinião. Tal caçada é devido ao fato de a lagarta ser tida como comilona, preguiçosa e feiosa. Na procura pela lagarta, eles encontram uma linda borboleta que, pacientemente, conta aos insetos sobre o processo de metamorfose das lagartas.

A partir da prazerosa leitura do livro e contemplação do vídeo com a história, estimulei as professoras para que retirassem da obra conteúdos curriculares e vislumbrassem possíveis ações integradas para a abordagem destes. Com essa dinâmica ficaram claras as conexões entre conteúdos de vários componentes curriculares, tais como: adjetivos logrados à lagarta, em referência ao componente curricular Língua Portuguesa; valores atribuídos pelos insetos à lagarta, a ser abordado no Ensino Religioso; a metamorfose da lagarta, em Ciências; o título da obra, que remete à primavera, contemplando o estudo das estações do ano, em Geografia; entre outros. A proposta gerou uma tempestade de ideias, e as professoras, de forma bastante simples, perceberam na prática o processo de interdisciplinaridade. A motivação causada pela compreensão de como circular por entre os componentes curriculares de forma prazerosa e significativa favoreceu uma aprendizagem dinâmica, contextualizada, cooperativa,

globalizada, culminando na produção de práticas criativas e interdisciplinares.

Dada a impossibilidade de relatar todas as sequências didáticas elaboradas, descrevo algumas atividades desenvolvidas nas turmas do ciclo de alfabetização, que resultaram dessas práticas interdisciplinares. São práticas que também efetivaram o objetivo logrado pelas formações do PNAIC, qual seja: a qualificação profissional por meio da formação continuada e a qualificação da educação básica por meio da promoção de uma aprendizagem com significado, prazerosa e interdisciplinar.

Como primeira atividade de todas as sequências didáticas, a história foi apresentada aos alunos, porém as formas variaram, explicitando diferentes estratégias de apresentar uma obra às crianças: por meio de questionamentos sobre quem já viu uma lagarta, como e onde vive, do que se alimenta, quanto tempo vive; leitura do livro; leitura da história no formato de um texto contínuo; vídeo projetado em data show; entre outras. A seguir, muitas sequências indicaram como tarefa a representação da história através de desenhos, individualmente e coletivamente, em formato de cartazes; também foram confeccionadas lagartinhas para colocar no lápis ou feitas dobraduras de borboletas; e pintura com tinta, explorando a simetria das asas de uma borboleta.

Para a sistematização da leitura e escrita, foi elaborada uma infinidade de atividades, tais como: ordenação da história; interpretação do texto; identificação de rimas; ditado; associação da fala ao respectivo personagem; caça-borboleta; caça-palavras dentro do desenho de uma borboleta; monta e desmonta de nomes dos insetos em palavras, sílabas e letras; confecção de uma borboleta gigante para colar palavras e desenhos com a letra inicial B; produções textuais que envolveram releituras da história, realização de entrevistas, escrita de relatórios, entre outros gêneros; leitura com microfone; leitura de poemas, como *As borboletas*, de Vinicius de

Moraes; canto e dramatização da canção popular *A linda rosa juvenil*. Entendendo que a leitura e a escrita são práticas que permeiam quaisquer atividades educativas, inúmeras outras abordagens foram realizadas a fim de garantir o seu exercício em sala de aula.

Figura 1 – *A linda rosa juvenil*



Fonte: Acervo da E. E. E. M Pastor Voges, prof.^a Janete Fernandes, 3º ano (2015)

Não por mero acaso, o desenvolvimento das sequências se deu em plena primavera de 2015, fato que propiciou a visita de alunos a um cultivador de flores no município de Itati/RS. Assim, também se promoveu o estudo da rotação e da translação, sendo este último o responsável pelo evento das estações do ano, com destaque para a estação das flores, a primavera. Também o estudo do calendário, os cálculos matemáticos relacionados a situações referentes à saída de campo e as medidas de tempo, entre outras, foram temáticas exploradas. Entrevistas com pais, avós e vizinhos sobre os tipos de flores que cultivam foram feitas. Atividades de releitura de obras de arte, como as de Romero Britto, foram exploradas com as crianças, bem como a leitura e escrita de poemas e cantigas.

Figura 2 – Visita à propriedade de cultivo de flores em Itati/RS



Fonte: Acervo da E. E. E. M Pastor Voges, prof.^a Janete Fernandes, 3º ano (2015)

Na área de Ciências, fez-se o estudo de animais vertebrados e invertebrados bem como da metamorfose de alguns animais. Realizou-se a observação experimental de uma lagarta, e seu processo de metamorfose foi acompanhado, tanto *in loco* como em um terrário confeccionado pelos alunos.

Nesta atividade de observação, houve um evento emocionante: chegava o tempo em que o casulo da pequena lagarta que vinha sendo acompanhada há dias romperia, e isso poderia ocorrer justo durante o final de semana. Assim, sabiamente a professora pediu para que um aluno levasse o terrário para casa para que acompanhasse e registrasse a fase mais esperada da metamorfose. Coincidemente, o único aluno que iria para casa acompanhado por um responsável era um menino extremamente tímido, que quase não falava ou se manifestava na escola. Para ter mais segurança quanto ao cuidado no transporte do terrário, a professora recomendou ao aluno que cuidas-

se da lagarta de estimação da turma. Naquele final de semana também acontecia o encontro de formação do PNAIC. As professoras estavam reunidas quando a professora que propôs tal atividade recebeu uma mensagem de voz do aluno que ficara responsável pela lagarta. Ele relatava com total fluidez a metamorfose da lagarta, que acontecia naquele exato momento. Esse acontecimento foi um presente para a turma de alfabetizadoras, visto que alcançava com medalha de ouro o objetivo proposto, que era a aprendizagem com significado.

LIBERTANDO-SE DOS CASULOS

Há muita curiosidade e disponibilidade para aprender. Quando saímos do senso comum, abrimos as portas para um aprendizado efetivo, global. Entre os professores ainda há uma resistência, um receio a respeito do novo. Toda mudança pode gerar desconforto; porém, com o tempo, acaba tornando-se prática inerente aos costumes da educação (AIETA, 2013, s.p.).

É consenso que a criatividade é inerente ao ser humano; portanto, em que parte do caminho nossos alunos ficaram apáticos ao aprendizado? Em que parte da caminhada nos desconectamos do todo e preferimos as partes? Esquecemos o exemplo dos processos cíclicos e conectados da natureza? Com qual objetivo nos tornamos individualistas, compartimentados, fechados? Acreditamos que estamos imunes às influências naturais e inevitáveis do contexto em que vivemos? Responder a esses questionamentos talvez não seja a principal questão. Mas, na atualidade, depois de ter assistido e vivido o que a segregação fez com a humanidade, com o planeta, com a educação, com a vida, é lícito clamar pela união! É imprescindível responder à questão primordial: por que segregar?

No âmbito educacional talvez a professora Luiza possa auxiliar oferecendo uma das possíveis respostas para a fragmentação de conhecimentos:

Um dos desafios foi justamente buscar a adesão dos professores, não apenas porque o projeto gerou mudança de cultura, mas porque existiam dúvidas sobre as reais habilidades dos professores para praticar a interdisciplinaridade, já que a graduação de muitos foi segmentada e não se discutia a vinculação entre disciplinas (AIETA, 2013, s.p.).

Muitas vezes não é o medo da mudança que assusta, é a consciência da própria limitação. Assim, sabedores de nossa inata incompletude, cientes da necessidade de estar sempre aprendendo, o desafio está em aceitar essas verdades e lançar-se rumo à qualificação. Tanto no aluno como no professor o desejo pela aprendizagem e a criatividade são inatos. Dessa forma, se for proporcionada aos protagonistas da educação informação de qualidade e de forma significativa, o aprendizado se torna prazeroso e efetivo.

Conforme aposta Luiza Aieta (2013, s.p.), “a tarefa fundamental da interdisciplinaridade é socializar conhecimento, não apenas transmitindo, mas reconstruindo o saber”. E, embora muitos justifiquem sua prática estanque no engessamento do currículo, isso nada mais é que desculpa, seja pela falta de conhecimento, seja pelo medo ou indisposição à evolução, tanto enquanto professor/profissional como enquanto ser humano. Pois, conforme explica Lima (2007, p. 9), “[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, intelectuais e pedagógicas”.

As palavras do físico Fritjof Capra, a seguir, inspiram a pensar sobre a interdisciplinaridade num contexto holístico de palavra/

ação; pois, sabedores das mudanças que estão ocorrendo em todas as esferas do planeta Terra, sejam mudanças ambientais, magnéticas, de consciência, entre outras, a educação não ficará de fora. Mesmo que resista às mudanças, terá de se adaptar.

Talvez seja conveniente, neste ponto, resumir as características-chave do pensamento sistêmico. O primeiro critério, e o mais geral, é a mudança das partes para o todo. Os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às de partes menores. Suas propriedades essenciais, ou ‘sistêmicas’, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das ‘relações de organização’ das partes, isto é, de uma configuração das relações ordenadas que é característica dessa determinada classe de organismos ou sistemas. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados (CAPRA, 1999, p. 46).

A geração atual vive uma mudança de consciência com relação à visão segregada e inicia um olhar que vai das partes para o todo. Essa visão sistêmica vem avançando em todas as áreas e contextos sociais, desde a física quântica, até à sala de aula. Na escola, essa busca por integração trouxe a metodologia interdisciplinar de ensino, ou seja, a interdisciplinaridade.

Felizmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa inovou e alcançou resultados na qualificação da educação básica nunca vistos antes. Isso reafirmou que o profissional que recebe formação adequada e continuada desempenha com eficiência seu trabalho, pois muitas vezes deixa de realizar as propostas governamentais e teóricas da academia, não por não querer, mas simplesmente por não saber, por não estar qualificado.

A experiência vivida com a turma de professoras alfabetizadoras, nos encontros de formação do PNAIC de 2015, e o estudo

sobre a prática interdisciplinar de ensino desmistificaram medos e dúvidas; e, após a compreensão de como realizá-la, também proporcionaram uma atuação pedagógica com maestria por parte das professoras participantes da formação.

A experiência provou ser possível uma educação de qualidade quando há união. E, se na esfera da educação já se vivencia através da interdisciplinaridade a possibilidade da junção das partes, quem sabe nossa ação multiplicada possa resultar em um ser humano que busque também a integração, a colaboração e suprime a competição e a segregação. Certamente, a vivência da integração traz felicidade e realização.

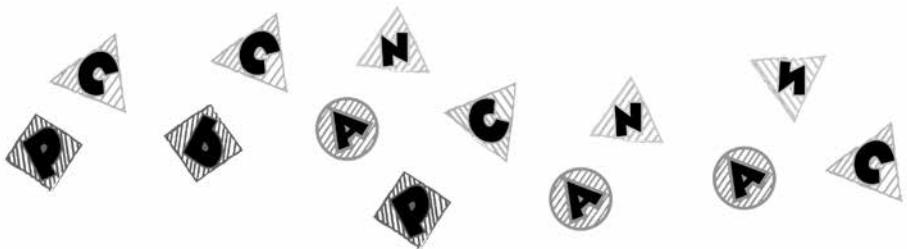
REFERÊNCIAS

- AIETA, L. S. Projetos interdisciplinares. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano V, n. 16, mar./maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organização do trabalho pedagógico. Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar. Educação do campo. Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1999.

FAZENDA, I. C. **Educação no Brasil anos 60:** o pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens-fund/indag1.pdf>.

ROCHA, R. **A primavera da lagarta.** São Paulo: Salamandra, 2011.



PROBLEMAS: DESAFIOS E REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

LEILA DE SOUZA MELLO

INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas aqui são resultado do trabalho realizado com uma turma do 1º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Emílio Luiz Mallet, localizada na periferia da cidade de Rio Grande/RS, em 2014. Nesse mesmo ano, a professora da turma participava como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Rio Grande/RS.

É importante ressaltar que o foco de formação do PNAIC centrava-se na educação matemática. Na referida escola não havia educação infantil, e, por isso, a maioria dos estudantes dessa turma estavam começando a sua vida escolar, portanto, as primeiras atividades realizadas foram de socialização e integração do grupo. À medida que desenvolviam as atividades, a professora observava o que os estudantes já sabiam ou imaginavam que sabiam, compreendendo suas crenças, suas dúvidas ou incertezas. O objetivo era o de tecer estratégias e começar a partir do ponto em que se

encontravam. Mesmo sendo uma turma muito heterogênea, ela tinha um importante núcleo comum: nenhum dos estudantes sabia ler ou escrever.

INICIANDO O TRABALHO...

Nos primeiros dias de aula a professora percebeu que a turma era muito competitiva e adorava participar de jogos e brincadeiras. Uma das primeiras atividades pelas quais demonstraram interesse foi a contagem de quantos meninos e quantas meninas estavam presentes na aula. Além de contar, comparavam as quantidades e usavam isso para uma competição: se houvesse mais meninas, elas estavam “vencendo” naquele dia; caso contrário, os meninos venciam. Isso gerou um pouco de frustração nos meninos, pois eram em menor número na turma e, portanto, era mais difícil de ganhar a “competição”. A professora sempre questionava o resultado e pedia para que refletissem sobre por que, na maioria dos dias, eram as meninas que “venciam”. A partir disso, levantavam hipóteses, como: “as meninas não gostam de faltar na aula” ou “os meninos são mais preguiçosos e não vêm para Escola” (diziam isso mesmo quando todos os meninos da turma estavam presentes).

Essa prática vai ao encontro do proposto por Diniz (2001, p. 92) quando afirma que, na perspectiva da resolução de problemas, duas ações são fundamentais: “questionar as respostas obtidas e questionar a própria situação inicial”. Dessa forma o questionamento da professora sempre esteve presente e, ao longo dos dias, se complexificava o problema. Havia dias em que o desafio era maior: a contagem dos estudantes já estava realizada e escrita no quadro (o número dos estudantes presentes, o dos ausentes, o número de meninas e de meninos que estavam presentes, quando chegava mais alguém). Então, a professora provocava: “se havia seis meninas e chegou mais uma, quantas ficaram? E

quantos estudantes estão presentes, agora? E, se antes havia três estudantes ausentes, agora, quantos são?" Essas questões nem sempre eram respondidas corretamente ou com compreensão. Muitos ainda não conservavam a quantidade e precisavam reconectar, começando desde o princípio para responder. No entanto, a provocação continuava, porque, com base em Michel Fayol (2012, p. 62), entende-se que

[...] o desenvolvimento das habilidades numéricas, mesmo complexas, não depende do acesso prévio à conservação do número; a incitação a contar antes de submeter as crianças aos testes de conservação melhora sistematicamente os desempenhos; o treinamento nas atividades numéricas induz os progressos nos domínios aritmético e lógico, enquanto o treinamento focado nas classificações e seriações (lógica) acarreta melhorias apenas nesses setores; fornecer uma informação em retorno relativa à exatidão dos julgamentos de conservação tende a provocar um aumento dos recursos à numeração para apoiar as respostas; as respostas de conservação variam em função do tamanho das coleções [...].

Considerando essa ideia de que, apesar de muitos ainda não conservarem a quantidade, a turma deveria ser incitada a contar, essa prática era realizada quase todos os dias.

Nesse momento, a turma era composta de apenas 12 estudantes, o que talvez tenha contribuído, pois, como foi citado acima, o tamanho da coleção, que, nesse caso, é a turma, influencia no seu aprendizado. E a brincadeira deixou de ser interessante num belo dia em que um menino levantou o dedo e disse: "fiz uma grande descoberta! Esta competição é muito injusta, pois, como tem mais meninas que meninos na turma, é muito mais difícil de ter mais meninos presentes na aula!" Todos pararam para pensar um pouco e acabaram concordando com o colega. Então, a atividade

passou a ser realizada esporadicamente, quando a professora voltava a propô-la para levar a outras reflexões, como: quantas meninas havia a mais que os meninos (ou vice-versa), quais estudantes faltavam mais e a importância da presença para a aprendizagem.

Outro problema que surgiu foi quando um estudante trouxe uma forma com bolo de chocolate para dividir com seus colegas. Neste dia, seis estudantes estavam presentes na sala, e o bolo veio cortado em nove partes. A professora perguntou a eles como fariam a distribuição para que todos recebessem a mesma quantidade. Após contarem o número de estudantes e as fatias de bolo, disseram: "vai sobrar!" Então, a professora perguntou por que iria sobrar, e eles responderam que era porque havia mais pedaços de bolo que estudantes na sala de aula e que, se cada um pegasse uma fatia, sobrariam algumas.

Figura 1 – Merenda pedagógica



Fonte: Acervo da autora (2014)

As crianças foram questionadas sobre quantos pedaços sobrariam. Após levantarem algumas hipóteses e realizarem mais algumas contagens, concluíram que sobrariam três. Então, a professora pediu que cada um pegasse um pedaço. Depois, ela pediu que pensassem se havia uma maneira de distribuir novamente os pedaços de bolo, de forma que cada um recebesse, de novo, a mesma quantidade. A primeira resposta foi não; mas, devido à insistência da professora, pararam para pensar. Depois de uns minutos de silêncio e olhares pensativos, ela disse que poderia pegar uma faca na cozinha, se isso fosse ajudar. Depois dessa dica, uma menina abriu um sorriso e levantou-se, determinada a explicar para os colegas como seria a solução para aquele problema: “é simples! A professora reparte os pedaços no meio, pois daí o bolo vai se transformar em seis e vai dar certinho, um pedacinho pra cada um!” Neste momento, foi perceptível quão empoderada ela se sentiu por descobrir uma solução para aquele empasse. Até então, normalmente eram os meninos que encontravam primeiro as respostas dos problemas. Alguns estudantes ficaram meio desconfiados, mas, após alguns minutos, entenderam e concordaram com a explicação da colega e puderam verificar na prática.

Situações como essa despertavam cada vez mais nos alunos uma postura de inconformismo com a situação apresentada, provocando-os a ir em busca de soluções. Segundo Diniz (2001, p. 92),

a perspectiva da Resolução de Problemas caracteriza-se por uma postura de inconformismo diante dos obstáculos e do que foi estabelecido por outros, sendo um exercício contínuo de desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, que são características primordiais daqueles que fazem ciência e objetivos do ensino de matemática.

Cabe salientar que a professora procurava lançar os problemas e reflexões sobre como ou por que tinham encontrado a res-

posta e se todos concordavam ou não, sem ficar reforçando que tal procedimento ou resposta estava certa ou errada, porém incentivava que os estudantes se posicionassem, argumentassem e descobrissem se as respostas faziam sentido ou não, se eram válidas ou não. Quando um problema era resolvido muito rapidamente, a professora procurava fazer outras questões mais aprofundadas e, quando a resposta custava a aparecer, lançava perguntas que funcionavam como dicas, como foi a sugestão da faca, na descrição acima.

Outro fator importante foi o clima de respeito que a turma desenvolveu. O combinado era ouvir todos e respeitar a opinião dos colegas. Isso foi fundamental para que não se sentissem intimidados e se posicionassem sem receio de errar, contando com o apoio da professora, pois, como lembra Kamii e Housman (2002, p. 152),

é importante que a professora seja sempre diplomática e apoiadora, não importa o quanto a criança possa ser ilógica. Crianças que se sentem respeitadas e apoiadas são mais confiantes em relação a sua capacidade de raciocinar do que aquelas que se sentem na defensiva. A confiança das crianças é muito importante porque quanto mais confiantes elas são, mais elas tomam a iniciativa de pensar. E quanto mais elas pensam, mais elas desenvolvem sua lógica.

Como a referida turma gostava muito de realizar brincadeiras e jogos, a professora procurava usar isso para trabalhar a matemática, além da alfabetização. Eles participavam de vários jogos, como memória, lince, mico, onde as cartas continham figuras ou palavras que deveriam ser associadas. Ao final de cada partida, anotavam os nomes dos colegas que estavam participando do jogo, no seu grupo, e a pontuação obtida por cada um. Jogavam um mínimo de três partidas e, depois, somavam a pontuação.

Todos conferiam os resultados obtidos e, se alguém tivesse um resultado diferente, todos refaziam seus cálculos, até ter certeza da resposta. Então, observando o somatório da pontuação e comparando-os, descobriam quem tinha sido o vencedor de cada grupo. Feito isso, o interesse era descobrir quem ficou em segundo, terceiro ou quarto lugares, pois os grupos eram compostos de, no máximo, quatro integrantes. Isso os levou a pensar sobre numerais ordinais e que os números não são usados apenas para determinar uma quantidade, mas podem expressar uma determinada posição ou lugar.

O uso de jogos didáticos e outras atividades lúdicas, além de auxiliar na alfabetização e realização de cálculos e comparações, possibilitaram a criação ou negociação de regras, o desenvolvimento da oralidade, a aprendizagem de saber ganhar ou perder, o desenvolvimento de estratégias, o respeito às regras e às intervenções quando alguém burla alguma convenção combinada anteriormente, as adaptações feitas para atender a todos do grupo, o desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio e pensamento lógico, a imaginação, a previsão, a interpretação e tomada de decisões.

Atualmente, as atividades lúdicas, passaram a ser reconhecidas como necessárias para a plena formação do ser humano. Jean Piaget (apud ALMEIDA, 2003), por exemplo, se refere ao jogo como uma importante atividade na educação das crianças, uma vez que lhes permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos. Em suas palavras: “os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual” (PIAGET apud ALMEIDA, 2003, p. 25).

Além do exposto, diariamente era solicitado às crianças que desenhassem, no calendário, como estava o tempo naquele dia.

Ao final de cada mês, somavam quantos dias de sol, chuva, sol com nuvens ou somente nuvens haviam sido registrados. Então, faziam uma tabela com os resultados e confeccionavam um gráfico de colunas com esses dados usando um quadriculado.

Figura 2 – Gráfico do tempo



Fonte: Acervo da autora (2014)

Após o gráfico estar pronto, a professora levantava questões como: “o que predominou no mês: sol, chuva, sol com nuvens ou somente nuvens? Por quê? Como vocês veem isso no gráfico? E o que teve menos? Por quê? Como vocês veem isso no gráfico?” Questionava também, por exemplo, quantos dias de chuva houve a mais que os de sol. Às vezes, ao perguntar, por exemplo, por que houve mais dias de chuva que de sol, eles respondiam: “porque é inverno!”. Por isso, a professora precisava perguntar como

eles viam isso no gráfico, ao que respondiam: “porque está mais alto ali!”, referindo-se à coluna com os registros. Outra resposta interessante dada por uma menina, em relação a quantos dias um registro teve a mais que outro, foi: “é assim: se tivesse empatado, estava igual. Então, tirando a empatação, o que tiver é o que tem a mais!” E mostrava no gráfico, comparando o tamanho das colunas, mostrando com a mão até onde tinha ido a coluna menor e apontava para cima mostrando o número de quadrinhos que havia a mais na outra coluna. Após sua explicação, os colegas que estavam um pouco inseguros ao responder questões como esta ficaram mais confiantes e começaram a acertar suas respostas; outros, porém, demonstraram que ainda não tinham compreendido. Isso reforça o pensamento de que as crianças representam suas ideias sobre a realidade, e não a própria realidade (PIAGET, 1977). Por mais que os professores ou colegas tentem explicar, é necessário que seus argumentos façam sentido para serem realmente compreendidos. Caso contrário, poderão ser apenas decorados e facilmente esquecidos mais adiante.

Em meio a tudo isso surgiam as histórias que muitas vezes eram as geradoras de temas e projetos a serem desenvolvidos pela turma. Uma delas, que envolvia animais, despertou nos estudantes o desejo de realizar algumas classificações, como: animais com duas patas, quatro patas ou mais de quatro patas, animais que voam ou não, animais domésticos ou selvagens. A partir daí a professora disponibilizou palitos, com os quais eles foram confeccionando “fantoches” de diversos bichos, até de animais que não pertenciam à história. Após, combinaram os critérios e foram construindo conjuntos, de acordo com as classificações desejadas. Verificaram qual grupo tinha mais animais, os que tinham a mesma quantidade e qual tinha menos. Então, foram questionados sobre os animais dos quais mais gostavam. Fizeram uma tabela com os dados desta pesquisa e, após, construíram um gráfico

de colunas para representar os resultados. Ao realizarem essas atividades, foram refletindo sobre o conceito de pertencimento e inclusão, pois, por exemplo, o cachorro e o gato pertenciam ao conjunto dos animais com quatro patas, enquanto a galinha e o pato pertenciam ao conjunto dos animais com duas patas, mas esses conjuntos estão contidos num conjunto maior, que é o dos animais. Criavam histórias e organizavam sequências, tanto com as escritas como com as ilustrações. Para estruturar uma sequência, precisavam ter argumentos sobre sua lógica de organização.

Essas atividades foram muito especiais, pois nem todos organizaram a sequência da mesma forma. Ao comparar as construções, a professora constatou a hesitação e o instinto de um estudante que queria mudar sua organização, então pediu que cada um explicasse por que havia ordenado as figuras daquela forma. Depois de terem dado suas diferentes explicações, com argumentos lógicos, chegaram à conclusão de que não havia apenas uma resposta certa. Eis por que é tão importante que os professores proporcionem problemas desse tipo, estimulando em cada um a criatividade na busca de soluções. No caso de todos apresentarem uma sequência igual, o professor pode e deve perguntar se não há outra possibilidade. É imprescindível que pensem para além da simples dicotomia certo e errado, em que normalmente todos creem. Isso abre espaço para importantes noções da educação estatística e probabilidade.

As ideias de classificação, inclusão hierárquica, ordenação, sequenciação, comparação e correspondência são deveras relevantes para a construção do número. Uma das primeiras aprendizagens das crianças é a “contagem mecânica”, ou seja, dizer os nomes dos numerais em sequência: um, dois, três e assim por diante. No entanto, isso não garante que as crianças tenham construído o conceito do número, ou associem a quantidade ao numeral escrito ou falado. A criança precisa construir uma sólida

estrutura lógico-matemática para que, de fato, seja capaz de conservar quantidades e realizar operações. E, para essa construção, precisamos permitir que as crianças sejam protagonistas, pois “[...] a estrutura lógico-matemática de número não pode ser ensinada diretamente, uma vez que a criança tem que construí-la por si mesma” (KAMII, 2012, p. 31). Todavia, o professor não pode ficar simplesmente esperando que essa estrutura seja construída espontaneamente pelo estudante. Ele deve proporcionar situações para que as crianças estabeleçam essas relações e reflexões, para que desenvolvam sua estrutura mental, encorajando-os no seu processo de aprendizagem, para que se sintam seguros e confiantes na elaboração e testagem de suas hipóteses, adquirindo a autonomia necessária para a construção do seu conhecimento.

Figura 3 – Jogo de agrupamentos



Fonte: Acervo da autora (2014)

Nesse sentido, também foi proposta pela professora a realização de agrupamentos de canudos ou palitos através de jogos de

agrupamentos. Os estudantes fizeram grupos com duas, depois com cinco e, finalmente, com dez unidades em cada grupo. Após a ampla exploração desse material não estruturado, apresentou-lhes o material dourado, que é estruturado. No primeiro dia, os estudantes apenas brincaram com o material. Num segundo momento, a professora pediu que reparassem na sua estrutura. Então, precisaram realizar contagens e comparações entre suas peças. A seguir, foi proposto o jogo “nunca dez”, que basicamente consistia em jogar um dado e pegar tantos cubinhos quanto fosse o número que aparecesse no seu dado. Esse jogo foi realizado em grupos, com quatro componentes em cada um. Para jogar o dado, foi estabelecida uma ordem, e cada estudante tinha sua vez para jogá-lo e pegar os cubinhos. A principal regra era que não podiam ficar com dez pecinhas iguais. Portanto, ao juntar dez cubinhos, precisavam trocar por uma barrinha (que é a mesma quantidade que dez cubinhos). Cada grupo jogava com um conjunto pequeno do material dourado, e a professora retirava as plaquinhas e o “cubão”. O jogo terminava quando não havia mais pecinhas para pegar. O vencedor era o estudante que fizesse mais pontos, sendo que cada cubinho valia um ponto e cada barrinha valia dez pontos.

Nos primeiros registros dos jogos, vários estudantes se perdiam e precisavam contar cubinho por cubinho para obter a quantidade total dos seus pontos, mas, com a frequência dos jogos e as questões levantadas pela professora, vários descobriram que não precisavam contar quantos cubinhos tinham em cada barrinha, porque eram sempre dez. Começaram a dar indícios da conservação de quantidade, pois iniciavam a contar a partir do dez, e não do um. Depois veio a prática de como contar de dez em dez. A cada descoberta, a professora observava como eles estavam mais confiantes e seguros. Também foram perdendo o medo de falar o que estavam pensando e perguntar quando

surgia alguma dúvida. E a professora, no seu turno, incentivava a reflexão. Cada vez que alguém fazia uma pergunta, ela lançava para turma, questionando: “o que vocês pensam? Concordam com o colega? Por quê?” E só quando o problema era de difícil entendimento para o nível em que se encontravam é que dava algumas pistas, auxiliando, indicando o caminho para a possível solução.

Recursos como jogos e brincadeiras no ambiente escolar, segundo Munhoz (2013, p. 174),

são encaminhamentos metodológicos importantes no aprendizado da Matemática, pois trabalham com as possibilidades de integração, cooperação, competição, socialização, concentração e estimulação do ludismo, visando à produção e à construção de atividades que proporcionam o uso de diversos materiais e conceitos, tendo como objetivo desenvolver o aprendizado do aluno.

O trabalho com o sistema monetário também foi muito importante para o desenvolvimento da estrutura lógico-matemática dos estudantes. Para começar, a professora pediu que trouxessem para a sala embalagens vazias de produtos que compravam no mercado. Foram necessários alguns dias para conseguir juntar uma boa quantidade e variedade de materiais. A primeira atividade foi estabelecer alguns critérios para deixar o mercado organizado. Depois, precisaram ler as informações das embalagens para classificar e separar os produtos em: higiene pessoal, limpeza, alimentos que precisam ficar refrigerados e os que não precisam. Em seguida, a professora liberou brinquedos, jogos e livros que estavam nos armários e prateleiras da sala de aula para também integrar o mercadinho.

Figura 4 – Mercadinho



Fonte: Acervo da autora (2014)

Com o material todo organizado, a próxima tarefa dada aos estudantes era pensar no valor de cada produto. Ficou estabelecido que os valores seriam inteiros, sem centavos, pois não havia moedas para usar. Contavam apenas com cédulas de dinheirinho de brinquedo. Essa tarefa foi muito rica! Cada estudante pegava um produto e dava sua opinião sobre quanto ele deveria custar, e os colegas avaliavam se estava caro ou barato demais. A alguns produtos conseguiram atribuir um valor bem aproximado ao seu valor real de mercado, mas a outros nem tanto. Tornou-se perceptível que, a alguns brinquedos, jogos e livros de que gostavam muito, atribuíam um valor bem alto. Uma criança falou: “minha mãe disse que isso é caro”, justificando o valor que havia atribuído. A professora apenas ouvia e perguntava para a turma se concordavam com o valor ou se queriam alterá-lo. Quando todos chegavam num consenso, o valor era escrito pelo estudante numa etiqueta, que era colada no produto.

Considerando a afirmação de Munhoz (2013, p. 204) de que “o uso de atividades com notas e moedas que representam compras e vendas é estimulante e desenvolve princípios cognitivos fundamentais para essa fase do desenvolvimento do aprendizado”, também foram usados esses recursos na brincadeira.

Para começar a brincadeira, a professora disse que era a chefe, que iria efetuar o pagamento do salário para eles. Colocou num envelope para entregar aos estudantes: dez notas de R\$ 1,00, dez notas de R\$ 2,00, dez notas de R\$ 5,00 e dez notas de R\$ 10,00. Ao abrirem o envelope, ficaram surpresos com aquela quantidade, que consideraram uma verdadeira fortuna. Então, como chefe, a professora disse que eles deveriam trabalhar para ela no mercadinho. Cada um ficaria um tempo no caixa, onde deveriam somar o que a pessoa gastou, dizer este valor para ela, que deveria pagar pelos produtos, e, se necessário, dar o troco. Inicialmente, a professora disse que só poderiam comprar duas coisas de cada vez, pois não havia carrinho no mercadinho e, com muitos produtos, ficaria mais difícil de fazer as contas no caixa, pois não tinham calculadora. Um de cada vez “trabalhou” no caixa do mercadinho, realizando suas somas e pensando na quantia que seria necessária para dar de troco. A professora ficou observando os procedimentos dos estudantes. Este trabalho foi realizado mais no final do ano letivo, e só nesse momento, constatando a dificuldade de saber qual seria o troco, a professora percebeu que não havia trabalho bem esse tipo de problema com os estudantes.

Importa dizer que no campo aditivo, ao trabalhar a subtração, foram levantadas várias questões do tipo: “vamos retirar?”, “qual é a diferença?” ou “quantos a mais?”; mas, só ao confeccionar um álbum que os estudantes se preocuparam com “quanto está faltando para completar?” E, na hora do troco, era justamente isso que precisavam! Se uma pessoa tinha que pagar R\$ 42,00 e dava uma nota de R\$ 50,00, eles precisavam pensar: “se tenho R\$ 42,00,

quanto falta para chegar em R\$ 50,00?" Outro fator que contribuiu para essa dificuldade foram os altos valores atribuídos pelos estudantes para os produtos. As crianças pequenas se perdem quando a quantidade é grande, pois, normalmente, só possuem a abstração empírica e ainda não adquiriram o que Piaget chama de abstração construtiva. "A distinção entre os dois tipos de abstração pode parecer sem importância enquanto as crianças estão lidando com números pequenos até 10 ou 20." (KAMII, 2012, p. 22.) De toda forma, essa experiência foi muito produtiva. Os estudantes adoraram participar, sentiram-se empoderados por decidirem o preço dos produtos e poder "trabalhar" no caixa do mercadinho, enquanto a professora pôde refletir sobre sua prática.

FINALIZANDO, MAS NÃO CONCLUINDO...

As práticas descritas aqui não são uma novidade e já foram realizadas por vários professores e professoras. No entanto, o que ainda é novo, para muitos e muitas de nós, é o que foi pensado antes, durante e, até mesmo, após suas aplicações. Através da formação matemática do PNAIC em 2014, orientadoras de estudos foram provocadas a pensar sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. Estudamos diversos conteúdos e, particularmente, destaco aqui os que mais contribuíram para esse relato: a construção do sistema de numeração decimal, as grandezas e medidas, a educação estatística e as operações na resolução de problemas. As reflexões e discussões realizadas, após a leitura dos cadernos do PNAIC, ampliaram nossos conhecimentos, possibilitando que tivéssemos um entendimento muito maior acerca da nossa prática. Quantas vezes trabalhamos com um mesmo tipo de problema por desconhecermos as diversas situações aditivas ou multiplicativas que existem e precisam ser exploradas? E quando apenas repetimos atividades que consideramos interessantes sem enten-

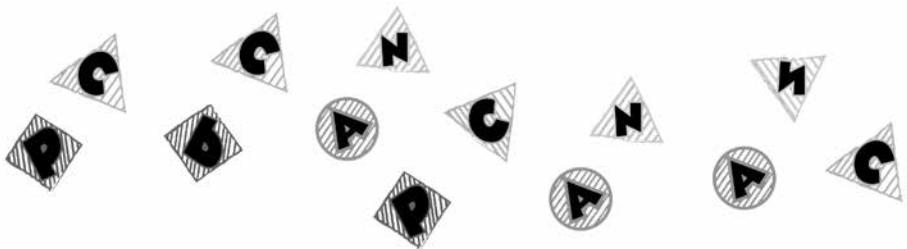
dermos realmente por que a fazemos, pois nos falta um aprofundamento teórico?

Portanto, foi a formação do PNAIC 2014 que possibilitou essa escrita sobre o uso de problemas significativos como desafios que provoquem reflexões e auxiliem na aprendizagem de conteúdos de matemática. E, para finalizar, trazemos mais algumas contribuições: os problemas não devem ser apenas aplicações das habilidades de cálculos, como observamos muitas vezes. Muito pelo contrário! Eles devem ser o motivo pelo qual devemos aprender e criar estratégias ou algoritmos. Um problema muito direto, muito fácil é como uma conta com “fantasia”; pouca utilidade tem. Um verdadeiro problema precisa mobilizar diferentes operações e diferentes conteúdos. Além disso, deve propor diversas situações dentro do mesmo campo, tanto do aditivo quanto do multiplicativo. Também são necessários os problemas com mais de uma solução correta e com lógico-matematização. O professor não deve mostrar como resolver um problema, mas deve provocar os estudantes para que levantem suas hipóteses, estabeleçam estratégias de resolução, criem, pensem e argumentem sobre seu raciocínio e verifiquem se estão corretos. Para isso, é importante dar o tempo necessário para que se apropriem dos conhecimentos e estratégias imprescindíveis à sua aprendizagem. O professor precisa ser diplomático e apoiador, incentivando os estudantes para que se tornem cada vez mais seguros e autônomos, protagonistas de suas aprendizagens.

Nesse sentido, a resolução de problemas pode ser trabalhada como uma perspectiva metodológica a serviço da aprendizagem. Através desses desafios, pretende-se reconstruir e consolidar importantes conceitos matemáticos, tão necessários para a participação cada vez mais consciente e efetiva desses estudantes como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Caderno 4: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Unidade 4. Ano 1. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- DINIZ, Maria Ignez. Resolução de problemas e comunicação. In: SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 87-98.
- FAYOL, M. **Numeramento:** aquisição das competências matemáticas. São Paulo: Parábola, 2012.
- KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 2012.
- KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a aritmética:** implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUNHOZ, Mauricio de Oliveira. **Propostas metodológicas para o ensino de Matemática.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.
- PIAGET, J. **Piaget on Piaget** [videotape]. New Haven, CT: Yale University Media Design Studio, 1977.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.



CAIXA MATEMÁTICA: BRINCANDO DE APRENDER

SIMONE BETTANZOS DA SILVA

INTRODUÇÃO

O presente artigo destaca uma atividade lúdica denominada “caixa matemática”. Esse material foi planejado pelos organizadores dos cadernos de estudos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2014, e distribuído às redes de ensino dos estados e municípios que aderiram ao Pacto. Essa prática foi apresentada pelos formadores da equipe PNAIC-UFPEL aos orientadores de estudos, nos encontros formativos. Após os encontros com a equipe de formadores, os orientadores de estudos multiplicaram a proposta para os professores alfabetizadores nos encontros de formação continuada realizados nos municípios, no caso, os que ocorreram na rede municipal de ensino de Canoas/RS.

A caixa matemática é um recurso lúdico que armazena materiais que podem auxiliar os alunos em seus estudos sobre os conteúdos matemáticos. Na caixa, podem ser colocados diferentes materiais: instrumentos de medições (relógios, termômetros, trenas, entre outros), materiais de contagem (canudos, palitos,

miçangas, entre outros), além de jogos estruturados e não estruturados.

A realização do presente trabalho se justifica por qualificar a prática docente, discutindo, em contexto de formação continuada, formas de melhorar as intervenções e ações pedagógicas. Também, por ser na formação continuada que os alfabetizadores buscam, além do aprofundamento teórico, a inspiração necessária para uma constante renovação do planejamento de suas aulas, de forma a garantir o cumprimento dos direitos de aprendizagens de seus alunos. Por isso, escrever e refletir sobre essa prática é fundamental não só para exemplificar a importância da ludicidade na prática docente, mas, também, para sustentar sua relevância nos processos de aprendizagem dos alunos, investindo em ações que visem à formação global do indivíduo.

SOBRE A MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO NO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa educacional voltado para a formação continuada de professores. Segundo Ferreira (1999), no dicionário *Novo Aurélio* século XXI, a palavra “formação” deriva do latim *formatio*ne e tem o sentido de formar, construir. Mas este “formar” está vinculado ao outro ou ao formar a si mesmo? Acredito que o formar, quando se refere à formação continuada, deve ser pensado como um formar a si mesmo, para, só então, poder auxiliar na formação do aluno. É em Freire (1996) que encontro apoio quando ele explica que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Nóvoa (2009, p. 13) explica que no início do século XXI a figura do professor ganha destaque, tornando-se “insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversida-*

de e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*". No entanto, para que o professor possa cumprir com a tarefa que lhe é demandada, é indispensável que se invista em sua formação continuada. Segundo os cadernos de formação do PNAIC, "o professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2014a, p. 10).

Pensando nos processos formativos de professores, o primeiro ano de realização do PNAIC, em 2013, foi dedicado à linguagem, e os estudos estiveram voltados à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) e das práticas de letramento. Na sequência, em 2014, iniciaram as formações continuadas na área da matemática, buscando a alfabetização matemática e as práticas de numeramento. Conforme indicam os cadernos de formação do PNAIC, "a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem" (BRASIL, 2014a, p. 5). Sob esse olhar, a matemática deixou de ser usada e entendida como decodificação de números e empregada na resolução de operações, mas, por meio dela, também se passou a ler o mundo.

Com base nessa nova forma de ver a matemática, os encontros formativos do PNAIC buscaram auxiliar os alfabetizadores no planejamento de suas práticas, ressaltando a magnitude da disciplina não só na escola, mas na vida de nossos alunos e na sociedade na qual estão inseridos. Ao longo das formações, vimos alguns exemplos de sua aplicabilidade, feitos em registros cotidianos, conforme destacados a seguir:

As placas, mapas e outros esquemas para localização ou para indicação de trajetos; códigos de cores e formas geométricas organizando classificações diversas ou identificando elementos e funções em brincadeiras de rua, jogos de

tabuleiro e eletrônicos. Desenhos esquemáticos ou estilizados, adotados em sinalizações de segurança, como semáforos e outras placas de trânsito, localização de extintores de incêndio e saídas de emergência, placas de advertência de zonas e situações de risco (piso escorregadio, correnteza, deslizamento, risco de choque elétrico, produto tóxico ou impróprio, etc.) são outra fonte de exemplos bastante apropriados nesse processo. Os dados que informam a disponibilidade, a localização ou a forma de acesso a serviços (tais como: banheiros – feminino, masculino, infantil, unisex –, água quente e fria, enfermaria, bebedouro, refeitório, ponto de ônibus, balcão de informações, zona wi-fi, música a bordo, acesso para deficientes, escadas, elevadores, uso restrito ou preferencial para determinados grupos como: gestantes, idosos, pessoas até certa altura, etc.) dispõem-se como uma outra possibilidade de trabalho com a linguagem matemática (BRASIL, 2014a, p. 31).

A aprendizagem da matemática, mais do que uma necessidade cotidiana, faz parte dos direitos de aprendizagens das crianças. Segundo a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 32, toda criança na educação básica tem direito ao “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]”. Ainda sobre os direitos de aprendizagem da matemática, salientamos que eles foram amplamente abordados nas formações continuadas do PNAIC e que estão distribuídos em quatro eixos estruturantes. São eles: a) números e operações; b) espaço e forma (geometria, pensamento geométrico); c) grandezas e medidas; d) tratamento da informação (estatística).

Na Figura 1, apresentamos um quadro que indica os eixos estruturantes de forma sintética. No quadro também se indica o grau de aprofundamento dos conteúdos conforme for trabalhado em cada um dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Para uma melhor organização e interpretação dos quadros com os objetivos de aprendizagem, utilizam-se as letras: I, que significa introdução do objetivo na etapa escolar indicada; A, que indica aprofundamento do conhecimento; e C, consolidação do objetivo no ano indicado.

Figura 1 – Síntese dos direitos de aprendizagem em matemática

Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
NÚMEROS E OPERAÇÕES - Identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	A
GEOMETRIA - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateraldade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	A
GRANDEZAS E MEDIDAS - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.	I	A	A
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO - Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. Formular questões, colecionar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Brasil (2012a, p. 33)

No entanto, é irrelevante reconhecermos a importância da matemática, bem como sua ampla aplicabilidade no cotidiano, se desconsiderarmos os meios de torná-la comprehensível aos alunos que estão começando a vida escolar, ou seja, que estão no ciclo de alfabetização. Assim, os encontros formativos do PNAIC buscaram incentivar alfabetizadores a propiciar aos seus alunos “[...] as oportunidades e as condições para que se apropriem de sistemas de numeração [...] e ainda de desenvolverem habilidades de efetuar operações aritméticas para resolver problemas que fazem sentido para as crianças [...]” (BRASIL, 2014a, p. 31). Para isso, utilizando-se de propostas de planejamentos envolvendo momentos lúdicos, foi sendo dada importância ao trabalho com os conteúdos da sala de aula de forma prazerosa e estimulante.

Nos cadernos de formação se ressalta a “responsabilidade dos professores dos anos iniciais trabalharem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes” (BRASIL, 2012b, p. 4). Portanto, a fim de “[...] atender a tal objetivo, é definido um passo a passo de atividades e situações didáticas que, sem um olhar mais atento, podem tornar-se desestimulantes ou desinteressantes às crianças” (BRASIL, 2012b, p. 4). Para isso, é indispensável que o professor estimule os alunos para que estes se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, possam se desenvolver intelectualmente.

Em relação ao lúdico, de acordo com os estudos de Jean Piaget (1987, p. 6), “a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa”. O lúdico é um elemento fundamental para os professores que buscam alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem de seus alunos, ao mesmo tempo que proporcionam a eles momentos encantadores e inesquecíveis. Antunes (2004, p. 34-35) assim explica:

As atividades lúdicas têm um papel fundamental no psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e a realidade e começa a distinguir o real do imaginário. É através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Seguindo essa compreensão, nas formações do PNAIC-UFPEL, também exploramos a organização de uma caixa matemática, atividade que mobilizou professores alfabetizadores e alunos do ciclo de alfabetização. Na caixa se devia colocar materiais significativos ao ensino-aprendizagem da matemática. Sobre a importância de sua organização, o caderno de apresentação do PNAIC Matemática assim refere:

Na Alfabetização Matemática, a compreensão da estrutura do sistema decimal e posicional deve ser uma construção da criança: o aluno vai incorporando tais estruturas como propriedades plenas de significados, à medida que forem mobilizadas por ele em situações lúdicas. Assim, é fundamental, nessas construções, a ação das crianças sobre seus materiais em situações de quantificação, de forma a seguir certa organização colocada pelo professor, apoiada nas estruturas fundamentais do agrupamento (sempre de dez) e do posicionamento dos números. A importância de colocar os alunos nesta situação de “imersos num ambiente de letramento matemático” nos leva a indicar que, para iniciar o processo de aprofundar os conhecimentos do Sistema de Numeração Decimal, é importante organizar materiais que estejam disponíveis para cada aluno sempre que necessário (BRASIL, 2014b, p. 19).

Trabalhou-se com duas possibilidades de organização da caixa matemática: uma, de forma coletiva, onde cada sala de aula te-

ria uma só caixa para uso compartilhado entre os alunos; a outra, de modo individual, na qual cada aluno construiria a sua própria caixa. A segunda opção apresenta como vantagem o fato de que o aluno, independentemente do comando do professor, é livre para usar o seu material sempre que sentir necessidade, em sala de aula, bem como poderá levá-la para casa para auxiliar na realização das tarefas escolares. Nas duas formas, “para que estes materiais sejam incorporados à rotina de sala de aula, é importante que a criança participe de sua construção” (BRASIL, 2014b, p. 18). E mais, devem apresentar as características de cada turma de alfabetização, bem como oferecer os subsídios para que os conteúdos programáticos possam ser trabalhados de forma lúdica, auxiliando na aprendizagem dos conteúdos.

De acordo com os conteúdos e eixos de ensino da matemática, existem alguns itens básicos que precisam fazer parte do acervo de materiais que constitui a caixa. Entre eles, estão:

- ligas elásticas, como as utilizadas para amarrar dinheiro, para a formação de grupos de palitos ou canudinhos;
- tapetinho como base para apoio dos materiais, de forma a organizá-los segundo o sistema de posicionamento: folha de cartolina, papelão ou EVA com três divisões, ao menos;
- fichas numéricas com os algarismos (pelo menos cinco conjuntos completos de 0 a 9);
- dinheirinho: em especial notas de 1 real, 10 reais e 100 reais;
- fichas escalonadas;
- outras possibilidades, sobretudo aquelas pensadas e propostas pelo coletivo dos professores da escola (BRASIL, 2014b, p. 19).

Além desses materiais, existem muitos outros, de medição e de contagem, jogos e materiais pedagógicos estruturados e não

estruturados, que podem ser acrescentados à caixa conforme se avança na construção das noções matemáticas em estudo. Entende-se por jogos e materiais pedagógicos estruturados aqueles que já têm suas regras prontas, por exemplo, jogos de dama ou de dominó, material dourado e ábaco. Como materiais não estruturados citamos os que são criados pelos próprios alunos e professores como auxílio ao estudo. Envolvem o uso de materiais alternativos como palitos, canudinhos, tampinhas de garrafa, entre outros.

Acerca do conteúdo da caixa matemática e da representação dela para o imaginário do professor alfabetizador, é preciso cautela. “Geralmente a expectativa da utilização de materiais manipuláveis por parte de professores está na esperança de que as dificuldades de ensino possam ser amenizadas pelo suporte da materialidade.” (BRASIL, 2014c, p. 10.) No entanto, a caixa matemática, com todos os materiais disponíveis para auxiliar o professor em sua prática, não garante a aprendizagem dos conteúdos pelas crianças. Afinal, sabe-se que “a simples manipulação de objetos não leva à compreensão dos conteúdos, podendo até mesmo causar problemas com a conceituação” (BRASIL, 2014c, p. 10). Apenas um planejamento com objetivos claros e embasado em teorias é que garante o sucesso da prática docente e os processos de aprendizagem.

ORGANIZANDO AS CAIXAS DE MATEMÁTICA EM NOSSAS FORMAÇÕES

Durante o planejamento coletivo das formações do PNAIC no município de Canoas, as orientadoras de estudos que participaram das formações oferecidas pela equipe do PNAIC-UFPEL solicitaram que as alfabetizadoras organizassem a sua caixa matemática e que a trouxessem em encontro posterior. Ficou acordado que

cada professora poderia optar entre organizar a caixa matemática em sua sala de aula juntamente com seus alunos, de forma coletiva, ou orientar os alunos para que cada um confeccionasse a sua caixa matemática.

Figura 2 – Caixa matemática



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Além da confecção da caixa matemática, foi solicitado que os alfabetizadores apresentassem para os seus pares de formação, durante os encontros formativos, pelo menos uma caixa produzida em sua sala de aula, seguida de uma ou mais práticas de ensino conduzidas com base nos materiais pedagógicos contidos dentro da caixa. Além disso, foram orientados a elaborar um relatório descrevendo a prática realizada, anexando fotografias do trabalho sendo desenvolvido com seus alunos. A realização dessa atividade levou em torno de dois meses, pois isso dependia do número de cursistas em cada grupo de formação, bem como do tempo necessário para as apresentações dos trabalhos. Não raras vezes se levou mais tempo em função das práticas desafiadoras, que prenderam a atenção dos pares durante a sua socialização.

Acerca da importância da socialização entre professores, nos cadernos de formação do PNAIC lê-se que “[...] o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo [...]” (BRASIL, 2012c, p. 17).

A realização dessa prática foi tão significativa que, no Seminário Municipal de Encerramento do PNAIC de Canoas, em 2014, fez-se uma mostra das caixas matemáticas produzidas. Esse momento propiciou valorosas trocas de saberes entre as professoras alfabetizadoras, que puderam conhecer diferentes estratégias de trabalho com os materiais da caixa matemática.

Figura 3 – Mostra de caixas matemáticas no Seminário Municipal do PNAIC Canoas



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Das apresentações das caixas matemáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras pôde-se observar que muitas atividades foram realizadas de forma lúdica, alcançando um dos objetivos programados para esta proposta: aproximar a matemática da ludicidade. Também se observou a riqueza das trocas de experiências entre as cursistas, o que refletiu positivamente na prática docente, uma vez que houve o enriquecimento de ideias, facilitando o planejamento das aulas programadas para o bloco de alfabetização do município de Canoas.

Significativos também foram os registros realizados pelas alfabetizadoras nos seus relatórios. São registros ricos que abordam as atividades realizadas com os materiais da caixa matemática. Muitas das reflexões foram embasadas teoricamente, evidencian- do as ressonâncias decorrentes dos estudos realizados durante os encontros formativos do PNAIC ao longo do ano de formação.

PALAVRAS FINAIS

Conclui-se que a atividade caixa matemática refletiu positivamente no planejamento da prática docente bem como na aprendizagem dos alunos. Tal fato se comprova em decorrência da leitura dos relatórios realizados pelas alfabetizadoras, que, a partir de tarefas realizadas com materiais pertencentes às caixas matemáticas, confeccionadas em suas salas de aula, juntamente com os alunos, exploraram diferentes conteúdos de matemática e formas de as crianças realizarem seu raciocínio lógico-matemático.

Além disso, a partir dos relatos feitos pelas cursistas durante os encontros formativos do PNAIC 2014, foi possível perceber o entusiasmo com que os conteúdos matemáticos foram apresentados pelos educadores aos seus alunos, mostrando também como foram recebidos pelos educandos e transformados em aprendiza-

gens. Considera-se, assim, que os objetivos planejados com essa atividade foram plenamente alcançados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. **Páginas Abertas**, ano 29, n. 21, p. 34-35, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 21 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Construção do sistema de numeração decimal. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Educação matemática do campo. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 2. Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 2. Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ORGANIZADORES E AUTORES

Carmen Regina Gonçalves Ferreira: Graduada em Letras (FURG). Mestre e doutora em Educação (UFPEL). Formadora e supervisora do PNAIC-UFPEL (2013-2014; 2015-2016). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

Marta Nörnberg: Graduada em Pedagogia (FAFIMC). Mestre e doutora em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Supervisora e coordenadora adjunta do PNAIC-UFPEL (2013; 2014-2015). E-mail: martanornberg0@gmail.com.

Antônio Maurício Medeiros Alves: Graduado em Matemática (UCPEL). Mestre e doutor em Educação (UFPEL). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenador-geral do PNAIC-UFPEL (2014-2016). E-mail: alves.antoniomauricio@gmail.com.

Ana Paula Machado: Graduada em Pedagogia (UNISUL). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRGS). Professora da rede municipal de Arroio do Sal/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: paulamarisca@hotmail.com.

Andréa Muniz do Nascimento: Graduada em Pedagogia com ênfase em Orientação Educacional (ULBRA). Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (UFRGS). Professora da rede estadual de educação de Porto Alegre/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: andreamuniz.pacto@gmail.com.

Cristina Tiscoski Valerim de Freitas: Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas (UNISUL). Especialista em Metodologia Interdisciplinar do Ensino (UNIASSELVI). Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (11ª CRE – Osório/RS). Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2014-2015). E-mail: crisvalerim@hotmail.com.

Daniela Vieira Costa Menezes: Graduada em Pedagogia (UFRGS). Especialista em Educação (IFSUL), em Tecnologias da Informação e Comunicação (UFSM) e em Educação Ambiental (FURG). Professora da rede municipal de Novo Hamburgo/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2015). E-mail: daniela.vieira.costa@gmail.com.

Débora Ribeiro da Silva: Graduada em História (ULBRA). Especialista em Gestão Educacional (FACCAT). Professora da rede municipal de Taquara/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: d.deboraribeiro@hotmail.com.

Leila de Souza Mello: Graduada em Matemática (FURG). Especialista em Educação Matemática para Professores do Ensino Fundamental e Médio (FURG). Professora da rede estadual e assessora de matemática da Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2016). E-mail: profleila.mello@gmail.com.

Lilia Jurema Monteiro Masson: Graduada em Pedagogia (URCAMP). Especialista em Educação Especial e Supervisão Educacional (URCAMP). Mestranda em Educação (UNIPAMPA). Professora da rede municipal de Bagé. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2016). E-mail: massonlilia28@yahoo.com.br.

Mariângela Lindner Fighera: Graduada em Pedagogia (URCAMP). Mestre em Educação (UNIPAMPA). Professora da rede municipal de Caçapava do Sul/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2014-2017). E-mail: figheraster@gmail.com.

Maristela Santos Rodrigues: Graduada em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar (ULBRA). Especialista em Administração em Supervisão Escolar (Faculdades de Amparo/SC). Professora da rede municipal de ensino de Guaíba/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: jtmr64@gmail.com.

Raquel Eveline da Silva: Graduada em Pedagogia (UNISINOS). Especialista em Alfabetização e Letramento (UFRGS). Professora da rede municipal de São Leopoldo/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: professoraraquel2010@gmail.com.

Raquel Soares da Silva: Graduada em Pedagogia (ULBRA). Especialista em Psicopedagogia (Portal Faculdades). Professora da rede municipal de Guaíba/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2015). E-mail: raquels-soares@outlook.com.

Rosana Soares Nunes: Graduada em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar (FAFIMC). Especialista e mestra em Gestão Educacional (UNISINOS). Professora da rede municipal e estadual em Capivari do Sul/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL. E-mail: rosana.capivari@yahoo.com.

Simone Bettanzos da Silva: Graduada em Pedagogia (ULBRA). Especialista em Orientação Educacional e em Supervisão Educacional (UNIASSELVI). Mestre em Educação (Unilasalle). Professora da rede municipal de ensino de Canoas/RS. Orientadora de estudos do PNAIC-UFPEL (2013-2016). E-mail: simoneufpel@yahoo.com.br.

Impressão:
Evangraf

Rua Waldomiro Schapke, 77 - POA/RS
Fone: (51) 3336.2466 - (51) 3336.0422
E-mail: evangraf.adm@terra.com.br

Entre 2013 e 2017, a Universidade Federal de Pelotas coordenou e realizou atividades de formação de alfabetizadoras de diferentes municípios da região meridional do Rio Grande do Sul. Esta obra é constituída por relatos de experiência de professoras que atuaram como orientadoras de estudo no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC - UFPEL). São estudos que apresentam a força da colaboração e da construção coletiva, evidenciando processos de reinvenção do trabalho docente e de melhoria das práticas pedagógicas com as crianças do ciclo de alfabetização.



EDITORA
Evangraf LTDA

ISBN 978-85-7727-993-7

