

Construindo laços didáticos

Formação Continuada do Município de Pedras de Fogo - PB



Construindo laços didáticos:

Formação Continuada do
Município de Pedras de Fogo-PB

Evangelina Maria Brito de Faria
Cristiane Borges Angelo
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Maria Aparecida Valentim Afonso
Graciana Ferreira Dias
Isabelle Cahino Delgado
(Organizadoras)

Construindo laços didáticos:

Formação Continuada do
Município de Pedras de Fogo-PB

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Evangelina Maria Brito de Faria; Cristiane Borges Angelo; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante; Maria Aparecida Valentim Afonso; Graciana Ferreira Dias; Isabelle Cahino Delgado [Orgs.]

Construindo laços didáticos: Formação Continuada do Município de Pedras de Fogo-PB. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 256p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-16676 [Digital]

1. Formação continuada. 2. Pedras de Fogo. 3. Língua Portuguesa. 4. Matemática. I. Título.

CDD – 370

Capa: Grace Cristina Ferreira-Donati e Isabelle Cahino Delgado

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Isabelle Cahino Delgado

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

SEÇÃO A: RELATOS DA COORDENAÇÃO DO IREC

COORDENAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

01. Língua Portuguesa: um olhar sobre a formação do IREC em Pedras de Fogo 13

*Evangelina Maria Brito de Faria
Francisco Ebson Gomes-Sousa
Maria Aparecida Valentim Afonso
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante*

COORDENAÇÃO DE MATEMÁTICA

02. Matemática em foco: reflexões sobre processos formativos e avaliações no IREC 25

*Cristiane Borges Angelo
Graciana Ferreira Dias
Francisco Ebson Gomes-Sousa*

COORDENAÇÃO DE INCLUSÃO

03. Um olhar inclusivo em Língua Portuguesa e Matemática direcionado aos alunos de Pedras de Fogo 37

Isabelle Cahino Delgado

COORDENAÇÃO DE PEDRAS DE FOGO

04. A Formação Continuada do IREC no município de Pedras de Fogo: um olhar da Secretaria Municipal de Educação 49

*Olimpiades Ovídio de Queiroz Neto
Josenildo Silva de Lima*

SEÇÃO B: RELATOS DOS FORMADORES DO IREC EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

05. Entrelaçando saberes e fazeres na Educação Infantil: relato de práticas em processos de formação docente 53

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Glória Maria Leitão de Souza Melo

Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro

06. Formação Continuada de professores no município de Pedras de Fogo: reflexões e experiências de formadores de matemática 65

Ariana Costa Silva

Vinicius Martins Varella

José Luiz Cavalcante

07. A sequência didática como instrumento para a formação docente no IREC 77

Fabiana Ramos

08. Formação continuada: reflexões/ações de docentes em serviço para práticas significativas em língua portuguesa no Ensino Fundamental anos finais 85

José Wellisten Abreu de Souza

SEÇÃO C: RELATOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

09. A casa de Vinicius de Moraes e a Consciência Fonológica na Educação Infantil 97

Ana Paula Barbosa da Silva

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

10. Contos que encantam em uma viagem no mundo da imaginação: um relato de experiência na Educação Infantil 105
Cintia Danielle Lauriano da Silva
Edilene Cosmo da Silva
Enilda Maciel de Lima Santos
Hellen Kelly Gomes da Costa
Glória Maria Leitão de S. Melo

11. Sequência didática na Educação Infantil: relato de experiência com a turma do infantil III na Escola Municipal Severino Telécio da Silva no sítio de Bela Rosa/PB 119
Denise Raimundo dos Anjos Gonçalves
Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro

SEÇÃO D: RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

12. Relato de Experiência sobre educação financeira: uma abordagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 137
Jéssica de Kássia da Silva Gomes Alexandre
Elziane Lima dos Santos
Vera Lúcia Marinho da Silva
Maria Inêz Menezes da Silva
Ariana Costa Silva

13. Prática pedagógica envolvendo o Sistema Monetário Brasileiro: uma experiência exitosa em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental 135
Ana Carla Sales Dos Santos
Kathyússia Dináh Vieira Da Silva
Ariana Costa Silva
Vinicius Martins Varella

14. Hora de aprender o valor: relato de experiência de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental 143

Fabiana Gomes Souza

Rita de Cássia C. da R. Baracho

Ariana Costa Silva

Vinicius Martins Varella

15. O gênero Tirinha em estudo: relatando uma experiência 151

Wilma Raimundo

Fabiana Ramos

SEÇÃO E: RELATOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

16. Jogo Embala: reflexões entre a formação docente e a prática de sala de aula 159

Simone Aparecida da Silva

Maria Eduarda Candida da Silva

José Luiz Cavalcante

17. Ensino de números inteiros: uma experiência a partir de materiais manipuláveis 167

Renata da Silva Marcos

Eduarda Oliveira Costa

José Luiz Cavalcante

18. Utilização de jogos como recurso didático: vivências na rede municipal de Pedras de Fogo – PB 177

Antônio Cesar Silva de Santana

Eric da Silva Santos

Vitória de Sousa Silva

Josias Quirino da Silva

José Luiz Cavalcante

19. Entre Catetos e Hipotenusas: do livro didático às atividades manipuláveis 185

*Hindrilainy Saturnino Elpifanio
Joanis Soares da Silva
Guttemberg da Costa Silva
José Luiz Cavalcante*

20. Experiência de trabalhos elaborados por alunos do Ensino Fundamental de escola integral sobre a conscientização dos direitos da pessoa com deficiência 195

*Albertina de Fátima de Souza
Amanda Pereira da Silva
Kaliane da Silva Pimentel
José Wellisten Abreu de Souza*

21. Leituras de livros digitais, produção de poesias e elaborações de questões com ferramentas de ensino-aprendizagem: uso pedagógico do Facebook, Youtube, WhatsApp, Google Meet, Forms e Drive 205

*Lenilson de Pontes Silva
José Wellisten Abreu de Souza*

22. Experiência com o gênero textual “Notícia”, no 9º ano B da Escola Rural Antônio Francisco da Silva, em Pedras de Fogo-PB 215

*Luiz Gustavo Moreira Abreu
José Wellisten Abreu de Souza*

23. Caderno: Corpo-Memória dos Estudantes 223

*Joelson Pereira da Silva
José Wellisten Abreu de Souza*

SEÇÃO F: RELATOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

24. EXPOART: um encontro de saberes populares e cultura local na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Pedras de Fogo 233

Alana dos Santos Henrique

Adriana Costa de Oliveira

Edvane Trajano da Silva

Elma Nunes de Melo

Natália Viana Alves Silva

Sunara Soares da Costa

25. Educação de Jovens e Adultos: esperar por esse chão 241

Maria Angela da Silva Pereira

Nathália Cabral de Queiroz

Joelson Pereira da Silva

Nayara Nogueira da Silva Andrade

Elma Nunes de Melo

26. EJA, Bingo Educativo: as quatro operações da matemática 251

Izabela Barbosa Freitas

Elma Nunes de Melo

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos o E-book “**Construindo laços didáticos**”, uma parceria do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM)” e a Secretaria de Educação do Município de Pedras de Fogo.

Pedras de Fogo situa-se na Região Metropolitana de João Pessoa, faz divisa com Pernambuco e tem uma economia baseada na agricultura, na pecuária e no comércio. Na Educação, tem como objetivo “Promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes, o respeito à diversidade e a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e sustentável”.

Uma das buscas para a realização desse objetivo pode ser vista nessa parceria, iniciada em 2022, que resultou na criação da Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC). São poucos os municípios que oferecem uma Formação Continuada para todos os segmentos da Educação. Essa formação busca não apenas aprimorar as práticas pedagógicas, mas também promover o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Esse e-book torna evidente o esforço pela melhoria na Educação. Nele, encontram-se relatos de práticas desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e finais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E por que práticas? Porque a prática mostra a aprendizagem concreta dos atores envolvidos no processo educacional. Formadores, professores, alunos, gestores, todos se sentem envolvidos na atuação concreta da sala de aula.

“**Construindo laços didáticos**” é um convite para vocês conhecerem a silenciosa revolução instalada na Educação Infantil e o aprofundamento de vivências de letramentos no Ensino Fundamental. Os alunos são convidados não a assistirem à

exposição de conteúdos, mas a vivenciarem o processo de aprendizagem. Dessa forma, a experiência de aprendizado se torna mais envolvente e significativa.

Queremos agradecer à prefeitura de Pedras de Fogo e, particularmente, ao Secretário de Educação Olimpíades de Queiroz pela confiança.

Finalmente, desejamos a vocês, comunidade de Pedras de Fogo, que, através desse e-book, conheçam melhor as práticas de linguagens que alcançam seus filhos na escola. A todos, boa leitura.

A coordenação do IREC

CAPÍTULO 1

Língua Portuguesa: um olhar sobre a formação do IREC em Pedras de Fogo

Evangelina Maria Brito de Faria¹

Francisco Ebson Gomes-Sousa²

Maria Aparecida Valentim Afonso³

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar dados sobre o Projeto de Formação Continuada “Integração em Rede para a Cidadania (IREC), para professores/as do município de Pedras de Fogo-PB, no período de 2022 a 2024, realizado pelo Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM), coordenado pelas professoras doutoras Evangelina Maria Brito de Faria e Maria Alves de Azeredo, da UFPB. O núcleo é resultado de

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). E-mail: evangelinab.faria@gmail.com

² Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFPB, Professor do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (UFERSA). E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Pedagogia do Campo – Centro de Educação – da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: aparecidavalentim.ufpb@gmail.com

⁴ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e nos Programas de Pós-graduação em Linguística e Ensino (MPLE) e em Linguística (PROLING). E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

uma parceria do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística com o Centro de Educação para dirigir um olhar mais profundo sobre os Letramentos matemáticos e linguísticos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em nosso estado.

Toda a formação tanto em Língua Portuguesa como em Matemática é contemplada pelo olhar da inclusão, sob a responsabilidade da professora Isabelle Cahino Delgado, do Departamento de Fonoaudiologia da UFPB, que agrega sua experiência, desenvolvida na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB. A inclusão será objeto de um capítulo no e-book.

A FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O processo formativo da formação continuada do IREC abrange duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Neste capítulo, abordaremos apenas reflexões sobre a Formação em Língua Portuguesa. Em Pedras de Fogo, a Formação se estende da Educação infantil a todo o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, implementamos um percurso construído através de práticas voltadas para: concepções de infância; direitos de aprendizagem; aspectos metodológicos, que colocam a criança como sujeito da construção do conhecimento; transversalidade temática; processos de letramentos linguísticos e matemáticos. Não analisaremos particularmente a Educação infantil, mas, ao longo do ebook, vocês encontrarão relatos referentes a essa etapa da Educação, que evidenciarão a instigante e dinâmica caminhada realizada.

Antes de detalhar aspectos desenvolvidos na Formação em Língua Portuguesa, gostaríamos de expressar, enquanto professores, o que entendemos por Formação Continuada:

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de

caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA et al,2010, p 370).

De acordo com Alvarado-Prada (2010), a formação não tem sua essência em cobrir lacunas, mas a construção de caminhadas na identidade de profissionais da Educação. E é com esse respeito que descreveremos dados e reflexões.

Passemos à estrutura da formação. Em conversas com o Secretário da Educação do município, Olimpíades de Queiroz, a formação deveria abranger práticas de ensino de língua e avaliações na Rede de Ensino, para entender a resposta dos alunos às vivências realizadas em sala. Assim, falaremos primeiro das vivências e, posteriormente, discutiremos as avaliações.

Em relação a estrutura, no ano 2022, tivemos 7 formações realizadas nos meses de fevereiro, março, abril, maio, agosto, setembro, outubro; no ano 2023, tivemos 6 formações realizadas nos meses de fevereiro, abril, maio, junho, agosto, setembro; em 2024, foram 5 formações, nos meses de fevereiro, abril, maio, agosto, setembro e novembro. As avaliações, por sua vez, foram realizadas três vezes nos anos de 2022 e 2023 e, duas vezes, em 2024¹. A presença das avaliações considera a importância de diagnosticar, no início de cada ano, as necessidades educativas dos alunos e alunas para planejar e acompanhar suas aprendizagens.

Além das formações, foi realizado no mês de dezembro de cada ano, o Seminário Final com apresentação dos resultados das avaliações e das práticas que sobressaíram nas escolas, a partir das orientações das formações. Em 2024, além dessas apresentações, a coordenação do IREC organizou este e-book com relatos de experiência escritos pelos professores participantes da formação, para ser socializado no Seminário.

Queremos destacar também que, no ano de 2023 a Secretaria junto com a coordenação do IREC organizou o 1º Festival de Leitura,

¹ Devido ao volume de avaliações no Município: Nacionais, Estaduais e a do IREC, em 2024 foi excluída uma avaliação.

com o objetivo de desenvolver o letramento literário através da prática de leitura pelos estudantes. Esse evento envolveu estudantes do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental que se superaram na prática da leitura oral que muitos haviam abandonado.

Em relação aos encontros formativos, cada encontro teve a carga horária de oito horas, iniciando às 8 horas e terminando às 17 horas, conforme data previamente estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Pedras de Fogo. Vejamos, a seguir, o quadro com o número de turmas e os/as professores/as responsáveis por cada uma.

Nº de Turmas	Ano	Professores/as formadores/as
3 turmas	Educação Infantil	Soraya Mª Barros de Almeida Brandão Glória Maria Leitão Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro
2 turmas	Anos Iniciais 1º ao 3º ano	Ildo Salvino de Lira Cláudia Vanuza de Barros Macêdo
2 turmas	Anos Iniciais 4º ao 5º ano	Fabiana Ramos Paulo Avila
2 turmas	Anos Finais	José Wellisten Abreu de Souza Vilian Mangureira

Como podemos observar, os professores/as do município de Pedras de Fogo estão distribuídos em nove turmas, de acordo com o ano em que atuam como docentes. Os/as professores/as formadores/as, possuem doutorado e/ou mestrado e experiência em formação de professores, atuando na UFPB, UEPB, UFCG e na Rede Municipal de Campina Grande.

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, a formação em Língua Portuguesa se articula com as orientações da BNCC.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2018, p.13).

A BNCC aponta para uma língua em uso na sociedade. Assim, toda a formação se baseou nas práticas dos diversos gêneros discursivos que permeiam a vida dos alunos. Inserir-los nos gêneros é mergulhá-los nas diferentes formas de expressão que circulam na sociedade.

Nos anos iniciais, o foco esteve direcionado para o processo de alfabetização e o letramento. Esses processos foram abordados em discussões e práticas que se apoiaram na perspectiva do alfabetizar letrando, conforme ressalta Soares (1998). Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, que devem caminhar juntas, de modo que as práticas desenvolvidas ressaltaram o ensino da leitura e o da escrita no contexto das práticas sociais. Nos anos finais, o foco direcionou-se para a ampliação das aprendizagens das práticas de linguagem conquistadas nos Anos Iniciais, possibilitando, assim, o aprofundamento das habilidades linguísticas e textuais.

Em todo esse período de formação, os gêneros discursivos permearam as salas de aula numa perspectiva de dotar o aluno de capacidades linguísticas para atuar nos diferentes campos de atuação da vida cotidiana e pública. Partimos da premissa defendida por Marcuschi de que “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua” (Marcuschi, 2008, p.57). Colocar o texto como objeto de ensino faz o aluno penetrar diretamente no foco de desenvolvimento das habilidades de leitura, de produção textual e de oralidade. Desloca o aluno de regras descontextualizadas e o coloca frente ao uso efetivo da linguagem. A metodologia se dá em torno de sequência didática, assim concebida:

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizado em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um

conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (PESSOA, 2014).

A principal função da sequência didática é articular o ensino dos eixos em torno do texto, que se materializa em um gênero. A leitura parte de um gênero discursivo, em que se toma como referência, sua finalidade, onde circula, a quem se destina. Serve de modelo para a leitura, para a produção, gera discussão o que fomenta a oralidade. Também os aspectos linguísticos estão situados no gênero.

Como se vê, é um ensino que parte do gênero para desenvolver as habilidades linguísticas dos quatro eixos de língua portuguesa. Assim, a formação de área de língua portuguesa é desenvolvida a partir de uma perspectiva sociointeracionista que considera a ação do professor, ou seja sua atuação reflexiva e autônoma, por meio de propostas que aliam aspectos teóricos e práticos, cujas práticas são realizadas tendo como eixo o trabalho com os gêneros textuais, organizados em sequência didática e atividades focadas em vivências de oficinas e situações práticas com o objetivo de consolidar os processos de alfabetização e letramento.

A formação de Língua Portuguesa foi organizada considerando quatro momentos. Primeiro momento: acolhida e leitura deleite; Segundo momento: Escuta, reflexão sobre vivências realizadas em sala de aula, avanços e dificuldades percebidos nos estudantes e aspectos que precisam ser reforçados com a turma; Terceiro momento: Vivência de atividades, que consiste na prática de conteúdos mediados pelo formador na realização de oficinas; Quarto momento: Socialização da atividade, nessa etapa, o grupo partilha o que construiu refletindo sobre as possibilidades da aplicação em sala de aula. Esses quatro momentos compõem o que nomeamos como “Atividades permanentes”, ou seja, estão sempre presentes em todas as formações, mas assumem diferentes configurações de acordo com a temática a ser abordada. Temos também outros momentos que são incluídos de forma esporádica. Tais momentos são considerados

ocasionais por entrarem na pauta atendendo à demanda provocada pelo Sistema de Avaliação do IREC.

Como exemplo de “Atividades ocasionais”, temos a análise dos resultados da avaliação e a apresentação de descritores. A análise dos resultados da avaliação é incluída na pauta da Formação que acontece no mês subsequente à realização da avaliação. É sempre um momento relevante para reflexão sobre os descritores nos quais os estudantes apresentaram dificuldade.

A organização de uma formação de professores é sempre complexa e envolve uma variedade de aspectos psicológicos, metodológicos, teóricos, que confluem para uma unidade que deve repercutir em avanços processuais e gradativos tanto no ensino como na aprendizagem e que atingem tanto docentes quanto discentes.

Para dar uma ideia mais concreta, trazemos um depoimento de um professor do município sobre a Formação Continuada, no Trabalho de Conclusão de Curso de Thainá Camilly de Souza Andrade “Entre a prática na formação inicial e na formação continuada: relatos de vivência”.

A diferença é muito grande! No estágio tudo é formalidade, a prática é muito pouca, é mais observação, preenchimento de papel mesmo. Na formação não, você tem que elaborar, você tem que passar para os alunos, não a teoria, mas em forma de exercícios para que eles exercitem aquele descritor naquele exercício, é muito complicado. A gente está pegando o jeito agora, mas, no início, quando se falava em descritores, eu dizia: meu Deus, o que é isso? Porque a gente nunca se preocupou com essas coisas, mas isso facilitou (ANDRADE, 2024, p. 36).

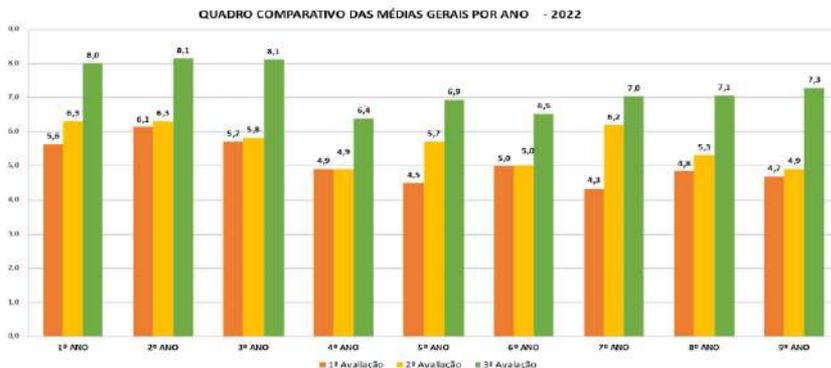
Como se vê, é uma identidade que se constrói ao longo da formação.

REFLEXÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

Para o IREC, a avaliação tem a função de oferecer subsídios para a melhoria da aprendizagem. Ela nos ajuda a identificar os descritores que já foram assimilados e os que precisam de novas estratégias para serem compreendidos. É uma ferramenta fundamental. De acordo com Luckesi (2001), é importante estarmos atentos à função diagnóstica da avaliação, visto que ela ajuda o professor na tomada de decisão sobre os encaminhamentos metodológicos a serem feitos a partir da visão sobre os conhecimentos já consolidados pelos estudantes e as dificuldades apresentadas. Assim, o objetivo da avaliação proposta pelo IREC é verificar conhecimentos e habilidades dos estudantes, esperadas para cada etapa de ensino, oportunizando aos docentes a reflexão sobre a aprendizagem e dificuldades dos alunos no processo educativo para planejar novas estratégias para que todos possam aprender.

Para que os resultados da avaliação sejam utilizados pelos professores e gestores do município, temos uma equipe responsável pela compilação dos dados e análise estatística, composta por Ebson Gomes Sousa e Marina Travassos. Destacaremos as avaliações realizadas nos anos de 2022 e 2023, para termos ideia do progresso dos alunos e também da própria formação. O preenchimento dos dados na plataforma com os resultados das provas dos alunos é realizado por uma equipe da secretaria de Pedras de Fogo, que conta com dez (10) pessoas para operacionalizar tais notas na plataforma. Após o tratamento estatístico tem-se um relatório padronizado, com consistência de dados e clareza para as escolas. Visivelmente, é possível identificar os pontos de aprendizagem e de defasagem dos alunos, suas turmas e escolas. Vejamos:

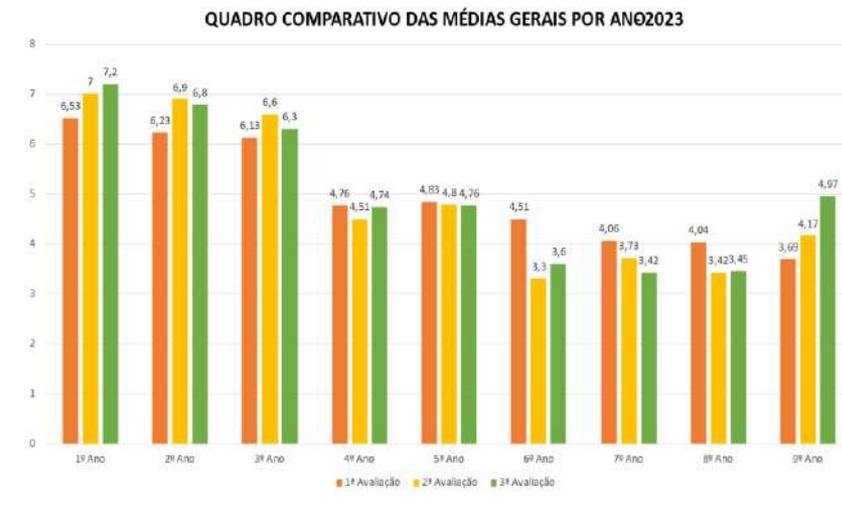
Gráfico 1 – Médias 2022 em Língua Portuguesa



Fonte: Avaliação IREC

O gráfico mostra o resultado das três avaliações no ano. Lembramos que, em 2022, estávamos saindo da pandemia no Brasil. A avaliação de entrada, nomeada como diagnóstica e destacada no gráfico na cor laranja, foi realizada visando a dificuldade das crianças que estiveram fora da escola ou no acompanhamento online, visto que avaliou conteúdos do ano anterior 2021, em que passamos pela COVID-19. O grau de dificuldade das questões desta avaliação foi mais básico devido ao contexto. Na avaliação do meio do ano, apresentada no gráfico na cor amarela, é possível ver um avanço. E, na última, destacada na cor verde, o grau de aprendizagem contínua. Ao comparar as três avaliações realizadas neste ano observamos um aumento progressivo dos índices de cada ano/série, com expressivo crescimento na última avaliação realizada. Os dados podem ser interpretados de duas formas: 1. houve avanços nas aprendizagens dos estudantes; 2. as práticas pedagógicas dos professores, orientadas e discutidas na formação IREC colaboraram para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades dos/as alunos/as.

Gráfico 2 – Médias em Língua Portuguesa do ano 2023.



Fonte: Avaliações IREC

Em 2023, o cenário foi diferente, os alunos já tinham voltado à rotina escolar, já podíamos exigir mais de cada um. A avaliação se deu nos parâmetros de dificuldade esperados. Observando a avaliação diagnóstica de entrada, vemos um aumento, na média geral das escolas, no município. É possível observar, também, um avanço de aprendizagem ao longo do ano letivo bem maior nos primeiros anos iniciais (1º, 2º e 3º ano). Nossa experiência traz a marca de um traço que permanece estável no Brasil: a dificuldade enfrentada nos anos finais.

O que se quer salientar é um envolvimento entre prática e avaliação. As formações dão subsídios para uma prática que foca também na avaliação, que já dá indícios para o trabalho de volta na sala de aula. Não são duas ações estanques.

CONCLUSÃO

Há três anos promovemos uma Formação Continuada em Língua Portuguesa no município de Pedras de Fogo, PB. Sabemos que, para a Educação, esse é um curto período. O que podemos

destacar: 1) uma integração entre Universidade e Secretaria de Educação do Município. Há um diálogo profícuo e enriquecedor para as partes envolvidas, ganham pesquisadores da UFPB e docentes e discentes do município; 2) formação de docentes críticos. Durante todo o período, os docentes desenvolveram e avaliaram práticas desenvolvidas, numa relação de criticidade, sendo sujeitos e objetos de reflexão. Nos diálogos, surgem dúvidas, questionamentos, incertezas, encontros, descobertas que vão solidificando uma caminhada de um grupo de profissionais. A docência não está posta apenas no diploma, mas se constrói ao longo da caminhada; 3) há um início de uma implicação das atividades docentes: pensar sobre a prática, efetivar uma prática e analisar a própria prática. Com esse movimento as ações educadoras se integram, deixam de ser ações dissociadas.

Esperamos que a caminhada iniciada produza ainda muitos frutos para todos os atores envolvidos. Crescemos como um corpo. Por esse crescimento, agradecemos aos gestores do município de Pedras de Fogo pela parceria.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

ANDRADE, Thainá Camilly de Souza. **Entre a prática na formação inicial e na formação continuada: relatos de vivência.** TCC. UFPB. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência Língua portuguesa (SAEB).** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf

FRADE, Isabel, COSTA VAL, Maria da Graça, BREGUNCI, Maria das Graças. **Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para alfabetizadores.** Faculdade de Educação da UFMG, 2014.<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2001.

PESSOA, Ana Cláudia G. **Sequência didática.** Faculdade de Educação da UFMG, 2014.<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/>.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 2

Matemática em foco: reflexões sobre processos formativos e avaliações no IREC

Cristiane Borges Angelo¹
Graciana Ferreira Dias²
Francisco Ebson Gomes-Sousa³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de formação continuada de professores/as do município de Pedras de Fogo-PB, realizado pelo IREC nos anos de 2023 e 2024, tendo como foco a área de Matemática⁴. Abordaremos, de forma abrangente, o aspecto formativo da área de Matemática, baseado nos seguintes pilares: o letramento matemático como concepção de ensino; o desenvolvimento de processos de

¹ Doutora em Educação (UFRN), Professora do Departamento de Educação do Campo (UFPB – Campus I), E-mail: cristiane.angelo@academico.ufpb.br

² Doutora em Educação (UFRN), Professora do Departamento de Ciências Exatas (UFPB – Campus IV), E-mail: graciana@dcx.ufpb.br

³ Doutorando em Linguística (PROLING - UFPB), Professor do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (UFERSA), E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br

⁴ A equipe da área Matemática em 2023 foi composta pelas supervisoras Maria Alves de Azerêdo e Cristiane Borges Angelo, juntamente com os formadores Vinícius Martins Varela (1º ao 3º ano), Severina Andrea Dantas de Farias (4º e 5º anos) e Graciana Ferreira Dias (6º ao 9º ano). Em 2024, a equipe foi composta pelas supervisoras Cristiane Borges Angelo e Graciana Ferreira Dias, juntamente com os formadores Ariana Costa Silva (1º ao 3º ano), Vinícius Martins Varela (4º e 5º anos) e José Luiz Cavalcante (6º ao 9º ano). Nesse sentido, as propostas relatadas aqui trazem o trabalho conjunto realizado por muitas pessoas e refletem as nossas concepções sobre a formação continuada para professores que ensinam Matemática.

investigação e resolução de problemas matemáticos; a ludicidade e o trabalho com materiais e recursos diversos; a transversalidade de temáticas para uma formação cidadã; bem como a valorização dos saberes construídos pelos/as professores/as na sua prática. Além disso, apresentaremos reflexões sobre os processos avaliativos que integram a proposta de formação.

O ASPECTO FORMATIVO DA ÁREA DE MATEMÁTICA

Iniciamos o processo formativo no ano de 2023 com o planejamento pedagógico, destacando aspectos teóricos relacionados à definição de objetivos de aprendizagem, aos objetos de conhecimento e às habilidades. Também propusemos uma análise dos descritores IREC de Matemática, que estabelecem a relação entre os objetivos traçados e os instrumentos de avaliação. Os/As professores/as, mediados pelos formadores, realizaram o planejamento anual, alinhado ao currículo do município de Pedras de Fogo¹, definindo objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias a serem aplicadas ao longo do ano letivo. Essa ação colaborativa teve como objetivo garantir um ensino alinhado e coeso entre todas as turmas do município.

Ao longo da formação de 2023 para os/as professores/as do 1º ao 3º ano, desenvolvemos diversas atividades que buscaram aliar a teoria à prática, considerando a progressividade de conteúdos em cada ano escolar. No campo dos Números, os/as professores/as vivenciaram atividades de contagem, representação numérica, comparação, ordenação e composição numérica. As vivências, além de abordarem aspectos conceituais dos objetos de conhecimento, exploraram o material dourado, a reta numérica e jogos, a fim de promover uma melhor compreensão das estruturas numéricas. Ainda no campo numérico, incentivamos os/as professores/as a utilizar materiais manipulativos como palitos, material dourado e notinhas de dinheiro para explorar os algoritmos das operações de

¹ Currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

adição e subtração. No campo da Geometria, realizamos vivências que exploraram sólidos geométricos por meio do trabalho com embalagens e objetos na sala de aula, detalhando as formas e as classificações das figuras geométricas tridimensionais, como cubos, blocos retangulares e pirâmides.

Durante a formação para os/as professores/as do 4º e 5º anos, abordamos diversos conteúdos de Matemática. Inicialmente, os/as professores/as trabalharam com medidas não padronizadas, usando palitos e canudos, evoluindo gradualmente para o uso de instrumentos padronizados, como réguas e fitas métricas. Também exploramos eventos aleatórios e a representação de dados por meio do jogo "Cubra Doze" (Rêgo; Rêgo, 2013), para incentivar a coleta, classificação e representação de dados em tabelas. Abordamos a multiplicação e seus significados: adição de parcelas iguais, disposição retangular e proporcionalidade, aplicando estratégias como o algoritmo, a estimativa e o cálculo mental. A divisão foi explorada com o material dourado e diferentes abordagens para repartir igualmente e medir quantos grupos podem ser formados. Na Geometria, abordamos sólidos geométricos e seus atributos, a partir da classificação de embalagens do cotidiano em corpos arredondados e não arredondados, associando-as a sólidos geométricos como prismas, pirâmides, esferas, cilindros e cones. Utilizando materiais como embalagens, malhas quadriculadas e representações de sólidos geométricos em madeira, exploramos a planificação desses sólidos.

Na formação do 6º ao 9º ano, contemplamos temas como operações numéricas, geometria, frações e equações, no campo dos números naturais, inteiros, racionais e irracionais, incluindo análise de erros e uso de algoritmos das quatro operações. Utilizamos materiais como o ábaco, quadrado mágico e reta numérica, além de ferramentas como o Geogebra¹ para visualizar os conceitos matemáticos. Realizamos o estudo dos triângulos e quadriláteros a partir da construção, classificação e condições de existência,

¹ O GeoGebra é um software de matemática dinâmica gratuito.

baseados nos trabalhos de Pereira (2016) e Moraes (2020). Utilizamos materiais concretos, como régua, barbante e transferidor, para demonstrar a soma dos ângulos internos de polígonos. O estudo da circunferência e o valor de Pi também foram enfatizados. O trabalho com frações envolveu atividades práticas com régua de frações e Tangram, buscando desenvolver a compreensão de equivalência e localização de frações na reta numérica. No estudo de geometria, o foco foi o cálculo de área e perímetro de figuras planas, utilizando malhas quadriculadas para deduzir fórmulas. Os/as professores/as também discutiram estratégias para auxiliar o ensino de geometria, focando na dedução das fórmulas de área e perímetro de figuras planas e no desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos.

Iniciamos a formação de 2024 com uma dinâmica envolvendo a definição de metas para o desenvolvimento dos sonhos pessoais e profissionais ao longo do ano, que contemplou os/as professores/as do 1º ao 9º ano.

A formação para o 1º ao 3º ano foi estruturada com foco no desenvolvimento de habilidades essenciais em matemática, integrando atividades práticas e lúdicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes e o aprimoramento profissional dos/as professores/as. No campo dos Números, exploramos a contagem, comparação de quantidades, as representações numéricas, a leitura, a escrita, a comparação de números naturais em diferentes ordens, as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão por meio de jogos e com o uso do material dourado, para a visualização concreta das operações. Os campos de Álgebra e Números foram integrados com a exploração do "Quadro das Centenas", que permitiu a construção de diferentes sequências numéricas e a identificação de regras de formação. Contemplamos a Geometria nas vivências envolvendo localização e deslocamento, utilizando mapas e representações espaciais. A temática de Grandezas e Medidas foi abordada, com ênfase nas medidas de tempo e no sistema monetário brasileiro e a "Problematoteca"

incentivou os/as professores/as a resolver problemas matemáticos de maneira autônoma utilizando diferentes estratégias.

A formação para professores/as dos 4º e 5º anos foi organizada a partir de vivências que exploraram o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, por meio de práticas lúdicas e colaborativas. No campo da Álgebra, exploramos as relações de igualdade por meio de adições e subtrações como equivalências. Com relação aos Números, realizamos vivências que exploraram leitura, escrita e comparação de números naturais até a ordem de milhar, números decimais utilizando material dourado e algoritmos em práticas interativas. Além disso, exploramos as operações de multiplicação e divisão, com jogos e com a construção da Tabela de Pitágoras. Exploramos as frações, com o uso do desafio da representação de frações e jogos, com vistas a facilitar a compreensão prática do conteúdo. No campo da Probabilidade e Estatística, privilegiamos vivências de construção e interpretação de gráficos e tabelas e análise de dados.

A proposta para a formação de professores/as de Matemática do 6º ao 9º ano buscou integrar diferentes áreas do conhecimento para desenvolver habilidades em contextos significativos, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Utilizamos os temas "Nordeste: Hidrografia e Biodiversidade", que integrou Geografia e Matemática para abordar números naturais, racionais e inteiros; "Entre o Macro e o Micro", que explorou potenciação e radiciação em um contexto interdisciplinar com as Ciências, utilizando notação científica e dobraduras para estudar o conceito de micro, inspirado no filme "O Homem Formiga"; e "Medir é Preciso", enfatizando grandezas e medidas geométricas, como grandezas lineares, de superfície e ângulos, em conexão com Geografia, Língua Portuguesa e Ciências. Apresentamos o Crivo de Eratóstenes para investigar relações entre múltiplos e divisores de números naturais. Exploramos as transformações geométricas, como isometrias, homotetias e translações, em conexão com as Artes, enfatizando a relação entre área e perímetro. Investigações sobre polígonos e suas propriedades,

frações e Teorema de Pitágoras também foram tematizadas nas formações.

Em síntese, a formação de 2023 concentrou-se na utilização de materiais concretos e jogos, além da investigação e resolução de problemas, conforme sugerido por Smole e Diniz (2026). Os encontros enfatizaram o planejamento pedagógico, com foco na importância do diagnóstico inicial, alinhamento com a BNCC e os descritores IREC, e no desenvolvimento de atividades práticas que integravam teoria e prática. Em 2024, a proposta formativa manteve essas metodologias, incorporando do 6º ao 9º ano o foco na interdisciplinaridade. Essa abordagem buscou conectar o ensino da Matemática a outras áreas do conhecimento, como Ciências, Artes, Geografia e Língua Portuguesa, promovendo a aplicação prática dos conceitos matemáticos em situações cotidianas e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante do processo formativo foi a elaboração do material didático pela equipe de formadores/as e supervisoras. Apresentado em formato de guia ao/à professor/a, este material apresenta as propostas de vivências que são realizadas em cada encontro formativo, sendo disponibilizado aos/as professores/as durante as formações.

A figura 1 apresenta parte de um material elaborado para subsidiar a formação do 1º ao 3º ano.

Figura 1 – Excerto do material didático para 2º e 3º ano – 2024

2º E 3º ANO – LOCALIZAÇÃO E DESLOCAMENTO

Objetivos de aprendizagem: (1) Desenvolver as noções de lateralidade, posicionamento, direção e sentido usando o próprio corpo; (2) Desenvolver noções de representação do espaço e de localização por meio de plantas simples.

Unidade temática - Objetos de conhecimento: Geometria – Esboços de roteiros e de plantas simples; Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência.

Habilidades: (EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência; (EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.

Materiais: Objeto qualquer para a atividade quente ou frio, malha quadriculada.

ORIENTAÇÕES À PROFESSORA:
No 2º e 3º ano, as ideias de localização e movimentação são ampliadas e envolvem mapas e trajetos, mas antes de explorar essas habilidades, faça um diagnóstico dos conhecimentos das crianças sobre localização e lateralidade. Inicie as atividades fazendo perguntas referentes ao espaço físico que circunda as crianças, ou seja, a própria sala de aula, o bairro em que residem, a cidade onde a escola está localizada, entre outras. Por exemplo: Ao sair da sala, para ir até a cantina, você deve virar a direita ou a esquerda? Qual o ponto de referência para ajudar a chegar na nossa escola? A rua que você mora fica perto ou longe da escola? Perguntas desse tipo são importantes para auxiliar na construção das noções de localização e movimentação no espaço físico, além da orientação espacial em diferentes situações do cotidiano.

ATIVIDADE 1: COMO CHEGO À ESCOLA?¹
Proponha às crianças que desenhem em uma folha de papel o caminho que costumam fazer de casa até a escola, representando alguns pontos de referência, como mercado, farmácia, ponto de ônibus, semáforo, etc. Depois, verifique a possibilidade de expor na sala de aula os desenhos feitos pela turma.

Para PcD: A professora pode verbalizar opções de pontos de referência ao aluno, complementando tais informações com itens que são comercializados em cada lugar (se for o caso) para auxiliar o acesso lexical e processamento semântico. O professor pode, ainda, levar desenhos previamente selecionados desses pontos de referência e, em meio a todos os que forem apresentados, o aluno irá selecionar aqueles que se adequem à sua realidade e à construção do seu caminho, colando-os no papel e construindo o caminho de casa até a escola.

Fonte: Elaborado pela equipe IREC Matemática

O material didático apresenta objetivos de aprendizagem, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades a serem desenvolvidas e materiais utilizados. As atividades sugeridas são acompanhadas de orientações ao/a professor/a, incluindo: sugestões sobre a melhor forma de conduzir as aulas, questões que podem ser dirigidas aos estudantes, indicações de recursos adicionais que podem ser utilizados para enriquecer a experiência de aprendizagem, possibilidades de adaptação das vivências, dentre outros. Além disso, são fornecidas recomendações¹ de adaptação

¹ Essas recomendações são elaboradas pela equipe de inclusão do IREC.

para atender às necessidades de estudantes com deficiência, garantindo assim a inclusão no processo educativo.

É fundamental ressaltar que o material didático foi desenvolvido para facilitar a implementação prática das atividades vivenciadas durante a formação, estimulando a sua aplicação no ambiente escolar.

REFLEXÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA

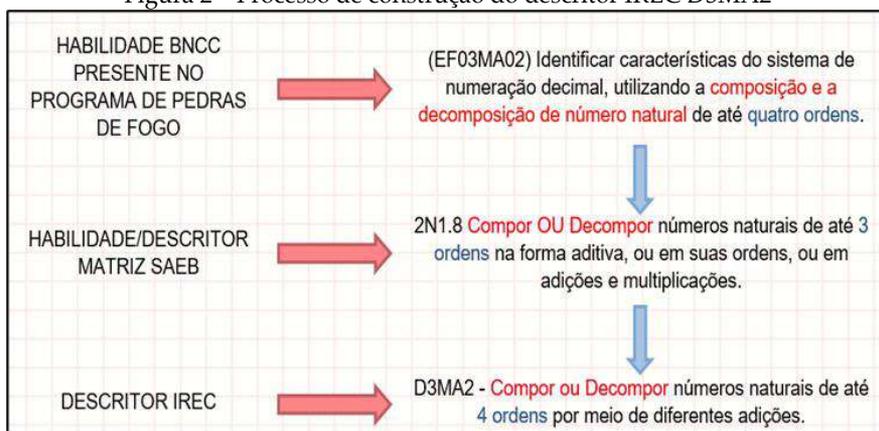
No âmbito do IREC, assumimos a perspectiva diagnóstica da avaliação, associada a um projeto amplo de formação continuada de professores/as. Nesta direção, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (Luckesi, 2006, p. 85). Dessa forma, a avaliação se torna um ciclo contínuo que orienta e aprimora o processo educativo.

No IREC são aplicadas três avaliações anuais¹ que objetivam proporcionar uma visão abrangente do desempenho educacional em todos os níveis, do 1º ao 9º ano, buscando identificar conteúdos em que os estudantes enfrentam desafios, bem como aqueles que já estão consolidados.

Para subsidiar as avaliações de Matemática do IREC, elaboramos uma matriz de referência composta por descritores que detalham o que é avaliado em cada ano escolar, especificando as habilidades que os estudantes devem desenvolver. Para elaborar a referida matriz nos baseamos nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), nos descritores e habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2019; 2011) e nas habilidades que compõem o Currículo do município de Pedras de Fogo/PB. A figura 2 exemplifica o processo de construção de um dos descritores utilizados na avaliação de Matemática do 3º ano.

¹ A pedido da Secretaria de Educação de Pedras de Fogo/PB, no ano de 2024 foram aplicadas duas avaliações

Figura 2 – Processo de construção do descritor IREC D3MA2



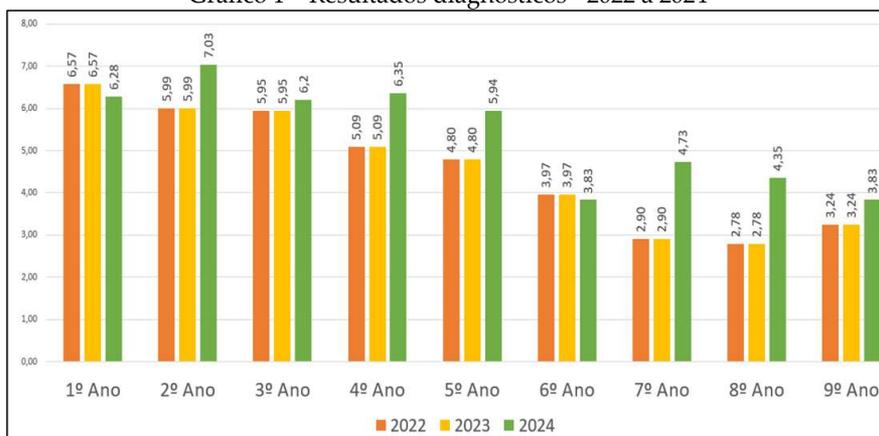
Fonte: Elaborado pela equipe de supervisão

As avaliações do 2º ao 9º ano são compostas de 20 questões de múltipla escolha que objetivam diagnosticar os conhecimentos dos estudantes nos campos de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. A avaliação do 1º ano é composta de 10 questões abertas que objetivam diagnosticar os conhecimentos das crianças nos campos de Números, Geometria e Grandezas e Medidas. Cada questão corresponde a um descritor.

Por se tratar de uma avaliação que contempla todas as escolas do município de Pedras de Fogo, os resultados permitem identificar as necessidades específicas de diferentes grupos, auxiliando gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as no planejamento de intervenções direcionadas. Além disso, os resultados são analisados pela equipe de supervisores do IREC, com vistas a levar para as formações estratégias pedagógicas que possam atender as necessidades identificadas.

No Gráfico 1 apresentamos os resultados das avaliações de Matemática, por ano escolar, nos anos de 2022, 2023 e 2024.

Gráfico 1 – Resultados diagnósticos - 2022 a 2024



Fonte: Elaborado por Francisco Ebson Gomes-Sousa

Embora as médias ainda estejam abaixo do esperado, especialmente entre os estudantes do 6º ao 9º ano¹, o gráfico demonstra uma tendência positiva de melhora nos resultados ao longo dos anos de 2022 a 2024.

A evolução nas médias é um sinal de que as intervenções pedagógicas e os esforços de formação continuada estão começando a fazer diferença. Nessa direção, é importante que continuemos a identificar as áreas/descriptores que precisam de atenção, especialmente nos anos finais, para garantir que todos os estudantes alcancem um nível satisfatório de aprendizado.

CONCLUSÃO

Concluimos este texto enfatizando que as reflexões sobre os processos formativos e as práticas de avaliação no IREC revelam a importância de uma proposta permanente de formação continuada de professores/as.

¹ Os resultados insatisfatórios observados nos resultados das avaliações podem ser atribuídos, em grande parte, aos impactos da pandemia, que resultou em longos períodos de afastamento das atividades presenciais para estudantes dessa etapa escolar.

As experiências vivenciadas pelos/as professores/as, desde o uso de diferentes materiais até a elaboração de planejamentos colaborativos, têm demonstrado resultados importantes, como o engajamento docente e a utilização de metodologias ativas para o ensino de Matemática. Além disso, tem evidenciado a evolução no aprendizado dos estudantes.

Nessa direção, reafirmamos nosso compromisso com as formações que atendam às necessidades específicas dos/as professores/as e que contribuam para a implementação de estratégias didático-pedagógicas que estimulem o interesse e a compreensão da Matemática pelos estudantes do município de Pedras de Fogo/PB.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência Matemática (SAEB)**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-matematica_2001.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORAES, Dalcyn Woiler Machado. **Uma sequência didática para o ensino de quadriláteros**. Produto educacional - Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Universidade do Estado do Pará, 2020.
- PEREIRA, Bruno Rinco Dutra. **Proposta de sequência didática sobre triângulos para a educação de jovens e adultos**. Produto Educacional - Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG 2016.
- RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M. **Matemática**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org). **Resolução de problemas nas aulas de matemática: o recurso problemateca**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 3

Um olhar inclusivo em Língua Portuguesa e Matemática direcionado aos alunos de Pedras de Fogo

Isabelle Cahino Delgado¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o intuito de apresentar a trajetória da Coordenação de Inclusão, a qual foi desenvolvida ao longo do projeto do IREC, em Pedras de Fogo – PB. A proposta desta coordenação, desde 2022 até 2024, envolveu um olhar particular frente às especificidades do neurodesenvolvimento, aos discentes matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais.

Neste sentido, houve um diálogo constante com os professores da sala de aula regular, bem como os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os encontros ao longo das formações contemplaram, especialmente, discussões sobre vários Transtornos do Neurodesenvolvimento, como Transtornos de Linguagem, de Aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Além dessas discussões, também foram direcionadas adaptações de seqüências didáticas em Língua Portuguesa e Matemática, bem como orientações acerca dos procedimentos avaliativos a serem

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências da Saúde no Departamento de Fonoaudiologia e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e Fonoaudiologia (PPGFON), em associação com a UFPB, UFRN e UNCISAL. E-mail: fgaisabelle@hotmail.com

realizados junto a alunos neurodivergentes, além de explicações sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para a promoção da comunicação deste público.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo do projeto foram desenvolvidos alguns **Informativos**, que foram intitulados como “**Diálogos em Inclusão**”. Esses informativos trouxeram informações como: conceito daquele transtorno objeto da presente pauta, caracterizações clínicas, em especial na linguagem e na aprendizagem, princípios da Educação Inclusiva e procedimentos de acessibilidade comunicacional para alunos neurodivergentes.

O primeiro informativo foi construído pensando em alunos com Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21 – T21), tal como visualizamos a seguir:



Representações do Informativo em Síndrome de Down (T21)

O segundo informativo foi estruturado pensando em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com exposto a seguir:



Representações do Informativo em Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O terceiro informativo contemplou, ainda, a temática do TEA, mas com outros aprofundamentos:



Representações do Informativo em Transtorno do Espectro Autista (TEA) - continuação

Além dos informativos que foram apresentados e discutidos em sala de aula junto aos professores, outros debates também foram propostos, como discussões sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, por exemplo.



Representações da discussão sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)

Também foram propostas outras discussões para auxiliar no fazer docente, pensando-se em condutas de adaptação de atividades para crianças neurodivergentes, aproximando-as do Plano Educacional Individualizado (PEI), aspecto que também foi alvo de discussão junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado.



Ilustração do material que conduziu a discussão sobre o PEI

Em meio às discussões que ocorreram, houve uma atenção a determinadas diretrizes que compõem o **“Protocolo de Avaliação Bimestral”** do município. Tais diretrizes abarcam os seguintes indicadores: atenção, concentração, compreensão, motricidade ampla, motricidade fina, percepção, memória, linguagem oral e/ou visual-motora, leitura, escrita, conhecimento lógico-matemático, comunicação, criatividade, participação, cooperação, organização, autocuidado, interação com o professor, interação com os colegas, curiosidade, iniciativa/autonomia, afetividade, sensibilidade, respeito às regras e lateralidade. Sendo assim, os alunos eram constantemente monitorados quanto a esses indicadores, recebendo

uma percepção cuidadosa do professor frente ao seu desempenho, caracterizado – por sua vez – como regular, bom ou excelente frente aos parâmetros considerados.

Também houve uma atenção voltada aos procedimentos de **“Comunicação Aumentativa e Alternativa”**, considerando-se a atual nomenclatura, ao se pensar que:

É uma área de conhecimento interdisciplinar que engloba o uso de símbolos, recursos, estratégias e serviços para garantir a ampliação da comunicação e interação de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e necessidade complexa de comunicação (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020, p. 3).

Para dar a devida atenção a esta temática, a discussão partiu de um FAQ (Frequently Asked Questions), que significa "Perguntas Frequentes", ou seja, um e-book constituído por perguntas e respostas direcionadas aos professores acerca da Comunicação Aumentativa e Alternativa, conforme exposto a seguir:



Representação do FAQ em Comunicação Aumentativa e Alternativa, disponível na íntegra em: <https://www.isaacbrasil.org.br/e-livros-e-outras-publicaccediloutildees.html>

Por fim, com o intuito de apresentar outras estratégias desenvolvidas pela Coordenação de Inclusão no projeto do IREC, foram apresentados procedimentos de adaptação curricular, tais como os expostos a seguir:



Sugestões para Pessoas com Deficiência - Adaptação Curricular -

Orientações gerais ao professor:

- A. Acessar o seguinte artigo que aborda a adaptação curricular por professores da sala de aula regular (Ferrari et al., 2019):



Neste trabalho houve uma tentativa inicial de decompor e indicar quais habilidades mais simples, ou intermediárias, o professor precisa apresentar para que seja possível realizar adequação curricular.

- B. Observar os seis itens indicados por esses autores, juntamente com perguntas norteadoras, os quais constituem o **ROTEIRO** para a adaptação a ser oferecida:

01. Identificar as especificidades de adequação do aluno: considerando que as adequações são feitas a partir das especificidades do aluno, as professoras deveriam descrever quais as dificuldades do aluno alvo percebidas em aula.
 - a. *Que tipos de dificuldades o aluno tem apresentado durante a aula? Ou que tipos de dificuldades você tem percebido?*
02. Descrever um conteúdo específico da disciplina ministrada: a proposta de uma atividade está vinculada com o objetivo pedagógico de ensinar ou avaliar determinado conhecimento. Neste sentido, as professoras deveriam indicar um conteúdo específico da disciplina que ministravam, coerente com a etapa de aprendizagem do aluno alvo.
 - a. *Qual conteúdo da disciplina você selecionou?*
 - b. *Qual conteúdo você vai trabalhar nessa atividade?*
03. Descrever os objetivos da atividade: junto à descrição dos conteúdos selecionados, as professoras deveriam descrever o que pretendiam avaliar ou ensinar com determinada atividade.
 - a. *Qual é o objetivo dessa atividade?*
 - b. *Que tipo de atividade é essa: exercício ou prova?*
04. Descrever a atividade proposta: as professoras deveriam descrever os tipos de atividades ou exercícios propostos para o aluno, considerando o conteúdo selecionado.
 - a. *Que atividade é essa?*
 - b. *O que é para ser feito? Descreva, por favor, a atividade.*
05. Descrever estratégias para viabilizar a execução da atividade proposta: esta habilidade consiste em indicar que tipo de adaptações podem ser feitas de modo que o aluno consiga realizar a atividade, como por exemplo, alterar a forma de resposta (de escrita para oral, ou para marcas, desenhos, etc.), alterar o tipo de atividade (ao invés de propor atividade no caderno, propor trabalho em grupo, atividade prática, etc.), aumentar o tempo de realização da atividade, usar pares como colaboradores, etc.
 - a. *O que você pensou para que o aluno consiga fazer essa atividade?*
06. Indicar critérios de desempenho: tendo apresentado os itens anteriores, indicar o que e quanto da atividade proposta o aluno precisa responder para que seja considerado acerto ou erro, considerando que ele compreendeu a instrução da atividade.
 - a. *Que respostas o aluno precisa apresentar para indicar que ele sabe o conteúdo?*
 - b. *Quantas respostas corretas ele precisa dar para considerar que ele aprendeu?*

"O principal aspecto positivo desta proposta destaca a decomposição de um comportamento complexo – realizar adequação de uma atividade – em habilidades ou comportamentos mais simples como algo que pode colaborar para que o professor atinja tal objetivo (Kiemen, Mitsue, Kubo & Botomé, 2013). A partir disso, foi possível programar quais conteúdos deveriam ser ensinados para que o grupo pudesse realizar a atividade de adequação.

Este trabalho é um recorte dentro do contexto das adaptações curriculares ao selecionar apenas a proposta de adaptar de uma atividade. Para que se considere uma estratégia de ensino eficiente, há que se dar conta de que não apenas a **atividade** seja adaptada, mas as **estratégias de ensino** também, sobretudo porque as atividades realizadas em sala fazem parte do contexto das estratégias de ensino selecionadas pelo professor. Pensar a atividade sem ficar sob controle da adaptação das estratégias de ensino pode não favorecer a aprendizagem." (Ferrari et al., 2019)

Também foi discutida uma tabela utilizada **para guiar a avaliação do aluno** (Almeida, 2012), considerando as áreas do comportamento adaptativo e possibilidades de atividades que avaliassem tais habilidades. A Tabela 1 – a seguir – demonstra a **estrutura do roteiro de avaliação pedagógica** quanto às habilidades que devem ser investigadas (1ª coluna); o que avaliar em cada habilidade (2ª coluna), ou seja, o que realmente o professor especializado precisa "olhar/pesquisar" durante a realização da avaliação com o educando; quais recursos são utilizados para facilitar o que avaliar nessas habilidades (3ª coluna) e quais procedimentos ou como fazer para avaliar adequadamente cada uma delas (4ª coluna). Lembrando que os procedimentos são atividades descritas passo a passo. A 5ª coluna (O que foi observado?) só será preenchida durante o processo de avaliação. Nessa coluna iremos registrar o que mais nos chamou a atenção ou observações que ainda não tínhamos notado no educando.

Habilidades	O que avaliar?	Que recursos utilizar?	Como fazer? (Procedimentos)	O que foi observado?
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral • Leitura • Comunicação Escrita • Comportamento Socioafetivo • Atenção e Concentração • Sensorial: Percepção Auditiva • Sensorial: Percepção Visual • Sensorial: Percepção Gustativa • Sensorial: Percepção Olfativa • Sensorial: Percepção Tátil • Perceptivo Motora • Motora: Preensão • Apreensão • Memória Visual • Memória Auditiva • Raciocínio Lógico-Matemático • Expressão Criativa • Orientação Especial • Orientação Temporal • Atividade de Vida Autônoma Social 				

Para ter acesso à referência na íntegra, acesse aqui:



TABELA 1: Estrutura do Roteiro de Avaliação Pedagógica.
Fonte: Almeida, 2012.

Sendo assim, professor, você tem em mãos agora as diretrizes de um roteiro de adaptação, considerando – inclusive as habilidades prévias que devem ser avaliadas junto ao seu aluno para que, em seguida, sejam pensadas as estratégias de adaptação curricular, conforme exposto no roteiro da página 01.

Desejamos sucesso neste caminho, na certeza de que os benefícios alcançados no processo de ensino-aprendizagem serão significativos!

Agora, vamos pensar em algumas estratégias de adaptação para as avaliações que a pessoa com deficiência fará em sala de aula?

Sugestões apresentadas aos professores voltadas às pessoas com deficiência

Considerando, ainda, procedimentos de adaptação para as sequências didáticas em Língua Portuguesa e Matemática, foram sugeridas algumas atividades, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais. A seguir, podemos visualizar uma atividade proposta em uma sequência didática da Matemática, voltada para alunos do 6º e 7º anos e, em seguida, uma proposta

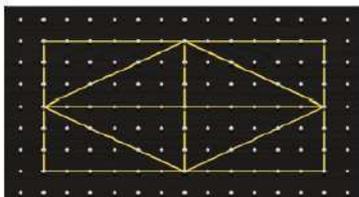
similar, adaptada para alunos deste mesmo segmento educacional que apresentem, porventura, algum Transtorno do Neurodesenvolvimento:

2ª Etapa – Identificando e classificando polígonos (ver sugestão para PcD ao final deste material)

- Forme grupos (Sugestão: duplas)
- Distribua a ficha Semelhanças e Diferenças para os estudantes (Anexo 3).
- Solicite que os estudantes observem os pares de figuras da folha e respondam a ficha.
- Promova um debate em sala de aula sobre as semelhanças e diferenças apontadas para cada par de figuras.
- Formalize com os estudantes a classificação de polígonos quanto aos lados e defina junto com a turma os principais elementos dos polígonos (Lado, Vértice, Ângulo interno, Ângulo externo).
- Ainda com as duplas formadas, proponha a seguinte situação problema para os estudantes, seguindo o roteiro da resolução de problemas:
 1. Debate no grupo;
 2. Acompanhamento do trabalho dos grupos;
 3. Apresentação das respostas dos grupos;
 4. Debate geral com a turma;
 5. Institucionalização da resposta com o(a) professor(a).

Situação Problema:

Na malha quadriculada abaixo temos uma composição de figuras. Qual a quantidade de triângulos e quadriláteros presentes nessa composição?

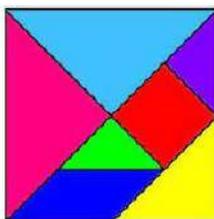


Atividade original, proposta para alunos do 6º e 7º anos, em Matemática

Sugestões para Pessoas com Deficiência:

Sugestão para 2ª etapa: nas figuras a seguir, responda quantos triângulos e quantos quadriláteros você visualiza.

Triângulos: _____
 Quadriláteros: _____



Triângulos: _____
 Quadriláteros: _____



OBS: O professor pode, inclusive, imprimir essa imagem e solicitar que o aluno recorte cada uma das peças. Em seguida, pedir que ele monte em uma folha de papel A4, colando-as enquanto visualiza e conta quantos triângulos e quantos quadriláteros a imagem apresenta.

Atividade similar proposta para alunos do 6º e 7º anos, em Matemática, que revelem especificidades no seu desenvolvimento

Para finalizar, podemos visualizar uma atividade proposta em uma sequência didática da Língua Portuguesa, voltada para alunos do 4º ano e, em seguida, uma proposta similar, adaptada para alunos deste mesmo segmento educacional que apresentem, porventura, algum Transtorno do Neurodesenvolvimento:

Sobre a composição do gênero poema

Os poemas são compostos de versos e estrofes.

Cada uma de suas linhas são **os versos** e o conjunto de linhas compõe **uma estrofe**.

Verso: “Pula de lado”

Estrofe:

“Um pé em casa,
 um pé na rua,
 um olho no dono
 outro na lua.”

Atividade original, proposta para alunos do 4º ano, em Língua Portuguesa

ORIENTAÇÕES À PROFESSORA - Sugestões para PcD:

- Jogos 01 e 02 para PcD: O professor deve ler as instruções, expostas na abertura do link abaixo, e acompanhar a realização da tarefa pelo aluno. Em uma barra à direita do site, o professor pode mudar o modelo do jogo, caso deseje:

01. <https://wordwall.net/pt/resource/14797148/poema-a-casa-e-seu-dono-elias-jos%C3%A9>

02. <https://wordwall.net/pt/resource/15485639/poema-a-casa-que-rimava>

- Estes jogos foram pensados na intenção de reforçar os princípios que envolvem o poema e a rima junto ao aluno, antes de explorar as atividades previstas aqui.

- Para ampliar a percepção auditiva da PcD, sugere-se o uso do "sussurrofone", um recurso de baixo custo e que pode ser confeccionado pelo professor ou pelo familiar do aluno:



Atividade similar proposta para alunos do 4º ano, em Língua Portuguesa, que revelem especificidades no seu desenvolvimento

CONCLUSÃO

Com base no presente relato, a Coordenação de Inclusão expôs as diretrizes e estratégias que fundamentaram o trabalho voltado aos alunos neurodivergentes desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Anos Finais. No município de Pedras de Fogo há um olhar cauteloso voltado a este público, pensando em cumprir com as metas educacionais de acesso ao conhecimento, mediado pelo professor regular em parceria valiosa com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Espera-se, assim, que as estratégias e procedimentos apontados aqui frutifiquem e inspirem outros docentes nesta trajetória da

inclusão, sendo agentes ativos de transformação do conhecimento humano.

REFERÊNCIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed; 2023. 1082 p.

CAPÍTULO 4

A Formação Continuada do IREC no município de Pedras de Fogo: um olhar da Secretaria Municipal de Educação

Olimpiades Ovídio de Queiroz Neto¹
Josenildo Silva de Lima²

O município de Pedras de Fogo – PB possui 29 unidades escolares, atendendo aproximadamente 6.500 alunos e 400 professores. Em 2022, o município iniciou a formação continuada *Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC)*, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a FUNETEC - PB. Essa formação tem como objetivo desenvolver multiletramentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A formação funciona de maneira integrada em toda a rede municipal de ensino, promovendo o alinhamento entre os professores em cada ano de ensino.

O IREC ocorre mensalmente na Escola Municipal Epitácio Pessoa, em horário integral, com a participação de todos os professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais, além de gestores escolares, coordenadores e supervisores. Na Educação

¹ Secretário de Educação da Prefeitura de Pedras de Fogo-PB. Licenciado em Geografia - Faculdade de Formação de Professores de Goiana - PE. Especialista em Geografia: gestão ambiental e territorial - Faculdade de Formação de Professores de Goiana - PE. E-mail: olimpiadesneto@gmail.com

² Secretário Executivo de Educação da Prefeitura de Pedras de Fogo-PB. Licenciado em Matemática - UFPB. Mestre em Modelagem Matemática e Computacional - UFPB. Doutorado em Modelagem Matemática e Computacional - CEFET-MG. E-mail: nildo2802@gmail.com

Infantil, os docentes recebem orientações didáticas para construir sequências pedagógicas e vivências lúdicas e significativas, que incluem devolutivas de práticas bem-sucedidas, enriquecendo o trabalho coletivo e promovendo o desenvolvimento infantil.

Nos anos iniciais e finais, os professores recebem orientações pedagógicas e práticas alinhadas à BNCC e aos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As formações são dinâmicas, incluindo apresentação de textos, jogos e atividades diversificadas, aplicadas em sala de aula em todos os segmentos. Vivências lúdicas e sequências didáticas também são elaboradas e aplicadas pelos professores dos anos iniciais, pois entendem que a aprendizagem é mais eficaz quando envolve os estudantes em um contexto dinâmico. Durante a formação, os professores também recebem orientações para desenvolver atividades inclusivas com alunos com deficiência.

O IREC aplica três avaliações ao longo do ano: diagnóstica, formativa e somativa. Com base nos resultados dessas avaliações, o IREC planeja intervenções pedagógicas voltadas aos descritores com menor rendimento. Graças ao IREC, o município tem avançado no desempenho nas avaliações externas e promovido o desenvolvimento cognitivo dos alunos da rede municipal de ensino. Em dezembro, realiza-se a culminância do IREC no Colégio Municipal Waldecyr C. A. Pereira, com a participação de todos os professores da rede municipal. Nessa ocasião, os docentes compartilham as práticas bem-sucedidas que desenvolveram com os alunos das escolas municipais.

Para a realização da formação a Secretaria Municipal de Educação de Pedras de Fogo conta com o apoio administrativo e pedagógico de uma equipe qualificada e compromissada composta pelos seguintes membros:

José Carlos Ferreira Barros (Prefeito)
Olimpiades Ovídio de Queiroz Neto (Sec. de Educação)
Josenildo Silva de Lima (Sec. Executivo de Educação)
Suênia Marcia de Abreu (Sup. da Educação Infantil)
Kely Sandra Gomes (Sup. dos Anos Iniciais)
Arlene Belarmino da Silva (Sup. dos Anos Iniciais)
Luciana da Silva Pontes Pimentel (Sup. dos AOs Finais)
Edjane Maria Trajano da Silva (Sup. da EJA)
Iratanio Magno de Souza Serpa (Sup. de Robótica Educacional)
Claudenise Pimentel de Sousa (Coordenadora)
Maria José Menezes da Silva (Coordenadora)
Betânia Ferreira da Silva Pimentel (Coordenadora)
Jailson Rodrigues Chaves (Coordenador)
Maria Carolina de Oliveira (Coordenadora)
Maria Cavalcanti de Araújo (Coordenadora)

CAPÍTULO 5

Entrelaçando saberes e fazeres na Educação Infantil: relato de práticas em processos de formação docente

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão¹

Glória Maria Leitão de Souza Melo²

Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo intitulado Entrelaçando saberes e fazeres na Educação Infantil: Relato de práticas em processos de formação docente, traz uma narração de nossas experiências enquanto formadoras do Programa Integração da Rede de Ensino para a Cidadania – IREC durante três anos consecutivos, especificamente nos anos de 2022, 2023 e 2024 com professoras de Educação Infantil do município de Pedras de Fogo - PB.

Ao longo de nossa trajetória de formação, percorremos um caminho marcado por estudos e vivências voltadas para concepções de infância e de Educação Infantil; objetivos e direitos de aprendizagem da criança; aspectos metodológicos, a exemplo do trabalho com Sequências Didáticas a partir de gêneros textuais; acompanhamento avaliativo ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças; e, transversalmente a todos esses estudos, práticas de Oralidade Leitura e Escrita nos processos de letramento linguístico

¹ Doutora em Linguística pela UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: soraya.brandao@servidor.uepb.edu.br

² Doutora em Linguística pela UFPB. Professora aposentada da UEPB. E-mail: profgloriam@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: ruthribeiro@servidor.uepb.edu.br

e matemático. Foram estudos e vivências tecidas numa relação teoria e prática, cujo movimento trouxe mudanças significativas nos saberes e fazeres docentes e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças, revelando, assim, a importância da formação IREC no referido município.

Assim sendo, discorreremos, brevemente, sobre nosso percurso acerca da formação e do processo de construção de saberes em um trabalho coletivo entre professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Secretaria de Educação de Pedras de Fogo. Fazer essa viagem temporal é visceral, para suscitar uma reflexão sobre o cotidiano escolar e todas as interfaces do fazer docente junto as crianças pequenas, uma vez que vimos materializar-se o nosso projeto, impulsionado pela crença na escola como um espaço de múltiplas aprendizagens que se consolidam pelas mediações entre as professoras e as crianças, as considerando protagonistas no processo.

É importante ressaltar que incentivar o protagonismo infantil não é tornar a criança como centro de tudo, mas abrir espaço para que ela possa aprender cada vez mais a partir de situações que considerem os seus interesses e necessidades, promova vivências e experimentações, as incentivem a participação na definição das ações, dentre outras que contemplem os direitos da criança, tais como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse sentido, faz-se necessário, por parte da escola, uma escuta ativa, ambientes acolhedores, planejamentos que incentivem esse protagonismo.

Entendemos que o envolvimento das crianças nas propostas escolares é surpreendente quando a consideramos como sujeitos de direitos, produto e produtora de cultura, o que os leva a protagonizar as suas aprendizagens, na forma criativa e imaginativa com a qual elas compreendem e dizem o mundo, respaldadas em vários saberes e fazeres construídos nessa caminhada de três anos.

É sabido que as nossas experiências e aprendizagens com as professoras não se encerram nas poucas laudas aqui escritas. Pelo

contrário, aqui inicia-se um caminho novo, um pequeno degrau de uma longa trajetória que todas irão percorrer.

PERCURSO DE FAZERES E SABERES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Escrever sobre as experiências vivenciadas com as professoras da Educação Infantil no município de Pedras de Fogo/PB nos traz, primeiramente, a alegria de contar uma história de uma multiplicidade de saberes e fazeres que, em uma ciranda colaborativa, transformou creches e escolas em efetivos territórios de aprendizagens, ganhando novas formas, cores, cheiros, texturas, sons, encantamentos pelas mãos daquelas que cotidianamente estão com as crianças.

É sabido que muitas vezes a criança é silenciada a partir de práticas pedagógicas mecanicistas ocorrendo, com isso, a negação da criança como produtora de cultura, constituída de múltiplas linguagens. Foi nessa direção que elaboramos nosso projeto de formação, partindo das seguintes questões: Quem é a criança da Educação Infantil? Como a criança aprende? Como o espaço/tempo está organizado? Qual seria a melhor forma de acompanhar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem? Como se dá o processo de Documentação Pedagógica? Entendemos que o atendimento às crianças da Educação Infantil deve se pautar nestas questões, o que nos levou a elaboração do nosso plano de estudos focando, especialmente, as temáticas: Infâncias, crianças e Educação Infantil, A criança e suas múltiplas linguagens; Currículo e Planejamento na Educação Infantil, Documentação pedagógica no acompanhamento avaliativo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

A escolhas destas temáticas objetivaram discutir e vivenciar, juntamente com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Pedras de Fogo, possibilidades pedagógicas a partir de Sequências Didáticas com base nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) considerando as especificidades que caracterizam o atendimento a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Sobre essas vivências, destacamos o *Projeto Maluquinho* e a *Documentação Pedagógica* no acompanhamento do desenvolvimento das crianças em um processo contínuo, a partir do Diário de Bordo, buscando potencializar as múltiplas linguagens da criança.

O *Projeto Maluquinho* teve como objetivo proporcionar, às crianças, vivências significativas e de forma criativa o seu acesso à cultura escrita, numa perspectiva lúdica. Ele constituiu-se de uma proposta permanente, eixo para o ano letivo 2023, trazendo, como já falado, possibilidades de articulações com as mais diversas situações didáticas, transformando o fazer docente na Educação Infantil em momentos mais brincantes, de tal forma que crianças e adultos, pudessem, juntos, construir trilhas de aprendizagens.

O *Projeto Maluquinho* constituiu-se, junto a outros gêneros ou roteiros, em propostas de letramento linguístico (oralidade, leitura e escrita) e matemático, de forma envolvente e brincante. Nessa dinâmica, foi confeccionado, por turma, a réplica (de pano) da personagem Maluquinho (Ziraldo, 1980). Junto a essa réplica também foi construído uma pequena mala com os objetos pessoais do *Maluquinho* a exemplo de: brinquedos, roupas, agendas, livros... para que as crianças brincassem explorando os conhecimentos sugeridos a partir de trilhas pré-elaboradas pelas professoras, a exemplo de leitura, escrita, medição de objetos, anotações em uma agendinha do que o “Maluquinho fez”, pintura maluquinha, resoluções de problemas, etc. Isso de forma livre ou mediada.

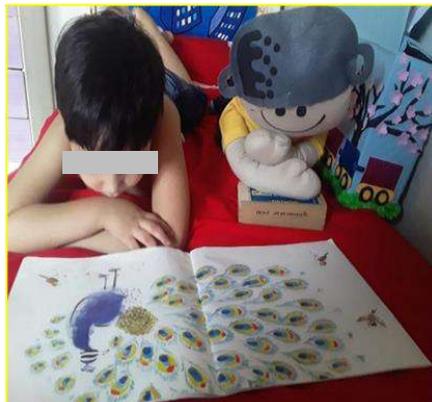


Figura 01 – Arquivo da professora Andréia - EMIRA



Figura 02 – Arquivo da professora Janaína - Escola Maria da Conceição

Tanto o personagem Maluquinho como a “malinha”, no decorrer do projeto, a cada sexta-feira, eram levados para passar o final de semana com as crianças. No retorno da semana, na segunda-feira, no momento da roda de conversa, a criança apresentava para seus colegas, como foram os momentos vivenciados com o *Menino Maluquinho*. Acreditamos que um dos pontos de maior relevância é a criança poder levar o Maluquinho para casa e, assim, interagir com sua família sobre os conhecimentos explorados, envolvendo seus familiares em diferentes saberes.



Figuras 03 e 04 – Arquivo da professora Janaina - Escola Maria da Conceição

A experiência com o *Projeto Maluquinho*, vivenciada por todas as turmas de Educação Infantil (zona rural e urbana), foi acolhido com afetividade por todas as crianças e suas famílias, e representou um avanço no desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e escrita, bem como de conceitos matemáticos de forma significativa. Os registros das experiências pedagógicas, no acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sejam através da escrita, de fotografias ou de filmagens, pelas professoras, em seus depoimentos, puderam denotar o êxito deste projeto.



Figuras 05 e 06: Arquivo da professora Josivânia – Creche Julieta Pedrosa



Figura 07 – Arquivo professora Josivânia – Creche Julieta Pedrosa

Figura 08: Arquivo da professora Cíntia - Escola Aprígio

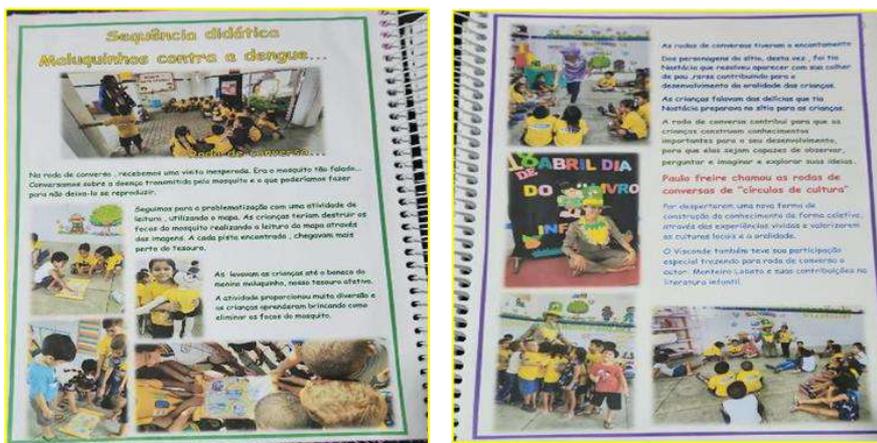
A segunda experiência que destacamos foi sobre a *Documentação Pedagógica* no acompanhamento avaliativo ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, trabalho que ganhou saliência no início do período formativo de 2023, estendendo-se no ano de 2024. Trata-se de um trabalho marcado pela sua grande importância, uma vez que se constitui de um conjunto de ferramentas que permite acompanhar e registrar, sistematicamente, os processos educativos desenvolvidos durante o percurso das crianças junto às professoras.

A natureza da avaliação na Educação Infantil se define pelo acompanhamento ao desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996). Neste sentido, a Documentação Pedagógica, constituída por diferentes formas de registro, tais como os escritos, fotográficos, filmados e outros que documentam qualquer forma de linguagem expressa pela criança, é essencial no contexto da Educação Infantil. Para Hoffmann (2012), que discute avaliação numa perspectiva mediadora, acompanhar é permanecer atento a cada criança, observando suas ações, seus modos de agir e aprender. No entanto, reforça a autora, não basta apenas observar neste processo de acompanhamento, faz-se necessário a intervenção pedagógica, imprescindível ao favorecimento dos avanços destes processos.

Nesse sentido, a Documentação Pedagógica é um instrumento crucial nesse processo de avaliação mediadora proposto por

Hoffmann (2012). Entendemos que esses registros tornam o trabalho pedagógico concreto e visível, constituindo uma documentação importante para os planejamentos, no sentido de os docentes compreenderem as necessidades da criança e, a partir daí, realizarem intervenções pedagógicas. Para tanto, faz-se necessária a sistematicidade na organização documental e, principalmente, atitudes de atenção e observação à criança.

Foi na perspectiva dessa sistematicidade documental, com vistas ao acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança, que introduzimos e experienciamos, com as professoras da Educação Infantil de Pedras de Fogo - PB, o exercício da Documentação Pedagógica, através, principalmente, do que denominamos de “Diário de Bordo” - caderno planejado e organizado para sistematização de registros escritos e fotográficos, pelas docentes, das ações planejadas e executadas com suas turmas, constituindo-se de um arquivo documental, avaliativo e de memória educativa.



Figuras 09 e 10: Arquivo professora Ana Paula - Escola EMIRA



Figura 11 – Arquivo professora Josivânia - Creche Julieta Pedroza

Figura 12 – arquivo professora Cintia

Conforme Pinazza e Fochi (2018), Documentação Pedagógica é uma condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos. Foi com essa compreensão, que orientamos, junto às professoras, a construção do “Diário de Bordo”, cujo objetivo era registrar o percurso das vivências junto às crianças. Esses registros passaram a dar visibilidade ao trabalho pedagógico, proporcionando aos professores contar, também, a sua história, a partir do momento que os levam a reflexão de suas práticas e, conseqüentemente, a projeção de novas ações educativas com vistas ao atendimento às necessidades da criança.

Integrante ao “Diário de Bordo”, orientamos a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual - PDI, que visa atender às necessidades de cada criança, de modo a superar as dificuldades evidenciadas nas propostas a elas destinadas.

O PDI é um instrumento de acompanhamento e reconstrução de aprendizagens da criança, que busca oferecer um atendimento mais individualizado de acordo com o que é observado e registrado

durante o seu percurso escolar. A utilização desse instrumento permite, aos professores, compreender, de forma mais efetiva, as dificuldades das crianças e, conseqüentemente, traçar novos caminhos metodológicos em busca de garantir suas aprendizagens.

Assim compreendido, as informações obtidas através de observações e registros, servirão de norte para o replanejamento de forma individualizada (para algumas crianças), o que caracteriza o PDI. Isso implica dizer que não basta evidenciarmos as dificuldades, mas, sobretudo, fazermos um planejamento que vá atender as necessidades específicas daquelas crianças que não consolidaram os objetivos esperados. Isso pode ser feito através de jogos, brincadeiras ou outras atividades que levem a criança a consolidar objetivos propostos em Sequências Didáticas vivenciadas ou outras atividades.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos que as práticas apreendidas pelas professoras que participaram do programa Integração da Rede de Ensino para a Cidadania – IREC, vinculou-se às crianças como verdadeiro território de aprendizagens. Elas, no decorrer dos três anos do IREC, foram paulatinamente se tornando protagonista dos seus saberes e fazeres, fato muito perceptível através da Documentação Pedagógica inseridas nos diários de bordo, a exemplo das fotografias e dos relatos do cotidiano.

Ainda em cada Sequência Didática, elaborada pelas professoras com as crianças, pudemos ver como os espaços de aprendizagens foram sendo organizados de forma a favorecer a participação diária delas e como as múltiplas linguagens estavam presentes no dia a dia. Aferindo-as um saber curioso, um saber permeado por diferentes gêneros textuais, que as fizeram explorar de maneira significativa, por meio das interações e das brincadeiras, jogos, narrativas, literatura infantil, conceitos matemáticos, cores, entre outros objetos do saber. E nesse processo da construção, cada professor também surgia como

pesquisador constante em busca de compreender cada vez mais metodologias e condições que trouxessem para o espaço da Educação Infantil um “saber com sabor”, como assinala Rubens Alves.

Assim, reafirmamos que no decorrer desses três anos de formação continuada, diferentes territórios de aprendizagens foram se constituindo, estimulando o desenvolvimento integral das crianças, fosse no espaço ao ar livre, fosse no espaço de referência. Elas permeavam tais espacialidades com o vigor da curiosidade infantil, que deve ser cada vez mais estimulada pelo professor, algo que o IREC sempre teve, em suas formações, como prerrogativa primeira. Desse modo, as crianças estavam vivenciando um ecossistema de aprendizagem, tanto que o explora, o criar e o resolver problemas entre as mais e diferentes linguagens faziam parte de uma construção diária.

O projeto Maluquinho, aqui apresentado, foi palco para a comprovação desses fatos. Foi notório como as crianças trouxeram significados para suas aprendizagens, promovendo diferentes valores semióticos para a personagem da história, bem como para cada objeto contido na “mala do maluquinho”. Semiotização composta por uma infinidade de relações elaboradas por cada criança, o que as favoreceu possibilidades de aprendizagens dinâmicas e significativas.

Assim, o IREC marca sua história na cidade de Pedras de Fogo/PB, acreditando que para o aprendizado das crianças acontecer, basta-lhes oferecer condições para pesquisar, interagir, criar, imaginar, correr, pular, sonhar, sorrir, amar em diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB** - Lei Nº 93934/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

HOFFIMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012

PINTO, Ziraldo. **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Editora melhoramentos, 1980.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/55839/Downloads/darli,+06+-+Documenta%C3%A7%C3%A3o+Pedag%C3%B3gica%20(1).pdf

CAPÍTULO 6

Formação Continuada de professores no município de Pedras de Fogo: reflexões e experiências de formadores de matemática

Ariana Costa Silva¹

Vinicius Martins Varella²

José Luiz Cavalcante³

INTRODUÇÃO

O presente relato tem o objetivo de apresentar as concepções de três professores formadores de Matemática que atuam nos encontros de formação continuada do IREC (Integração da Rede de Ensino para a Cidadania), no município de Pedras de Fogo, na Paraíba. Os referidos autores têm atuado nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo trabalhos que visam compartilhar conhecimentos, gerar reflexões sobre a prática pedagógica, partilhar inquietações e experimentar vivências de atividades lúdicas e investigativas envolvendo conteúdos matemáticos.

¹ Doutoranda em Educação Matemática pela UFPE. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB. E-mail: arianasilvamme@gmail.com / ariana.costa@ufpe.br Técnica-Administrativa lotada na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

² Doutor em Educação pela UFPE. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME/CE/UFPB). Curso: Pedagogia e Licenciatura em Matemática. E-mail: vinicius.varella@academico.ufpb.br

³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba (CCHE). E-mail: zeluz@servidor.uepb.edu.br

Para Ponte (2005a), é fundamental promover encontros de formação continuada que levem em consideração a importância da reflexão sobre a própria prática e que concentre as ações num trabalho de formação apoiado por estudos de investigação.

Nesse contexto, sabemos que os professores dos anos iniciais, mesmo sem ter a formação específica de matemática, ministram aulas desse componente curricular diariamente, por isso os encontros de formação continuada são cruciais para o desenvolvimento profissional de cada um, especialmente no que diz respeito à implementação eficaz de estratégias pedagógicas que emergem desses estudos de investigação, como discutido nas pesquisas sobre formação continuada de professores de Matemática.

As formações oferecidas pelo IREC ocorrem ao longo de todo o ano e vêm sendo realizadas desde 2022. Seguem uma abordagem de experimentação de atividades que envolvem conteúdos matemáticos sugeridos pelos próprios professores no primeiro encontro de cada ano. Via de regra, esses conteúdos refletem tanto as dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto os desafios dos professores em desenvolver estratégias pedagógicas capazes de potencializar a aprendizagem.

As formações se constituem a partir da troca de experiências entre os professores, promovendo reflexões que envolvem aspectos teóricos e metodológicos na intenção de contribuir com processo de ensino e aprendizagem da matemática a partir jogos, desafios matemáticos e das vivências de atividades propostas em cada momento. Ponte (2005b) ressalta a importância da reflexão, do debate e da análise crítica que surgem após a realização de uma atividade prática. Para o autor, “não é tanto a partir das atividades práticas que os alunos aprendem, mas a partir da reflexão que realizam sobre o que fizeram durante essas atividades práticas” (Ponte, 2005b, p. 15).

No tocante a essa temática, é possível entender os encontros de formação continuada como momentos oportunos para que os professores também aprendam conceitos matemáticos. As reflexões

feitas após as atividades têm evidenciado o quão importante é para eles essa troca de experiência e experimentação de novas abordagens.

Nos tópicos a seguir trataremos sobre a importância da formação continuada, considerando o papel do formador e os depoimentos dos professores participantes, assim como será discutido o Ensino de Matemática e Interdisciplinaridade evidenciados nos encontros formativos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O PAPEL DO FORMADOR NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO REFLEXIVO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES

Como garantir que o processo de Formação Continuada de professoras e professores da educação básica tenha qualidade e seja, verdadeiramente, eficaz para a prática dessas professoras e professores no ensino de seus estudantes? Talvez seja essa uma grande questão que precisa ser ponderada quando se pensa na organização de um processo de formação continuada, afinal, o objetivo dessa deveria ser contribuir para a melhora na aprendizagem dos estudantes e, assim, apresentar impactos significativos na educação.

Desta feita, tomando como discussão a importância da formação continuada de professoras e professores, concordando com Libâneo (2001, p.189) quando afirma que:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças profissionais e pessoais.

Nesse sentido, devemos levar em consideração também qual é o papel do professor formador nesse processo formativo. Aguiar,

Doná, Jardim e Ribeiro (2021, p.136), destacam que o papel do professor formador deve ser o de “(...) articulador e mediador desempenhado pelo formador na orquestração das discussões matemáticas e didáticas e na articulação entre conhecimentos matemáticos”.

Desta forma, iniciar qualquer processo formativo pelos conhecimentos prévios sobre os professores e professoras atendidos, sobre os alunos que por eles e elas são ensinados e a realidade sociocultural e econômica do público em questão é primordial para se pensar as propostas de trabalho. Na mesma direção, faz-se necessário identificar o nível de aprendizado em que os estudantes se encontram.

Pois foi dessa forma que o processo de Formação Continuada proposto pelo IREC se deu, iniciando pela aplicação de uma avaliação diagnóstica que pudesse mostrar o nível de conhecimento e aprendizado dos estudantes da educação básica no município de Pedras de Fogo, desde o ano de 2022 até o presente ano de 2024.

Quando, nós formadores, recebíamos os resultados, iniciávamos nossos planejamentos, também levando em consideração as discussões com as professoras e professores sobre quais conteúdos matemáticos seriam importantes levarmos para as formações. Vale ressaltar que, a escolha dos conteúdos se deu pela dificuldade de aprendizagem dos estudantes, mas no decorrer das formações, também identificamos que as próprias professoras e professores tinham dificuldades na compreensão de muitos desses conteúdos matemáticos.

Levávamos para a formação atividades lúdicas por meio de jogos, vivências e desafios matemáticos. Cada formação tinha pelo menos um conteúdo principal, mas sempre destacávamos outros conteúdos que reforçavam a ampliação das discussões, mostrando a conexão entre diferentes conteúdos e ideias matemáticas.

Por exemplo, ao tomarmos a unidade temática Números baseada na BNCC (Brasil, 2018), desenvolvemos atividades sobre formação de números, operações matemáticas, mas durante a

aplicação desses conteúdos também tratávamos, ao mesmo tempo, sobre padrões e sequência, sistema monetário brasileiro, educação financeira, entre outros, tentando articular os assuntos para facilitar e ampliar a aprendizagem dos estudantes, compreendendo que os conteúdos matemáticos são articulados.

Do mesmo modo em que sempre nos esforçamos para levar atividades contextualizadas para que ampliase a compreensão dos estudantes, uma vez que defendemos que a matemática ensinada na escola possa ter articulação com as experiências sociais dos estudantes.

Identificamos durante os encontros das formações que muitos conteúdos matemáticos eram vistos pelas professoras e professores como algo novo ou por uma nova perspectiva. De fato, pensamos a matemática por meio da construção do pensamento lógico matemático e pela experimentação a partir de jogos, vivências e desafios, tal que possamos levar os estudantes a refletirem sobre os conteúdos matemáticos e suas aplicações e representações sociais, para em seguida, apresentarmos a eles os conceitos e definições.

Talvez, tenha sido esta metodologia de ensino que tenha feito com que muitas professoras e professores tivessem algumas dificuldades iniciais para processar o modo de ensino para seus estudantes. Contudo, identificamos, por meio das falas e avaliações dessas mesmas professoras e professores que, pensar desse modo faz com que a matemática seja mais atrativa e interessante, tanto para eles e elas, quanto para os estudantes. Da mesma forma com que afirmaram que a matemática passou a fazer mais sentido em suas vidas, como podemos observar na fala de uma professora:

Impressionante como tudo agora faz sentido! Antes eu achava que matemática era só fazer contas e decorar fórmulas, mas depois das formações do IREC, eu consigo ver matemática em tudo que faço. E percebo o quanto minha sala de aula está repleta de conceitos matemáticos, como frações, o que é e o que não é possível fracionar, como ensinar meus alunos sobre educação financeira que eu mesma não aprendi na escola. Agora eu gosto de ensinar matemática (Relato de uma professora do 5º ano do município de Pedras de Fogo sobre as formações de matemática, 2024.)

O relato da professora acima nos remete a ideia do quanto é importante olharmos a matemática de modo lúdico, inclusive de modo contextualizado e prático. Nesta direção, de acordo com Cunha e Silva (2012, p.2)

A Matemática lúdica é uma ferramenta essencial pronta a atender à necessidade de elaborar pedagogicamente aulas com maior aproveitamento e entretenimento, ajudando o aluno a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que sejam propostos pelo professor permitindo a análise e compreensão da proposição exposta pelo aluno – o resultado – e assim adquirir conhecimento, interpretar e articular métodos para argumentar e concretizar problemas.

Todavia, consideramos positivo o fato de essa professora e todas as outras e outros que participaram da formação continuada do IREC, reconhecerem a necessidade de pensar a matemática para além dos cálculos descontextualizados, mas refletindo sobre o fazer matemático de modo prático por meio de situações problema, muitas vezes partindo do cotidiano de seus estudantes. Com isso, também foi possível identificarmos melhora expressiva na aprendizagem dos estudantes da educação básica do município de Pedras de Fogo.

Em suma, consideramos que o processo de formação continuada é extremamente importante na formação das professoras e professores que ensinam matemática na educação básica e, podemos afirmar, a partir dos relatos das professoras e professores do município de Pedras de Fogo, que a formação continuada proposta e executada pelo IREC e seus formadores, têm feito a diferença em suas formações e contribuído para a aprendizagem de seus estudantes.

ENSINO DE MATEMÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO IREC

Além das perspectivas de formação já apresentadas nas seções anteriores, outro destaque no processo formativo do IREC foi o aspecto interdisciplinar para o Ensino de Matemática.

As reflexões em torno da interdisciplinaridade são um fenômeno que começa a ser gestado a partir da década de 1960. A necessária ruptura e transição entre uma visão científica que se apoia na especialização para uma perspectiva integradora teve reflexo também nas discussões em torno do ensino (Fazenda, 2011).

Desde então, a presença desta perspectiva nos debates sobre os processos educacionais tem sido uma constante. Seja com a sua presença em documentos de orientação curricular ou normativos, a discussão em torno do ensino interdisciplinar é uma demanda constante.

No que tange ao ensino de Matemática, a interdisciplinaridade surge como possibilidade de romper com a lógica que o ensino desse componente curricular deve ser centrado como um fim em si mesmo e pautado pela memorização e repetição. Com este espírito a Base Nacional Comum Curricular aponta para direção da intradisciplinaridade e da interdisciplinaridade:

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções (BRASIL, 2018, p. 265).

Enquanto a intradisciplinaridade preconiza que busquemos interconexões entre as áreas da própria matemática. A ideia central da interdisciplinaridade é compreender as conexões da linguagem matemática com as demais áreas de conhecimento. Nesse sentido, passamos a analisar esse aspecto a partir das cinco (05) primeiras

formações de 2024, para professoras e professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao longo de 2024, uma das preocupações na construção das sequências didáticas foi a contemplação do aspecto interdisciplinar e da inclusão, de modo que as sugestões de atividades pudessem ser efetivamente implementadas em sala de aula. Nos detendo ao aspecto interdisciplinar observamos nas sequências produzidas a presença de atividades envolvendo outros componentes curriculares:

Quadro 1 – Sequências Didáticas trabalhadas em 2024

Sequências	Ano	Unidade Temática	Conexões
Nordeste: hidrografia e biodiversidade	6º e 7º	Números	Geografia e Língua Portuguesa
Entre o macro e o micro	8º e 9º	Números	Ciências
Múltiplos e Divisores	6º e 7º	Números	Língua Portuguesa
Frações e áreas de polígonos	7º	Números, Grandezas e Medidas	Língua Portuguesa
Transformações Geométricas	8º e 9º	Geometria	Artes
Polígonos e investigações	6º e 7º	Geometria	Artes
Semelhança e Teorema de Pitágoras	8º e 9º	Geometria	Geografia
Medir é preciso	6º e 7º	Grandeza e medidas	Língua, Portuguesa, Geografia e Ciências
Pensamento Funcional	8º e 9º	Álgebra	Língua Portuguesa e artes
Passeios aleatórios de Mônica	6º ao 9º	Probabilidade e Estatística	Língua Portuguesa

Fonte: autoria própria

Ao observarmos o quadro 1, vemos que durante o ano de 2024 todas as unidades temáticas foram contempladas. Vale destacar que a escolha de conteúdos partiu sempre dos próprios professores e professoras em formação. Ao trabalhar as unidades temáticas em questão discutimos temas como gêneros literários, leitura e produção de texto, localização e geopolítica, nutrição, distâncias astronômicas e biologia celular, linguagens e movimentos artísticos, cinema, HQ, dentre outros.

Outro aspecto importante para ser destacado é que em todas as sequências, elaboradas para os anos finais do ensino fundamental, as conexões com outros componentes curriculares assumiram caráter de destaque, pois os conhecimentos dessas áreas eram, de fato, parte das atividades como sugere (Fazenda, 2017).

Essa decisão didática refletiu também na prática pedagógica dos professores que assumiram a interdisciplinaridade em suas aulas:

Foi um impacto para mim e para meus alunos. Quando fui trabalhar com múltiplos e divisores levei o poema “Euclidiana” que tinha sido também trabalhado na formação. Observei que eles, como nós na formação, tinham dificuldades de diferenciar o gênero poema do termo poesia. Os alunos estranharam, pois nunca tinha visto uma aula de matemática começando com poesia. Depois pedi que identificassem os termos matemáticos do poema e daí eles entenderam o sentido (Relato de uma professora do 6º ano do município de Pedras de Fogo - PB).

O depoimento da colega professora revela a importância do IREC como estratégia de formação docente, mas também como ação que tem reverberado nas práticas de sala de aula, cumprindo, portanto, com a missão essencial do programa que é a formação integradora e cidadã de todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

Desta feita, podemos considerar que o oferecimento de formação continuada de professoras e professores deve ser uma política educacional constante, visando a qualificação das professoras e professores e, com isso, oportunizando maiores

reflexões sobre o processo de ensino com objetivo no aprendizado de qualidade dos estudantes.

De modo específico, consideramos que a formação continuada em Matemática é fundamental, visto que muitas professoras e professores que ensinam Matemática ainda têm muita dificuldade nessa área, principalmente em propor aos seus alunos atividades contextualizadas que possam, inclusive, auxiliá-los no processo de interação social.

Nesse sentido, garantimos que o processo de formação continuada do IREC tem proporcionado experiências exitosas na formação de professoras e professores do município de Pedras de Fogo, com impacto direto na aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia; DONÁ, Eduardo Goedert; JARDIM, Vania Batista Flose; RIBEIRO, Alessandro Jacques. Oportunidades de aprendizagem vivenciadas por professores de matemática: desvelando as ações e o papel do formador durante um processo formativo. *Acta Sci. Canoas*, v. 23, n. 4, p. 112-140, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CUNHA, Jussileno Souza da; José SILVA, Adgerson Victor da. A importância das atividades lúdicas no ensino da Matemática. *In: Anais do III EIEMAT Escola de Inverno de Matemática. 1º Encontro Nacional PIBID-Matemática. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. 2012.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Miriam Criez Nobrega; PONTE, João Pedro da; RIBEIRO, Alessandro Jacques. Oportunidades de aprendizagem

profissional de professores dos anos iniciais no ensino de álgebra: um estudo sobre as práticas de um formador. *Acta Sci.* Canoas, 25(2), 1-32, Mar./Apr. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PONTE, João Pedro da. Gestão curricular em Matemática. *In*: Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) em Educação Matemática (Org.). **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM, 2005b. p. 11-34.

PONTE, João Pedro da. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. *In*: SANTOS, L; CANAVARRO, A. P. ; BROCARD, J. (Eds.). **Educação matemática**: Caminhos e encruzilhadas, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3169> . Acesso em 25 de set. 2024.

CAPÍTULO 7

A sequência didática como instrumento para a formação docente no IREC

Fabiana Ramos¹

INTRODUÇÃO

No trabalho com o gênero textual no ensino de língua portuguesa, um instrumento essencial para o processo de didatização é a sequência didática (SD), compreendida como um conjunto de atividades escolares, organizadas, sistematicamente, em torno de um dado gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), uma vez que pode favorecer ao aluno a apropriação dos modos de ler e produzir ...um texto, uma determinada situação comunicativa.

Nessa direção, defendemos aqui que a exploração de sequência didática pode promover um ensino produtor de língua, haja vista que ele possibilita a integração entre diferentes ações da linguagem (leitura, produção escrita, análise linguística), além de adaptar-se em função da situação comunicativa (SILVA e CRISTÓVÃO, 2014).

Sendo assim, considerando as potencialidades da SD para o trabalho com a aquisição e o desenvolvimento linguístico, no programa de formação docente *Integração da rede de ensino para a cidadania (IREC)*, a base dos encontros voltados para a abordagem da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi o desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para a apropriação de diferentes gêneros de texto.

¹ Doutora em Linguística pelo PROLING – UFPB. Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação – UFCG. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com

Tendo em vista a centralidade desse dispositivo na formação docente, o presente relato objetiva refletir sobre a configuração das sequências didáticas desenvolvidas para o 5º ano do Ensino Fundamental, dirigidas à ampliação das possibilidades de estudo do texto de professores e alunos, no âmbito da rede municipal do município de Pedras de Fogo. Para tanto, a partir de alguns exemplos de atividades e orientações vivenciadas nos encontros formativos, refletimos sobre o papel da SD na formação continuada do professor.

A SD E O TRABALHO COM OS GÊNEROS COMO BASE PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho de formação docente realizado durante todo o ano de 2024 contemplou a exploração dos eixos de ensino de Língua Portuguesa por meio do estudo de gêneros textuais diversos: diário pessoal, resenha, poema, tirinha, notícia, narrativa de suspense e contos de assombração, com a explicitação de objetivos delimitados para cada um dos momentos das sequências pensadas para os referidos gêneros.

Desse modo, o estudo das características composicionais do gênero, bem como de sua função estiveram associados a atividades de leitura, análise linguística e produção textual. Em todas as sequências didáticas que foram objeto de reflexão nos encontros de formação, o ponto de partida foi o eixo da leitura que explorava, em princípio, a importância de considerar a construção de estratégias leitoras pelas crianças, a partir da mediação do professor, como se pode constatar no exemplo 1, que contempla a abordagem da leitura do gênero tirinha:

Ex1:



Agora que você já leu a tirinha da turma da Mônica responda:

- 1. Quem é a personagem que aparece no primeiro quadro?
- 2. Por que ela se assusta?
- 3. Por que conclui que está ficando velha?
- 4. No segundo quadrinho, quem aparece para conversar com Mônica?
- 5. Que convite ele faz a ela?
- 6. Ela aceita o convite feito?
- 7. Como você chegou a essa conclusão?

As perguntas sugeridas ...para a realização da leitura da tirinha em questão são orientadas para a mediação da construção de estratégias fundamentais para compreender o gênero, que se compõe quadro a quadro e exige do leitor a articulação da leitura do texto visual com escrito. Sendo assim, ressaltamos a importância da ativação dos conhecimentos prévios sobre a relação conflituosa de Mônica e Cebolinha, assim como de que o envelhecimento provoca o aparecimento de cabelos brancos, estratégia fundamental para o leitor inferir que Mônica pensa que o convite de Cebolinha é, na verdade, mais uma de suas provocações, não compreendendo que ele, de fato, a convida para jogar o jogo da velha.

Considerando-se a complexidade que permeia o ato de ler, advogamos que o trabalho do professor em sala de aula deve priorizar o ensino de estratégias, como a ativação do conhecimento prévio e a construção de inferências, de forma que o leitor tenha consciência de seu processo de leitura. Assim, entendemos que o trabalho em sala de aula deve formar leitores capazes de enfrentar diversos gêneros de textos em busca de sua autonomia (SOLÉ, 1998).

O trabalho com os eixos articulados pôde, dessa maneira, promover a reflexão dos professores em formação sobre o papel das características linguístico-discursivas dos gêneros trabalhados na produção e recepção de tais textos. Na tirinha anteriormente apresentada, por exemplo, ficou muito evidente a necessidade de compreender o papel dos diferentes tipos de balão, dos recursos gráficos expressivos, das onomatopeias, assim como da leitura das imagens articulada á do texto escrito.

Também nesse sentido vejamos a proposta para análise da adjetivação no gênero narrativa de suspense:

Ex 2: *Preencha as lacunas no texto com os adjetivos que considerar adequado:*

Meia noite, _____ e com sono, lá estava eu, andando pelas ruas _____ e _____ dessa cidade. Minhas _____ companhias eram a Lua e alguns animais de vida noturna... Eu estava tentando lembrar por que havia saído tão tarde do emprego, quando ouvi uns passos atrás de mim. Caminhei mais depressa, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Coração _____. Aqueles passos não paravam de me perseguir. Virei depressa. Não havia nada além de sombras. O medo aumentou. Ou eu estava enlouquecendo, ou estava sendo seguido por algo _____.

Sugestão: Sinônimos de cansado, sujas, escuras, únicas, acelerado, sobrenatural
Orientação para a mediação do professor:

- Após o preenchimento das lacunas, pedir aos alunos para lerem o texto com os novos adjetivos e observarem se o sentido de suspense do texto se manteve ou não.
- A partir das constatações das crianças retomar a ideia da importância dos adjetivos para os efeitos de sentido que o texto prova no leitor.

No exemplo 2, podemos observar que tanto a atividade proposta, com o objetivo de preencher as lacunas com adjetivos, como as orientações dirigidas ao professor foram pensadas no sentido de promover a reflexão conjunta de alunos e professores sobre o papel da adjetivação no clima de tensão gerado nas narrativas de suspense até o seu desfecho final, por vezes, inusitado. Assim, a vivência desse tipo de atividade nos encontros formativos contribuiu para a compreensão da relevância dos aspectos linguísticos na produção de sentido dos textos.

Por meio da SD, o professor pode levar o aluno a conhecer o seu próprio texto e a apreender as dimensões do gênero, diagnosticando as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo, mas também desenvolvendo atividades que visem ao aprimoramento dos seus conhecimentos e à apropriação dos elementos estáveis do gênero (GONÇALVES e FERRAZ, 2014). Considerando tais potencialidades, os encontros promovidos para a formação docente dos professores estimularam, a partir das SD o encontro com a possibilidade de conceber a produção textual como um processo que exige diferentes etapas: planejamento, produção da primeira versão do texto, considerando suas características composicionais e função social, e revisão e reescrita textuais. Podemos observar essa perspectiva de produção do texto nas orientações a seguir:

Ex : *Produção textual do gênero resenha*

*Certamente, você já assistiu a alguns filmes e leu livros que marcaram sua vida e que gostaria de resenhar. Juntamente com sua professora e colegas, **escolha um filme ou livro** para assistir ou ler e produza a resenha sobre a obra para recomendá-la a um amigo(a).*

Para isso, siga os passos:

- 1. **Registre** alguns aspectos da obra, como personagens, informações sobre a história e outro dados que julgar importantes.*
- 2. **Avalie a obra**, perguntando-se: Gostei ou não? Por que? Quais são os pontos positivos ou negativos da obra?*
- 3. **Produza sua resenha**, elaborando primeiro um parágrafo que apresente o assunto e os dados técnicos da obra, depois um resumo de sua história e, por último, sua opinião sobre ela.*
- 4. Por fim, **revise seu texto**.*

No exemplo apresentado, são fornecidos direcionamentos que orientam a produção da resenha considerando a dimensão social da produção, ao explicitar o objetivo e o destinatário da produção (recomendar a obra resenhada a um amigo(a)), bem como a dimensão cognitiva, que inclui a necessidade de planejar, produzir o texto conforme suas características composicionais e revisar o texto para aprimorá-lo. Geraldí (1997), a propósito, observa a necessidade

de que, na escrita de um texto, se tenha não somente *o que* escrever, mas também *para que* e *para quem* escrever. Também com esse entendimento, Melo e Silva (2007, p.42) afirmam:

Como dissemos no início deste capítulo, a produção de textos é uma atividade cognitiva e social. Desse modo, adotamos a ideia de que essa atividade envolve não somente a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização, registro e revisão), mas também a consideração dos aspectos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros).

Por meio dos exemplos anteriormente apresentados, entendemos que propiciamos vivências de atividades que puderam fundamentar e subsidiar a elaboração de SD nas salas de aulas dos professores participantes dos encontros formativos, apoiando a planificação das suas atividades, especialmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar as teorias dos gêneros textuais em sua formação inicial, para quem o planejamento e desenvolvimento dessas atividades pode se constituir como um grande desafio. As figuras abaixo são registros desses efeitos da formação no processo de planejamento dos professores:

Figuras 1e 2 – registros fotográficos de professores no planejamento de atividades de SD para vivenciar em suas salas de aula



Fonte: acervo pessoal da formadora

CONCLUSÃO

A título de conclusão, primeiramente ressaltamos a necessidade de vivências das atividades planejadas no desenvolvimento das SD que possam promover a reflexão sobre os aspectos da língua em estudo, considerando os efeitos de sentidos que tais aspectos produzem na atividade de ler e escrever textos de forma adequada às situações comunicativas que se colocam aos usuários da língua portuguesa.

Em segundo lugar, destacamos que o processo formativo exigiu um trabalho coletivo entre formador e professores em formação na direção de pensar sobre os dilemas do processo de ensino/aprendizagem, considerando as possibilidades e desafios da prática pedagógica voltada ao trabalho com a aquisição e o desenvolvimento linguístico, sobretudo num contexto de necessidade de recomposição de aprendizagens essenciais para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, reafirmamos a centralidade da sequência didática como instrumento para o estudo dos gêneros textuais, considerando, para isso, a integração dos diferentes eixos de ensino da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Graís Cordeiro. Campinas Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, A.V; FERRAZ, M. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E.M.D. de; RIOS-REGISTRO, E. S (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes, SP: p. 69-96. 2014.

SILVA, R. L.; CRISTOVÃO, V. L. O papel da leitura e resenhas críticas de livros, filme e Cd na formação inicial do professor de língua inglesa. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 10 - n. 1 - p. 193-215 - jan./jun. 2014.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8

Formação continuada: reflexões/ações de docentes em serviço para práticas significativas em língua portuguesa no Ensino Fundamental anos finais

José Wellisten Abreu de Souza¹

INTRODUÇÃO

Este texto reúne algumas considerações relativas às reflexões e ações desenvolvidas juntamente com professores e professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, vinculados à rede municipal de ensino da cidade de Pedras de Fogo, Paraíba, e que participaram dos encontros de formação continuada ofertados pelo grupo Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC), nos anos de 2023 e 2024. Registra-se que a parceria do IREC com a prefeitura de Pedras de Fogo-PB, mediada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), iniciou em 2022, contudo, a minha colaboração com esse processo, que ora será brevemente relatado, se deu no recorte dos últimos 2 anos.

De acordo com Alves (2017, p. 10), o evento pedagógico formação continuada em serviço “(...) desponta como uma ação que auxilia o professor a atualizar seus conhecimentos e adotar posicionamentos metodológicos”. É salutar a construção de espaços

¹ Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador (desde 2020) do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB). Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Ensino & Léxico (G_SEL). E-mail: josewellisten@hotmail.com

de reflexão e tomadas de decisão didático-pedagógicas que contribuam coletivamente para enfrentamento das demandas educacionais nas quais o(a)s docentes atuam.

Quando falamos da área de Língua Portuguesa, surgem como cenários que impõem a necessidade de reflexões(ações) pedagógicas: a) problemas/déficits de aprendizagem em leitura; b) desenvolvimento de práticas de produção de texto situacionalizadas e que, portanto, materializem-se em gêneros textuais dentro das instâncias de comunicação, sejam elas orais ou escritas; c) “dessacralização” da gramática, isto é, do recorte metalinguístico como único caminho para a aula de língua portuguesa.

Os cenários supracitados foram, justamente, os com que lidamos nas preparações dos encontros de formação. A esse respeito, vale citar que a pauta preparada para as ações envolveu a seguinte dinâmica/organizacional:

1. Encontros presenciais com o(a)s docentes no Município de Pedras de Fogo, em escola agendada e reservada pela gestão do município. Os encontros tinham uma frequência mensal (variando em certas ocasiões), intercalados por avaliações diagnósticas promovidas pelo IREC, com o fito de aferir avanços decorrentes das ações pedagógicas adotadas coletivamente;

2. Reflexões teóricas para nortear as tomadas de decisão didático-pedagógicas a serem aplicadas nos contextos educacionais dos cursistas;

3. Ações práticas, realizadas na forma de oficina, cujo fito era o de serem adaptadas pelo(a)s docentes-cursistas nas suas turmas.

“Para sistematizar” esse relato, o texto foi assim organizado: na próxima seção, apresentaremos alguns recortes de ações significativas realizadas nos encontros de formação e que reverberam produtivamente com o(a)s docentes-cursistas; em seguida, apresentam-se algumas considerações finais e as referências.

AÇÕES CONTINUADAS: AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

Como citado na introdução, uma das demandas que vem tomando a nossa atenção durante os encontros de formação continuada do IREC diz respeito a como enfrentar os déficits de leitura. A primeira medida, do ponto de vista mais teórico, foi de levar o(a)s docentes-cursistas a refletir que a leitura envolve diversas práticas de linguagem e se constitui como um eixo de ensino. De modo complementar, definimos que a aula de língua portuguesa é o espaço mais adequado não para “falar” sobre leitura, mas para “realizar”, efetivamente, a leitura de gêneros textuais diversos, inclusive os literários. Logo, a premissa assumida com o grupo foi a de que o texto é o objeto fundamental da aula de língua portuguesa. Nosso papel como docentes requer a seleção dos textos que sejam os mais adequados ao nosso grupo de alunos e, conseqüentemente, aos objetivos de aprendizagem a serem realizados.

Serviu-nos de embasamento teórico para a promoção de tais reflexões Oliveira (2010), Geraldi (1984) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017). O desafio, de fato, era o de colocar o texto como protagonista da aula de Língua Portuguesa ministrada pelo(a)s docentes do 6º ao 9º ano, aproveitando o cenário para também “dessacralizar” a gramática como se esta fosse a meta única e definitiva da aula de língua, a qual, como sabemos deve usar a língua como base de reflexão, via análise linguística.

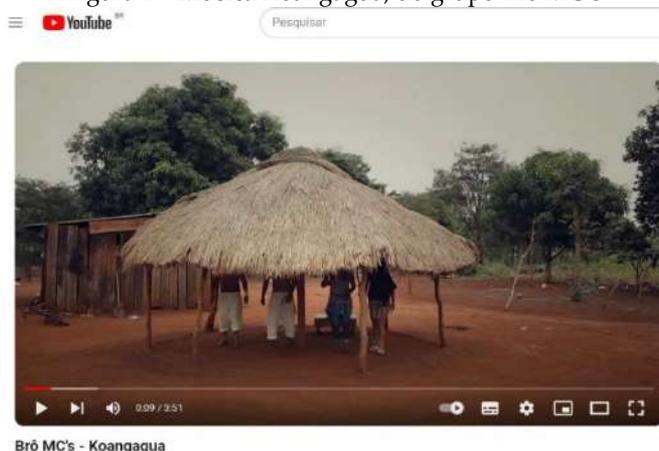
Para tanto, todo encontro de formação era(é) iniciado por meio de uma leitura deleite, objetivando assim promover leitura como caminho pedagógico. Os gêneros variaram ao longo dos dois anos, partindo de notícias, coletâneas de literatura infanto-juvenil, passando por crônicas, contos, poemas, músicas etc.

A escolha dos textos do momento de leitura deleite era motivada pela temática que iria ser desenvolvida no encontro de formação em específico. Por exemplo, no primeiro encontro de formação em que participei, realizado em 03 de fevereiro de 2023, propusemos a leitura

da notícia **Desafios da educação no Brasil: 7 temas para prestar atenção em 2023**, de Leonardo Valle, publicada em 19 de janeiro de 2023¹. A motivação para escolha desse texto foi a meta estabelecida pela Coordenação IREC: → **Construir Balanço do ano letivo 2022 e delinear as Perspectivas para o ano letivo de 2023**.

Outro exemplo pertinente de citar foi a leitura deleite promovida no encontro de 05 de abril de 2024, mediada pela exibição do vídeo da música Koangagua², do grupo de rap indígena Brô MC's, já que nossa intenção era a de promover junto ao grupo de docentes a necessidade de trabalhar na escola que há cultura produzida pelo indígena (povos originários do Brasil) contemporaneamente.

Figura 1 – Música Koangagua, do grupo Brô MC's



Brô MC's - Koangagua

Paralelamente, foi desenvolvido o projeto “**Caixa de Gêneros**” que consistia na sugestão de textos de gêneros diversos que explorassem os campos de atuação (cf. BNCC) alinhados ao trabalho pedagógico bimestral. Para tanto, o livro didático adotado pelo

¹ Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/desafios-da-educacao-no-brasil-7-temas-para-prestar-atencao-em-2023/#:~:text=Os%20C3%ADndices%20de%20n%C3%A3o%20aprendizagem,soci%20complexas%E2%80%9D%2C%20explica%20Santos>.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s&t=4s>

município era considerado como base para as sugestões e/ou o planejamento anual definido pelo(a)s docentes junto à Secretaria de Educação do Município:

Figura 2 – Exemplo de caixa de gêneros



CAIXA DE TEXTOS: Campo de atuação VIDA PÚBLICA

5º. ENCONTRO DE FORMAÇÃO IREC - PEDRAS DE FOGO – 2023
ENSINO FUNDAMENTAL – 6º AO 9º ANO/ Data: 04/08/2023

Texto 1

GOVERNO DE PEDRAS DE FOGO **A RECONSTRUÇÃO CONTINUA**

Semanário Oficial

ANO XXVII – Edição Especial Pedras de Fogo, terça-feira, 01 de agosto de 2023.
Criado pela Lei Municipal 610/97 de 04.09.1997

Semanário Oficial

Criado pela Lei Municipal 610 de 04.09.1997
Órgão Oficial de divulgação de Atos dos Poderes Executivo e Legislativo, publicado, semanalmente, sob a responsabilidade da Secretaria de Governo.

Conselho Editorial
Editor: Rosilene Maria de Sousa Araújo;
Redator: Bruno José de Melo Trajano.
Revisor: Eivaldo dos Santos

PREFEITURA MUNICIPAL DE PEDRAS DE FOGO-PB
CNPJ: 08.072.808/0001-97
Rua Dr. Manoel Alves, 140 – Centro
CEP-58.328-000 Tel: (081) 3635.1081
E-mail: gabinete@pedrasdefogo.pb.gov.br

Câmara Municipal

EDITAL DE CONVOCAÇÃO

O Presidente da Câmara Municipal de Pedras de Fogo – PB, representante legal da Mesa Diretora, com arrimo no RICMPF, no uso de suas atribuições legais e regimentais, **COMUNICA** a todos os vereadores e a população em geral que, dado o término do recesso legislativo e o início do período ordinário do segundo semestre da atual sessão legislativa, os trabalhos e as deliberações regulares da Câmara Municipal voltam a ser realizados, em dia, hora e local já fixados no Regimento Interno do Poder Legislativo.

Considerando o acima exposto, ficam os vereadores cientificados da sessão ordinária que ocorrerá no dia 02 de agosto de 2023, às 10:00 horas, na sede da Câmara Municipal de Pedras de Fogo – PB.

PUBLIQUE-SE, REGISTRE-SE E CUMPRE-SE.

GABINETE DA PRESIDÊNCIA DA CÂMARA MUNICIPAL DE PEDRAS DE FOGO,
Estado da Paraíba, 01 de agosto de 2023.

SECRETARIA DE GOVERNO
GILVANDO DA SILVA PONTES
Presidente

No exemplo apresentado na Figura 2, está a primeira página da **Caixa de Gêneros** entregue e trabalhada com o(a)s docentes no 5º encontro de formação de 2023, realizado no dia 04 de agosto daquele

ano. Como é possível observar, o enfoque buscado foi o de explorar gêneros do campo de atuação na vida pública: “No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos” (Brasil, 2017, p. 502). Justamente por isso, um texto legal, produzido pela própria prefeitura da cidade de Pedras de Fogo sobre um assunto que iria impactar e orientar ajustes na dinâmica da cidade, foi sugerido como leitura e estimulada, na oficina, que fosse explorada com os alunos nos contextos em que o(a)s docentes-cursistas ministram aulas.

O caminho pedagógico do trabalho com o projeto **Caixa de Gêneros** foi o de ler o texto com o(a)s docentes-cursistas explorando aspectos linguístico-textuais que poderiam vir a ser mediados em suas aulas de língua portuguesa, provendo, assim, a análise linguística (cf. Geraldi, 1984), que vislumbra a correlação direta entre o aparato linguístico mobilizado pelo autor-produtor dos textos e necessário para a devida interpretação/compreensão.

Durante o encontro, as reflexões sobre as necessidades de adaptação de cada texto para cada realidade escolar eram colocadas em foco para que as decisões didático-pedagógicas pudessem passar por um crivo coletivo de reflexões.

Por fim, ainda no âmbito de promover melhoria pedagógica para a leitura, foi mote dos encontros de formação trabalhar com a Matriz de Referência Saeb (Brasil, 2022) e com os descritores de língua portuguesa para o ensino fundamental. Nesse sentido, durante o ano de 2023, houve uma busca por se trabalhar orientações que pudessem promover uma qualificação nos índices de leitura dos alunos da rede para alcance de resultados melhores na Prova Brasil que foi aplicada naquele ano.

A esse respeito, vale frisar que as **Avaliações Diagnósticas** do IREC se configuram com uma metodologia de análise parecida com as provas de larga escola que medem os índices de leitura (p.e. PISA, Prova Brasil). Como formador, tive a responsabilidade de elaborar 3

avaliações diagnósticas anuais, justamente para embasar as direções pedagógicas dos encontros de formação e orientar o(a)s docentes-cursistas sobre o enfoque metodológico que as aulas poderiam vir a ter no âmbito das habilidades e competências atinentes a práticas de linguagem no eixo da leitura.

Como exemplo, observamos no diagnóstico que o(a)s aluno(a)s da rede vinham manifestando problemas com o descritor – “**D18** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” (Brasil, 2022, p. 4). Para tanto, foi elaborada uma série de questões mediadas pelo gênero poema para que o(a)s docentes pudessem explorar, com o(a)s aluno(a)s esse descritor:

Figura 3 – Exemplo de atividade aplicada em prova diagnóstica do IREC

Ponto 0,08 → **D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão**

ouvindo Quintana
minha alma assovia
e chupa cana

RUIZ, Alice. In: *Vice Versas*, série "Cartões Literários", editora Brasiliense, 1988. Disponível em: <https://revistacontemporaria.blogspot.com/2011/06/leitura-musical-de-alice-ruiz.html>

❸ No contexto do poema, a expressão “assobiar e chupar cana” foi usada com o efeito de sentido que estabelece um(a)

A) opinião.

B) crítica.

C) elogio.

D) desejo.

No que concerne ao desenvolvimento de práticas de produção de texto situacionalizadas, destaco as ações aplicadas no 5º encontro de 2024, realizada em 11 de setembro. Neste dia, foi proposta a realização de uma leitura deleite, a qual serviu de suporte para a execução da oficina de produção de texto. Lemos o livro **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**, de Christiane Gribel (1999). O objetivo pedagógico desta leitura foi o de justamente levar o(a)s docentes-cursistas a pensarem sobre as propostas de produção de

texto que eles/elas vêm desenvolvendo em seus espaços de atuação, por meio de perguntas tais como:

a. Na minha sala de aula, eu venho realizando trabalho de produção de texto?

b. Ao realizar o trabalho com a prática de linguagem da produção de texto, como é a minha metodologia? Uso essa atividade como “acerto de contas”?

c. Que estratégias/caminhos pedagógicos podem ser pensados para o desenvolvimento de uma prática de produção de texto em que o foco seja o trabalho por meio de/com gêneros textuais/discursivos, inseridos numa situação comunicativa (pedagogicamente simulada, mas com potencial para ser real), que evoque a necessidade de o aluno manifestar-se com autoria?

Com essas reflexões, buscamos levar o(a)s docentes-cursistas a perceberem que pedir ao aluno que “faça uma redação sobre as férias”, sem a construção de um comando adequado implicaria, certamente, na perda de aproveitamento dessa prática de linguagem na aula de língua portuguesa. Imbuídos disso, tratamos de aspectos que devem ser considerados para julgar a adequação da produção do texto ao demandado numa tarefa comunicativa, a saber: papel do enunciador, para que interlocutor escreve, qual o propósito demandado na situação comunicativa (ainda que simulada), que informações podem/devem ser mobilizadas no texto, quais aspectos composicionais devem ser levados em consideração para delimitar o gênero textual a ser produzido para atendimento da demanda comunicativa solicitada como proposta de produção e, por fim, que reflexões devemos fazer sobre o papel da gramática (dos recursos linguísticos) na produção do texto.

O(a)s docentes-cursistas foram convidado(a)s a escrever um texto com base na seguinte tarefa comunicativa:

Figura 4 – proposta de produção de texto¹

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=165yOad8Rnc> (adaptado).

Você faz parte da equipe que idealizou o projeto “Geladeiroteca” e quer expandir esta ação para outros bairros da sua cidade. Com base nas informações do vídeo, escreva um *e-mail* para a Secretaria Municipal de Cultura, apresentando o projeto e solicitando apoio financeiro para a sua ampliação.

O(a)s docentes-cursistas assistiram ao vídeo tal como instruído na tarefa e foram orientados a fazer anotações durante esse momento. A ideia dessa ação era mostrar a importância dos textos de insumo, materiais de apoio acerca de um tema, antes da produção efetiva de um texto. Ademais, como se vê, o comando da tarefa pressupõe cada um dos aspectos a ser considerados na escrita do texto demandado, a saber:

Enunciador: Você faz parte da equipe que idealizou o projeto “Geladeiroteca”, logo, ao escrever o texto, o(a) docente tinha de se

¹ Essa proposta de produção de texto levou em consideração o exame Celpe-Bras, prova de proficiência aplicada para estrangeiros e que tem como construto teórico utilizar as teorias de gêneros textuais-discursivos em que a produção do texto é sempre um evento comunicativo demandado por uma necessidade (ainda que simulada para fins didáticos-pedagógicos) comunicativa real. Para mais sobre o exame Celpe-bras, sugere-se a leitura do Documento Base (Brasil, 2020), disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>, acesso em 01 de out. 2024. Para acessar provas anteriores, inclusive a tarefa tomada como exemplo nesse encontro de formação, acesse o Acervo Celpe-Bras, produzido pela UFRGS: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/>.

“travestir” dessa persona discursiva, para assim, atingir os objetivos de escrita demandados na tarefa;

Interlocutor: Secretaria Municipal de Cultura. Com isso, o(a) docente, ao produzir seu texto, tinha de levar em consideração que esse setor da sociedade era o público-alvo de sua escrita. A modelagem da linguagem, no sentido do uso adequado dos recursos linguísticos passa por esse crivo, sendo significativas as reflexões de saber quem escreve (o enunciador) e para quem se escreve (o interlocutor) do texto;

Gênero: escreva um e-mail. A proposta de produção não se dá desconfigura de uma materialidade textual, assim, o mecanismo comunicativo que iria permitir a troca entre os agentes da escrita indicados era por meio de um e-mail. O(a)s docentes, logo, tinham de buscar no repertório mental como esse texto se configura para poderem atender, adequadamente, a proposta da tarefa;

Propósito: quer expandir esta ação para outros bairros da sua cidade (...) apresentando o projeto e solicitando apoio financeiro para a sua ampliação. Com isso, o(a)s docentes passaram a ter de lidar com uma demanda comunicativa (possível de acontecer), simulada didaticamente nesta tarefa, e que indica, justamente, a motivação por traz da escrita do e-mail. O objetivo era o de levar o(a)s docentes-cursistas a refletir sobre a importância de dar/criar uma finalidade para a escrita que se pede dos alunos nas aulas de produção de texto.

Vale registrar que houve o momento da escrita, troca dos textos entre os presentes e reescrita da primeira versão, configurando esse momento de oficina como uma oportunidade de o(a)s docentes fazerem uma transposição didática da atividade realizada em suas salas.

Figura 5 – oficina de produção de texto



CONCLUSÃO

É mister que a promoção de encontros de formação continuada de professores em serviço se dê na busca por alinhamento de práticas que sirvam, efetivamente, para os cenários nos quais estes/estas docentes atuam. Espaços de reflexão crítica devem ser criados, justamente, como forma de dar vazão para que as tomadas de decisão didático-pedagógicas ocorram coletivamente para serem significativas para os alunos.

Em síntese, fazer parte desse movimento promovido pelo IREC, juntamente com a Prefeitura de Pedras de Fogo-PB, é sentir-me participante ativo da transformação que só pode ser alcançada por meio da educação pública, universal e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Eduardo B. **Formação Continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras – Garanhuns,

2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8061#preview-link0>, acesso em 30 set. 2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** MEC, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf, acesso em 30 set. 2024.

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-bras** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>, acesso em 01 de out. 2024

BRASIL. **Matrizes de referência de língua portuguesa/linguagens.** INEP/MEC, Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf, acesso em 30 set. 2024

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 1984.

GRIBEL, Christiane, **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** – Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O Ensino Pragmático da Literatura. Cap. 4, pp. 171-194 In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CAPÍTULO 9

A casa de Vinícius de Moraes e a Consciência Fonológica na Educação Infantil

Ana Paula Barbosa da Silva¹

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão²

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca do desenvolvimento de oralidade, leitura e escrita no contexto da Educação Infantil numa perspectiva de práticas sociais, sem necessariamente alfabetizá-la. Sabemos que as crianças estão inseridas na cultura escrita desde muito cedo, dentro e fora do ambiente escolar, o que nos leva a compreender que é imprescindível proporcionar-lhes situações para que possam ampliar as suas possibilidades de entender a função social da linguagem. Nesse sentido, considerando a importância de estimular as capacidades linguísticas e comunicativas das crianças, aproximando-as da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo para elas, foi planejada uma Sequência Didática com o gênero poema: A casa de Vinicius de Moraes.

O planejamento teve como base as orientações dadas na formação de professores realizada pelo IREC, no sentido de vivenciarmos situações de aprendizagens a partir de gêneros textuais com foco na oralidade, leitura e escrita. Na referida Sequência Didática, focamos na formação da Consciência Fonológica através de poemas de Vinicius de Moraes, utilizando

¹ Professora Especialista, graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. E-mail: profanapaula1984@gmail.com

² Doutora em Linguística pela UFPB. Professora da UEPB/Formadora IREC. E-mail: soraya.brandao@servidor.uepb.edu.br

atividades brincantes como: Ler, cantar e brincar com as palavras. A atividade foi realizada na Escola Professora Ivoneide R. de Andrade (EMIRA), na turma do Infantil IV “E”, no período de 14 a 29 de maio de 2024. No primeiro bimestre, foi observado que as 25 crianças da turma apresentavam uma escrita espontânea pré-silábica, com variações de representações desde o uso do desenho, garatujas e até letras aleatórias sem correspondência entre a fala e a escrita. Sabemos que a Educação Infantil não tem a obrigação de alfabetizar, nem preparar a criança para o ensino fundamental. No entanto, Ferreiro (1986) salientou que não temos o controle sobre o que a criança poderá pensar e aprender sobre a leitura e a escrita e, dessa forma, o processo não se inicia no momento em que ela entra no ciclo de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

A Sequência Didática teve início com uma problematização através de um cenário composto com elementos que aparecem no poema e, assim, introduzir o gênero textual. Por se tratar de texto conhecido pelas crianças, as mesmas chegaram rápido à resposta: Poema – A casa.



Figuras 1 e 2- Arquivo da autora - Leitura do poema com as crianças

Durante a leitura do poema, foi realizada a troca de algumas palavras substituindo-as por outras que rimam. À medida que o poema estava sendo recitado, pela professora, de forma cantada, uma das crianças percebeu que foi trocada a palavra engraçada com cansada. Nesse momento, as crianças deram risadas dizendo: “Está errada a palavra”. Uma das crianças se aproxima e corrige: “é engraçada, tia!”. Continuamos a leitura do poema substituindo outras palavras. Nessa hora, as crianças compreenderam a brincadeira e conseguiram perceber a troca de todas as palavras. Chamamos a atividade de “palavra intrusa”, pois elas não faziam parte do texto original.

Quando estávamos chegando ao final da leitura do poema, uma das crianças questiona o que seria ESMERO. Nesse mesmo instante, outra criança se posiciona dizendo que ESMERO era algo muito valioso que o autor do poema usou para fazer a casa: “Uma pedra muito preciosa”. Compreendemos que ele estava relacionando ESMERO a ESMERALDA devido aos sons iniciais das duas palavras. Nesse contexto, Araújo (2011, p.14) aponta que “Dar visibilidade aos textos de tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral”. Sendo assim, aproximar esses textos das crianças na Educação Infantil, possibilita explorar e ampliar esse universo cultural através das brincadeiras e textos de tradição oral. Brincadeira em que as crianças precisavam encontrar seus pares através do som quando falavam as palavras retiradas do poema, conforme atividades a seguir.



Figura 3- Brincadeira para encontrar os pares através da fala das crianças

As crianças de olhos vendados falavam repetidamente as palavras, até que encontrassem seus pares. É muito importante que as crianças se aperfeiçoem fonologicamente com o objetivo de distinguir diferentes sons.



Figura 4- Criança brincando de jogar o dado.



Figura 5- Dado com a palavra que caiu.

Na brincadeira do Dado de Palavras do poema, foi utilizado um dado feito com material reciclado, fichas com palavras e as imagens para auxiliar as crianças durante a brincadeira. Nessa brincadeira, foi solicitado que uma criança por vez jogasse o dado e observasse

qual palavra vai cair. Em seguida, à medida que eram questionadas “Qual palavra caiu?”, as crianças iam respondendo. Nesse momento, as crianças eram incentivadas a pensar sobre outras palavras que terminassem ou que iniciassem com o mesmo som e quantas vezes abrimos a boca para falar cada palavra. As crianças, durante essa atividade, levavam os dedos na altura do queixo e contavam as sílabas, à medida que pronunciavam as palavras pausadamente. Pudemos observar o quanto as crianças desejavam participar na jogada do dado, cujas interações durante a brincadeira contribuíram significativamente nas descobertas dos sons iniciais e finais das palavras.

Em outro momento, durante a brincadeira do dado, uma criança jogou o dado duas vezes. A primeira vez caiu na palavra PAREDE, em seguida caiu CASA. Nesse momento, a criança é questionada: “Qual a palavra maior?” Ela leva o dedinho na altura do queixo e responde: PAREDE. Quando perguntada sobre o porquê, a criança responde: Porque tem três pedacinhos (sílabas) e CASA tem dois. A criança já consegue compreender que a escrita é uma representação gráfica da fala. Um outro momento que as crianças gostaram muito, foi de brincar de escrever na lousa. Elas fizeram uma fila esperando sua vez de escrever. Durante uma observação desses momentos, que acontece com frequência durante as vivências e devido ao interesse das crianças, pude registrar a escrita de algumas palavras. Uma das crianças escreveu E I O para representar a palavra PENICO e outra criança, escreveu K A para representar a palavra CASA. Enquanto as crianças escreviam, pude observar um conflito na escrita da palavra casa. A colega afirmou que a palavra casa não se escrevia com K e sim com CA, afirmando que era assim que estava escrito na ficha do dado. A outra criança, falou que também se escrevia com K porque tem outras palavras que também se escreve assim, usando o nome do colega que começa com o mesmo som e se escreve com K.



Figura 6 – Escrita e leitura da palavra penico

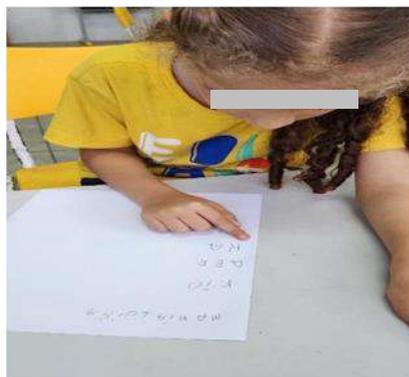


Figura 7- Escrita e leitura da palavra casa

Segundo Moraes (1986), numa língua com razoável regularidade nas relações entre grafema e fonemas, como é o caso do português, a reflexão sobre partes orais equivalentes a sílabas (sobretudo as iniciais) ou as rimas parece ser o caminho natural que a maioria das crianças percorre para superar uma hipótese silábica. Desse modo, pude observar durante a sequência didática avanços significativos das relações entre a fala e a escrita das crianças. Os estímulos de consciência fonológica continuaram através de outras Sequências Didáticas que as crianças vivenciaram posteriormente.

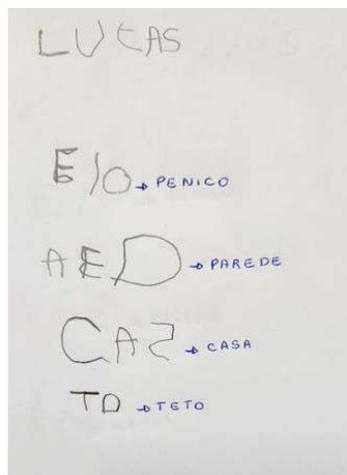
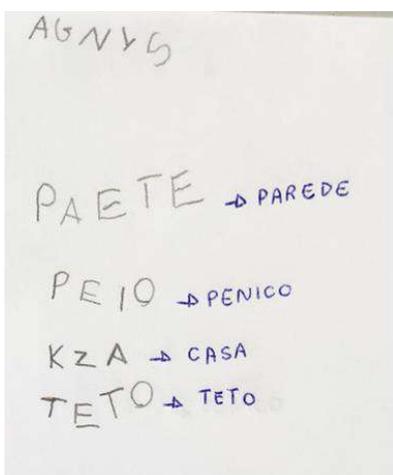


Figura 8 e 9 – Escrita de palavras do poema

Os avanços iam ficando cada vez mais visíveis, o que foi possível avaliar e registrar ao final do semestre como mostra o consolidado das entrevistas de escrita no quadro abaixo

NÍVEIS DE ESCRITA	1º ENTREVISTA	2º ENTREVISTA	3º ENTREVISTA
PRÉ-SILÁBICO	25	10	
SILÁBICO SEM VALOR SONORO		07	
SILÁBICO COM VALOR SONORO		06	
SILÁBICO ALFABÉTICO		02	
ALFABÉTICO			
TOTAL DA TURMA	25	25	

A primeira entrevista foi realizada em março de 2024, mostrando todas as crianças com hipótese de escrita pré-silábica. A segunda entrevista foi realizada em julho de 2024, mostrando como as crianças avançaram em suas reflexões na relação entre a fala e a escrita através dos estímulos de Consciência Fonológica nas interações e brincadeiras. As entrevistas são momentos que nós professoras solicitamos que as crianças escrevam, espontaneamente, palavras do contexto que as mesmas estejam vivenciando. Nesse momento analisamos as hipóteses de escrita que as crianças constroem a partir das representações que elas usam para escrever as palavras.

CONCLUSÃO

Os estímulos de Consciência Fonológica (sons iniciais, finais, rimas) na Educação Infantil desenvolvidos na vivência do poema “A casa” de Vinícius de Moraes nos levou a compreender a importância da criança refletir sobre as palavras, promovendo estratégias em que as crianças brinquem com as palavras, o que a leva a compreensão da escrita e, conseqüentemente, o seu avanço nas fases de escrita. É

importante salientar que não se trata de treino de segmentação de fonemas, mas de aproximar as crianças da cultura da escrita de forma leve, divertida, sem cobranças e exigências de escritas convencionais. Sendo assim, podemos promover uma ação docente que respeite a infância e que possa contribuir de forma significativa na compreensão do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa(et. al) (Orgs). **Leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no processo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica ,2020.

CAPÍTULO 10

Contos que encantam em uma viagem no mundo da imaginação: um relato de experiência na Educação Infantil

Cintia Danielle Lauriano da Silva¹

Edilene Cosmo da Silva²

Enilda Maciel de Lima Santos³

Hellen Kelly Gomes da Costa⁴

Glória Maria Leitão de S. Melo⁵

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência evidencia práticas docentes a partir de orientações da formação continuada de professores do município de Pedras de Fogo –PB, vinculada a Integração da Rede de Ensino e Cidadania (IREC) em parceria com o Núcleo de Estudos

¹ Professora de Educação Infantil, turma creche da Rede Municipal de Pedras de Fogo-PB, licenciada em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pós-graduada em Língua, Linguagem e Literatura pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL) E-mail: cintia10dan@gmail.com

² Professora de Educação Infantil, turma Infantil IV da Rede Municipal de Pedras de Fogo – PB, Licenciada em pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL) E-mail: edilene cosmo47@gmail.com

³ Professora de Educação Infantil, turma creche da Rede Municipal de Pedras de Fogo-PB, Licenciada em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA/UNAVIDA) E-mail: enildam442@gmail.com

⁴ Professora de Educação Infantil, turma Infantil V da Rede Municipal de Pedras de Fogo-PB, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL) E-mail: hellen_costa963@outlook.com

⁵ Formadora do IREC pelo NEALIN/UFPB, Doutora em Linguística pela UFPB. Professora aposentada da UEPB. E-mail: profgloriama@gmail.com

em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Durante os encontros formativos, foi possível a reflexão acerca de caminhos interativos, dinâmicos e contextualizados, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem considerar a criança em sua especificidade, seus direitos de aprendizagem (BRASIL,2018), a exemplo do direito de aprender e interagir com a linguagem oral, escrita e com práticas de leitura, em contextos de letramento linguístico e matemático.

Em um desses encontros, discutimos a temática da prática de leitura e contação de histórias na Educação Infantil, através de oficinas, onde foi possível a construção de recursos auxiliares desta prática, como: “a caixa teatral”, o “avental literário” e fantoches de personagens, os quais foram, posteriormente, utilizados na sala de aula com as crianças. As orientações e discussões acerca desta temática geraram reflexões sobre a inserção da leitura e contação de histórias no desenvolvimento das crianças, bem como o levantamento de sugestões lúdicas, através dos recursos ora construídos, e de outras possibilidades levantadas pelo grupo de professores.

Nos encontros formativos do IREC/UFPB, tivemos a oportunidade de acrescentar, à nossa experiência com Sequência Didática (SD) na Educação Infantil, o uso de um gênero textual como mobilizador de uma SD. Dessa forma, a partir do gênero textual, intencionalmente escolhido, atividades são planejadas e sequenciadas, com objetivos a serem alcançados e metodologias diferenciadas de acordo com a faixa etária de cada turma.

Na perspectiva de uma prática metodológica através de Sequências Didáticas, vivenciamos durante o ano letivo de 2023, o Projeto: “*Contos que encantam em uma viagem no mundo da imaginação*”, em turmas de Creche e Pré-escola, na Escola Municipal de Educação Infantil Aprígio José da Silva, localizada na zona rural Una de São José II no Município de Pedras de Fogo – PB. Os contos trabalhados foram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*,

Cachinhos Dourados, João e Maria, O Patinho Feio, A Cinderela e A Bela Adormecida. Nesse relato, elegemos os contos: Chapeuzinho vermelho, os três porquinhos, Cachinhos Dourados e Cinderela que resultaram em experiências exitosas e aprendizagens significativas para as crianças.

Os contos de fadas constituem um gênero textual literário que favorece o encantamento e aflora o imaginário infantil, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É visível o interesse destas por essas histórias dessa natureza. Para Bettelheim (2002, p7), “todos os conflitos humanos são encontrados e resolvidos através da fantasia”. A fantasia e a imaginação podem ajudar a criança a aprender brincando. Na Educação Infantil, os contos de fadas não devem, no nosso entendimento, serem explorados numa perspectiva terapêutica ou psicanalítica, para resolução de conflitos, mas, como prática brincante, que favorece, além do sonho da fantasia e da imaginação, pela criança, o contato com a escrita por meio de práticas de letramento que envolvam brincadeiras em diversas situações do cotidiano.

VIVÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CONTOS DE FADAS

A seguir, daremos breves destaques de experiências, decorrentes do projeto: “*Contos que encantam em uma viagem no mundo da imaginação*”, vivenciadas em Sequências Didáticas durante o ano letivo de 2023.

O projeto foi iniciado com momentos investigativos de conhecimentos prévios das crianças e problematização do conto, “Chapeuzinho Vermelho”, com apresentação da caixa surpresa contendo fantasia da personagem principal.



Figura 1 – Caracterização Personagem



Figura 2 – Brincadeira Cone das

Noções

Após despertar a curiosidade investigativa das crianças sobre o personagem chapeuzinho vermelho, foi apresentada à turma uma criança caracterizada, e uma canção relacionada a esse personagem e ao “lobo mau”. Durante a escuta da canção (“Pela estrada a fora”) foi realizada a encenação teatral. Em seguida, contação da história pela professora estimulando a imaginação, a fantasia e a curiosidade de cada criança. A história do conto destaca a personagem chapeuzinho vermelho que leva uma cesta de doces para avó, atravessa a floresta e é enganada pelo lobo mau. Este conto foi trabalhado de diversas formas: Realização da brincadeira, cones das noções, onde as crianças separaram os objetos nas cores correspondentes; confecção de fantoches do “lobo mau” utilizando rolo de papel higiênico; fantoches de chapeuzinho vermelho com copo descartável; e experiências de letramento com escrita espontânea.



Figuras 3, 4, 5 e 6 – Crianças confeccionando fantoches do lobo e chapeuzinho vermelho.

Com base no desenvolvimento das aulas, foi constatado aprendizagem significativa das crianças participando ativamente do momento de leitura da história com entusiasmo, passaram a expressar ideias e produzir suas próprias histórias orais. Desenvolveram também a orientação espacial, o raciocínio, a ética, o senso crítico e a criatividade das crianças.



Figura 7- Crianças com Palitoques dos personagens Fantoques



Figura 8 – crianças com Fantoques

Para iniciar a sequência do conto 'Os Três Porquinhos', foi realizada a brincadeira, 'caça figura de um animal'. A figura do porquinho estava escondida em algum local da sala. A criança que encontrasse teria que imitar o animal, momento de muita empolgação das crianças para encontrar a figura. Em seguida, colocamos a canção do mundo Bitá, "o porquinho" para as crianças dançarem. Na roda de conversa de forma interativa, discutimos sobre as características, alimentação, habitat e curiosidades. Foi um momento prazeroso e significativo, onde as crianças puderam se expressar de forma espontânea.



Figura 9- Conto em histórias em quadrinhos.



Figura 10 – Caixa surpresa

O conto foi introduzido com recurso de fantoches dos três porquinhos e do lobo mau. Momento de convidar as crianças para o encantamento da escuta do conto com intervenções de forma lúdica utilizando as múltiplas linguagens. Na abordagem, foi discutido os tipos de moradias e materiais utilizados para construir as casas dos porquinhos. Apresentamos as imagens das casas feitas de palha, madeira e tijolos. Após a discussão as crianças construíram coletivamente as casas com a mediação das professoras. Representamos as casas dos porquinhos também através de cartaz com colagem. Desenvolvemos a brincadeira “sopro do lobo mau” e exploramos a fantasia das crianças. Estas conduziam copos, com números, até a casinha dos porquinhos (casas de palha, madeira e tijolo). Exploramos o reconhecimento dos numerais, sequência numérica e agrupamento com material concreto.



Figura 11 e 12 - Confeção da casa dos porquinhos

Figura 13 - Brincadeira do sopro

O Reconto foi realizado com palitoches, conto musicado através de áudio, histórias em quadrinhos em cartaz. Recontar através da leitura visual possibilitou, às crianças, o acréscimo de outros elementos ao conto, a partir das suas próprias percepções. Foi notório o interesse das crianças. Outro momento de reconto interativo foi através de imagens e objetos retirados na caixa surpresa. Ao retirarem as imagens e objetos da caixa, as crianças foram narrando o conto.

Em alguns momentos foi necessária a mediação da professora para que as crianças participassem. As crianças foram espontâneas, ajudavam interagindo com os colegas que demonstravam mais timidez. O conto possibilitou a exploração da oralidade das crianças, sequência temporal, identificação de cenários, personagens e principais acontecimentos. A leitura e a contação de histórias servem como recursos importantes auxiliando a prática educativa do professor.



Figura 14 – Análise linguística do texto em cartaz



Figura 15- Confeção do cofrinho

cofrinho

Trabalhamos a análise linguísticas do texto em cartaz, localização de palavras através de fichas, identificação de letra/som inicial e final, bem como a formação de palavras com o alfabeto móvel. Além de manuseio de diferentes materiais gráficos e suportes para brincar e exercitar a escrita de forma lúdica e espontânea. As crianças também confeccionaram um “cofrinho do porquinho” com rolo de papel higiênico, papel color set, glitter e depois levaram para casa.

De acordo com o que foi observado durante as experiências com as crianças, percebemos a importância de introduzir o gênero textual com ambiente acolhedor, organizar cenários, acessórios e recursos auxiliares. As crianças ficavam mais participativas e curiosas para ouvir os contos. Quando o professor muda a entonação da voz, cria suspense, expectativas nas crianças e o conto fica mais atrativo. Ler para as crianças requer uma preparação, ter expressão corporal, entonações adequadas convidam as crianças a brincar com os personagens.



Figura 16 - Contação com caixa teatral
oficina



Figura 17 - Confeção durante a

O conto “Cachinhos Dourados” foi apresentado com a caixa teatral confeccionada durante a Oficina de Leitura e Contação de Histórias, em encontros de formação do IREC/UFPB. Em seguida, roda de conversa sobre acontecimentos, personagens e situações que favoreçam a reflexão, percepção visual e oralidade, de forma dinâmica e criativa. As crianças desenvolveram a noção de tamanhos das cadeiras, tigelas de mingau, de camas citadas no conto da família do urso. Trabalhamos a noção de pequeno/ grande,

quente/frio e classificação de objetos, coordenação motora com confecção de deboches do personagem urso. Para desenvolverem as noções matemáticas a professora utilizou recursos concretos para compreensão. Destacamos os acontecimentos nos contos (antes, agora e depois), envolvendo situações que explorasse a diferenciação e apropriação de conceitos básicos de tempo. Além de brincadeiras com desafios e identificação de objetos de tamanhos diferentes, foi um momento significativo de interação e envolvimento das crianças. Colocamos máscaras dos personagens para que algumas crianças pudessem participar do momento da dramatização do conto.



Figura 18 – dramatização das crianças



Figura 19 – Gênero receita culinária

Introduzimos outro gênero textual, receita, do mingau de aveia da família Urso, traçando estratégias que levem as crianças a perceberem a função do gênero receita culinária. Desde a preparação do mingau de aveia, trabalhando os ingredientes, a forma de preparo, noções de quantidade, a temperatura até a degustação. Em seguida, linguagem escrita espontânea e oral, criações de histórias para a produção escrita tendo a professora como escriba. No decorrer desta Sequência Didática, a maioria das crianças alcançaram os objetivos de aprendizagens esperados. Algumas dificuldades foram observadas durante a escrita espontânea e construção das próprias histórias.



Figura 20 – Caracterização da Cinderela



Figura 21 – Representação do príncipe

Durante a roda de conversa em aulas anteriores, percebemos que muitas crianças já conheciam o conto Cinderela. Para realizar a contação, colocamos expostos alguns acessórios: uma capa, coroa, sapato e fantasia da Cinderela. Em seguida, convidamos duas crianças para participar da encenação. Durante a contação, a professora dialogava com as crianças sobre os personagens, cenário e dos principais acontecimentos da história. O momento da escuta das crianças é muito importante em nossa rotina, consideramos os conhecimentos prévios já adquiridos para depois ampliar o seu conhecimento. As crianças trajadas de fantasia e com acessórios, demonstravam bastante alegria em representar os personagens.



Figura 22 – Momento da Encenação



Figura 23 – Confecção do castelo

Em outro momento, realizamos a releitura do conto com a caixa de teatro. Destacamos a parte do conto onde a Cinderela deixou o sapato no baile do príncipe para encenar. O Príncipe, representado

por uma criança, chegou na sala com um sapato para encontrar a Cinderela. Momento interessante para as crianças na participação da brincadeira de “faz de conta”, explorando a fantasia. Trabalhamos as habilidades manuais com confecções da “carruagem, a coroa do príncipe e sapato da Cinderela,” com pintura e colagem. Comprendemos que para as crianças adquirirem habilidades que envolvam todos os campos de experiências é um processo contínuo de aprendizagens que são construídas a partir das vivências.

Na culminância do projeto as turmas realizaram apresentações musicais relacionadas a contos de fadas e caracterizações das crianças e profissionais de diversos personagens trabalhados. Destacamos a formação do cenário para peça teatral dos “Três Porquinhos” com a participação das professoras, coordenadoras, crianças e funcionários da escola. A encenação da “Chapeuzinho Vermelho” e o lobo mau realizado por crianças. Aconteceram também exposição de atividades desenvolvidas durante as Sequências Didáticas com as crianças.



Figuras 24 a 27 – Culminância do Projeto

CONCLUSÃO

A realização deste relato de experiência possibilitou reflexões entre a prática e teoria no fazer docente. Consideramos fundamental planejar atividades significativas para inserção das crianças no processo de letramento linguístico e matemático, bem como na efetiva promoção do desenvolvimento e aprendizagem destas em ambiente escolar. As Formações do IREC/UEPB trouxeram experiências enriquecedoras dando um novo olhar às práticas pedagógicas, buscando inovar as metodologias.

Os fios que tecem a educação são desafiadores, requer compromisso de profissionais abertos ao conhecimento. As observações no diário de bordo, orientados pelo IREC, a implementação dos registros durante as aplicações das Sequências Didáticas executadas, contribuíram para o crescimento profissional. Além disso, auxiliam no planejamento de atividades que contemplem as crianças na superação das suas dificuldades e em adquirir habilidades.

O professor, ao planejar as aulas, deve considerar as particularidades de cada criança no processo de aprendizagem. O projeto desenvolvido foi muito rico, despertou o interesse no universo literário das crianças e ampliou as experiências de letramentos e do processo de alfabetização, que se inicia bem antes do ingresso no ensino fundamental. Desse modo, compreendemos o potencial que a literatura infantil influencia a criança na sua aprendizagem tornando-a leitora da sua realidade. Ouvindo diariamente histórias, a criança fará comparações, descobertas, e irá compreender o mundo em que está inserida. Acreditamos que a leitura de histórias de contos de fada contribui no desenvolvimento infantil e estimula a imaginação e a criatividade.

Na Educação Infantil, os contos de fada são muito importantes. Com suas imagens cheias de fantasias, eles são um alimento para as crianças, enriquecem seu vocabulário, ativam sua capacidade imaginativa, estimulam a criatividade e dão a elas suporte

emocional e amparo para que se sintam aceitas (TREVISAN, 2006, p.46). Conforme ressalta a Base Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas práticas pedagógicas devem ser inseridos diferentes gêneros textuais para ampliar o repertório cultural e desenvolvimento artístico em suas amplas dimensões do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Betty. Contar história, uma arte sem idade. São Paulo: Ática.
- COELHO, Nelly Novais. Literatura Infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- SCHMITT, Ivete Spézia. Explorando contos da literatura infantil. CEI IVETE SPÉZIA SCHMITT. Massaranduba, 27 de abril de 2017. <http://ceiivetespeziaschmitt.blogspot.com/2017/04/projeto-explorando-contos-da-literatura.html> Acesso: 18/09/2024
- https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/chapeuzinho_vermelho_versao_digital.pdf Acesso: 02/05/2023
- <https://www.youtube.com/watch?v=IvcMmchaKAQ> Música do chapeuzinho Vermelho.
- <https://www.passeidireto.com/arquivo/62188918/pedagogia-da-educacao-infantil> Acesso: 25/09/23 Acesso: 15/05/2023
- <https://www.youtube.com/watch?v=JJCuLE35xqM> Música o porquinho do Mundo Bitá. Acesso: 15/05/2023
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZiQxjsEyPtQ> História cantada dos três porquinhos. Acesso : 15/05/2023
- https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-mim/livros/versao_colorir/os_3_porquinhos_para_colorir.pdf Acesso: 15/05/2023
- <https://www.baixelivros.com.br/infantil/cachinhos-dourados-e-os-tres-ursos> Acesso: 01/08/2023

CAPÍTULO 11

Sequência didática na Educação Infantil: relato de experiência com a turma do Infantil III na Escola Municipal Severino Telécio da Silva no sítio de Bela Rosa/PB

Denise Raimundo dos Anjos Gonçalves¹

Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro²

INTRODUÇÃO

O presente relato traz como objetivo, apresentar a importância da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio de sequência didática, considerando-a como um instrumento indispensável na contribuição do aprendizado das crianças. Fato perceptível quando realizei essa prática com uma turma do infantil III, tendo como gênero textual poema. A sequência aconteceu no período de 18/09/2023 a 22/09/2023, na Escola Municipal Severino Telécio da Silva, no Sítio de Bela Rosa, na cidade de Pedras de Fogo/PB, proposta das formações recebidas pelo programa Integração da Rede de Ensino para a Cidadania – IREC, idealizado por um grupo de professores da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. As formações continuadas foram ministradas em parcerias com professoras formadoras da UFPB e UEPB e apoiadas pela Secretaria de Educação da cidade de Pedras de Fogo /PB.

No período aqui descrito, o currículo da rede municipal direcionava a comemoração do “Dia da Árvore”, a partir das

¹ Professora da Educação Infantil do município de Pedras de Fogo.

² Doutora em Educação pela UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: ruthribeiro52@yahoo.com.br

orientações das formações, busquei ressignificar essa data, escolhendo como recurso pedagógico, a produção de uma sequência didática a partir do poema “Bernardo” de Manoel de Barros. Tive como objetivo, contribuir na ampliação das múltiplas linguagens das crianças relacionadas a oralidade, a leitura e a escrita.

Durante a aplicação da sequência foi possível perceber o encanto e o envolvimento dos pequenos em cada proposta pedagógica que lhes eram oferecidas. Bem como a construção de habilidades pertinentes junto ao desenvolvimento das linguagens supracitadas.

Ainda por meio da sequência, procurei contemplar os campos de experiências propostos pela BNCC (2017) para Educação Infantil, utilizando práticas pedagógicas significativas na compreensão de que o currículo nessa etapa da educação, precisa partir da própria criança vinculada ao seu protagonismo.

DESENVOLVIMENTO

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de
cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos /
cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e
de falar /cem sempre cem.
(MALAGUZZI, 1999).

É sobre a ótica da epígrafe acima que, após a formação do IREC, passei a entender a importância de escutar todas as linguagens das crianças e a ter mais sensibilidade estética compreendendo que o mundo delas é constituído por diferentes maneiras de expressão.

Como um dos recursos para ação pedagógica, tomei por base a utilização de sequência didática por ela proporcionar um direcionamento alinhado, criando uma conexão entre as atividades rotineiras e as adequações necessárias aos desafios encontrados no cotidiano da pré-escola.

No período da formação do IREC, tive acompanhamento adequado a realidade da escola rural que trabalho, sem perder de

vista o que eu queria enquanto resultado no desenvolvimento das crianças. Desse modo, trago um relato dessa experiência exitosa através da sequência didática “Bernardo” de Manoel de Barros, que também foi uma proposta trazida pelas formadoras.

O poema “Bernardo” foi desenvolvido de forma lúdica e muito apreciado por nossas crianças. Posso afirmar que elas obtiveram grandes aprendizados através das múltiplas linguagens relacionadas a oralidade, a leitura e a escrita, que foram sendo construídas por meio das interações e brincadeiras vindo acopladas de habilidades motoras e participação de encenações. Pois as crianças são seres em constante movimento, produtores de história e de cultura. Assim como aborda a Sociologia da infância em Sarmiento ao enfatizar que “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional” (Sarmiento, 2007, p. 37). De modo que as atividades também foram direcionadas ao brincar, explorar, participar, conviver, conhecer-se como enfatiza a BNCC (2017) para Educação Infantil.

Iniciei a sequência didática conversando sobre a semana do dia da árvore. Por esse tema constituir o currículo da escola nesse período. Mas não dei início de forma fria e sem graça, como já havia feito em práticas anteriores, pois ali estava a “árvore Bernardo” para fazer aquele momento encantador.

No primeiro dia, utilizei o poema “Bernardo” musicalizado. No pátio da escola, as crianças e profissionais envolvidos, a exemplo de gestores e professores, puderam apreciar os sons e melodias do poema de maneira coletiva. Ação pedagógica que permitiu a integração e convivência entre crianças e seus pares, e crianças e adultos. Por entender que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, envolve um espaço bem planejado para que as interações aconteçam com um maior e melhor grau de significância.

No segundo dia, dei continuidade com a retomada da leitura coletiva, escrita em cartaz. Posteriormente, as crianças desenvolveram uma produção artística, com pinturas livres. Ali ampliaram suas habilidades motoras, apreciando cores e dando vida

ao mundo da imaginação. Momento ímpar de encantamento, pois pude perceber as construções de mini histórias entre elas e o engajamento na atividade proposta. Esse momento me fez lembrar, que no decorrer da formação do IREC (2023) minha formadora, sempre enfatizava que a organização das atividades deveria favorecer os interesses dos nossos pequenos e primar pelas diferentes linguagens, pois elas podiam garantir as diversas formas de expressão e comunicação das crianças.



Fonte: Acervo do autor

No terceiro dia, segui a sequência didática, objetivando ampliar ainda mais a oralidade, a leitura e a escrita das crianças. Para tanto, sabia que era importante desenvolver atividades que contemplasse o letramento. Então, organizei as crianças em círculo e conversamos sobre o poema “Bernardo”, enfatizando o nome da personagem letras e sons inicial e final da palavra fazendo relação com o nome próprio das crianças. Posteriormente, entreguei para elas o jogo “dado das letras”. A partir da brincadeira com o dado, as crianças foram construindo seus nomes próprios.



Fonte: Acervo do autor

A construção do nome próprio é um dos primeiros passos para que elas entendam não apenas as letras isoladas de uma escrita, mas compreendam que seu nome a identifica como ser social de direitos, de cultura e de história. E que a escrita do nome faz parte de sua identificação na sociedade. Nesse processo eu estava alfabetizando e letrando, como afirma MAGDA SOARES (1998) “... o ideal seria alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais.

Assim, brincando com palavras, as crianças foram pensando como se escreve o nome e pensando também para que serve a escrita no contexto social. E nessa reflexão, elaboraram conhecimentos, fazendo relação com a cultura na qual estão inseridas. Por isso, é importante encontrarmos caminhos para trabalharmos propostas significativas no cotidiano da Educação Infantil, usando, para isso, a sequência didática.

No quarto dia, retomei o momento de aprendizagem, fazendo a releitura do poema “Bernardo” escrito em cartaz. Nesse momento, busquei levantar hipóteses junto às crianças sobre os conhecimentos de mundo referente às características das plantas, em especial das árvores, na medida que elas se expressavam, eu mediava a relação com a personagem do poema e as características do gênero textual em estudo. Também perguntei onde se passava a narrativa do poema e se as crianças já tinham visto uma árvore parecida com

“Bernardo”. Ainda, busquei mediar o cuidado com o meio ambiente, já que comemorávamos a semana da árvore. Pois, entendo que planejar sequência didática para uma turma do infantil III, é antes de tudo, organizar um trabalho pedagógico na direção de um currículo que compreenda o cotidiano da Educação Infantil implicado por um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico...” (Brasil, 2009, p. 12).



Fonte: acervo do autor

No quinto dia, chegamos ao encerramento da sequência didática. As crianças realizaram a dramatização do poema. Após a releitura do gênero em sala de aula, nos dirigimos ao entorno da escola, onde existe uma grande e bela árvore. Ali foi possível não apenas reunirmos as crianças, mas todos os profissionais que fazem parte da nossa escola: a gestora, as merendeiras, as professoras, as auxiliares de serviço gerais, os motoristas, entre outros. Estavam todos ali presentes e curiosos para a grande festa com o “Bernardo”. Solicitei que todos fizessem um círculo em volta da árvore para iniciarmos a apresentação. Coloquei o poema em um cartaz próximo da árvore e também musicalizado. Na medida que a música ia tocando, as crianças entravam em cena para a dramatização. Foi um momento deleite cheio de encantamento! Em seguida, voltamos

para sala de aula, onde as crianças registraram coletivamente o momento vivido em um grande cartaz.

Desse modo, essa sequência didática, possibilitou um caminho vasto de diferentes possibilidades para realizar o trabalho pedagógico de maneira contextualizada em que a interação e a brincadeira se fizeram presentes. Ações aliadas a materiais pedagógicos lúdicos e com propostas de aprendizagem direcionadas na compreensão de que, planejar uma sequência didática, também é o caminho para garantir acesso a conhecimentos e aprendizagens permeados por diferentes linguagens. A formação do IREC me ensinou muito bem. Pois, a partir dela pude ressignificar minha prática, chegando ao entendimento que os encontros formativos foram momentos ricos de conhecimentos sobre diferentes propostas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Após as formações recebidas pelo IREC, compreendo que é possível utilizar a sequência didática como uma proposta acolhedora para aprendizagem das crianças. A utilização desse recurso foi primordial para que o gênero textual poema fosse vivenciado junto às crianças, tendo elas como protagonistas do saber. Pois, de forma satisfatória participaram de todo processo, interagiram entre si, exploraram o espaço, brincaram com a personagem do poema, participaram de atividades lúdicas com entusiasmo, convivendo e conhecendo a si, ao outro, em respeito mútuo. Ainda a sequência colaborou para contextualizar o poema a práticas de alfabetização e letramento.

Quero deixar registrado minha imensa gratidão a UFPB e a Secretaria de Educação de Pedras de Fogo/PB pela oportunidade de poder enriquecer meus conhecimentos por meio de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer nº 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SARMENTO, Manuel J. Invisibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

CAPÍTULO 12

Relato de Experiência sobre educação financeira: uma abordagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Jéssica de Kássia da Silva Gomes Alexandre¹

Elziane Lima dos Santos²

Vera Lúcia Marinho da Silva³

Maria Inêz Menezes da Silva⁴

Ariana Costa Silva⁵

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar uma experiência vivida com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre educação financeira, assim como refletir sobre ela. A proposta de atividade foi realizada com estudantes dos anos iniciais da escola Municipal Severino Telécio da Silva, localizada na zona rural do município de Pedras de Fogo, na Paraíba.

A iniciativa desse trabalho aconteceu com base nas orientações dos encontros de formação continuada oferecidos pelo IREC (Integração da Rede de Ensino para a Cidadania) no ano de 2023. As

¹Es. Psicopedagogia Institucional –Faculdade Nossa Senhora de Lourdes FNSL-Itambé-PE - jessicagomesa@outlook.com

² Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - elzianelima14@gmail.com

³ Es. Psicopedagogia Institucional – Faculdade Nossa Senhora de Lourdes FNSL-Itambé – PE - Vera1012marinho@gmail.com.

⁴ Es. Psicopedagogia Escolar e da Aprendizagem - Faculdade Francisco Mascarenhas /Patos – PB - menezesinezim@gmail.com

⁵ Doutoranda em Educação Matemática pela UFPE. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB. E-mail: arianasilvamme@gmail.com / ariana.costa@ufpe.br Técnica-Administrativa lotada na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

formações abordam temas específicos, tanto de português quanto de matemática, e têm a intenção de proporcionar vivências de atividades lúdicas e investigativas, que são capazes de melhorar a prática de sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para que a aprendizagem dos estudantes aconteça de forma mais eficaz.

A referida proposta foi motivada a partir da observação das dificuldades que as crianças enfrentavam ao reconhecer e utilizar o sistema monetário brasileiro em situações cotidianas. Além disso, as famílias também expressavam a necessidade de apoio da escola nesse aspecto. Também foi identificado um desejo maior, oriundo das famílias, por uma orientação em relação ao empreendedorismo sustentável, especialmente em função dos prejuízos provocados pela pandemia.

Diante disso, integrar o aprendizado do sistema monetário com iniciativas de empreendedorismo sustentável se apresenta como uma abordagem eficaz para promover a educação financeira e melhorar a qualidade de vida das famílias. Dessa forma, as crianças poderão vivenciar, tanto na teoria quanto na prática, esse aprendizado de maneira lúdica.

Nesse contexto, a realização da atividade voltada para essa temática teve como objetivo auxiliar os estudantes no desenvolvimento da consciência financeira, reconhecendo o valor do dinheiro e a importância de poupar e de fazer escolhas financeiras responsáveis. A seguir apresentamos um quadro para expor as habilidades trabalhadas nessa proposta de ensino.

Quadro 1 – Habilidades trabalhadas na abordagem da Educação Financeira

(EF01MA08)	Resolver e elaborar situações problema de adição e subtração, com significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
(EF01MA19)	Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.

(EF02MA20)	Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.
(EF03MA24)	Resolver e elaborar situações - problema que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

Tais habilidades foram trabalhadas de acordo com a realidade de cada ano escolar dentro de um nível gradual de complexidade, tendo em vista as habilidades já consolidadas e em processo, assim como o processo de construção do conhecimento dos estudantes do 1º ao 3º ano envolvidos nessa proposta de atividade.

Vale salientar, que as formações do IREC foram fundamentais para orientação e desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, tanto a proposta aqui apresentada, como outras que certamente serão foco de discussão em momentos futuros.

DESENVOLVIMENTO

Antes da realização da atividade, foi feito um diagnóstico com os alunos de todas as turmas envolvidas, do 1º ao 3º ano, por meio de uma roda de conversa sobre a importância e o uso do dinheiro na vida das pessoas. A proposta sobre o valor monetário teve início no segundo bimestre de 2023 e foi aplicada em sala de aula durante o terceiro bimestre.

Essa iniciativa também surgiu da reflexão sobre os impactos da pandemia nas finanças das famílias. Foram discutidas as dificuldades de emprego e a consequente perda de renda em muitas casas, o que levou as famílias a adotarem estratégias para superar a crise. A partir dessas discussões, surgiu a ideia de trabalhar o empreendedorismo sustentável na comunidade escolar.

A parceria com a Secretaria de Educação, por meio das formações do IREC, foi fundamental para a realização da proposta. As formações contribuíram significativamente, fornecendo recursos

lúdicos e orientações para abordar o sistema monetário brasileiro nas aulas de matemática, enriquecendo a experiência dos alunos durante a vivência.

Nesse mesmo ano tivemos também a parceria do Cooperjovem, um programa educativo do Sistema Cooperativista Brasileiro, idealizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), que introduz os princípios do cooperativismo nas escolas. Com a finalidade de desenvolver o protagonismo na formação de uma sociedade consciente, colaborativa e próspera, o Cooperjovem está em sintonia com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e visa promover a aprendizagem através da educação centrada em projetos e com envolvimento ativo da comunidade escolar.

Também é fundamental destacar o apoio da gestão escolar e das famílias dos alunos, que foram essenciais para evidenciar a importância desses atores no desenvolvimento do projeto sobre empreendedorismo sustentável, alinhado às propostas de educação financeira.

No 1º ano, a professora Jéssica de Kássia da Silva Gomes Alexandre realizou atividades como apresentação das cédulas e moedas para que as crianças reconhecessem os tipos de moedas e cédulas bem como, qual o valor de cada uma delas. Em seguida, foi realizada uma sessão de cinema em que as crianças vivenciaram na prática, somando os valores dados pela professora através de figuras de cédula e moedas (Figura 1). A professora preparou a sala para uma sessão de cinema na qual as crianças realizaram a compra dos ingressos, pipocas e refrigerantes para entrar e assistir ao filme.

Figura 1 – Simulando uma sessão cinema



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A experiência trouxe mais significado ao estudo do valor monetário em sala de aula, se configurando como uma atividade lúdica e prazerosa para os estudantes. Por meio dessa atividade foi possível esclarecer algumas dúvidas que os alunos possuíam, além de auxiliar no reconhecimento de cédulas e moedas. Esta atividade foi vivenciada entre os meses de agosto e setembro de 2023.

Com relação a turma do 2º ano, sob responsabilidade da professora Elziane Lima dos Santos, além da apresentação de cédulas e moedas para toda a turma com discussão oral dos valores apresentados, foi montada uma loja de brinquedos, simulando uma situação de *Black Friday*, ou seja, uma promoção que acontece geralmente no mês de novembro e a cidade toda se movimenta para comprar diversas coisas com preços acessíveis.

As crianças realizavam compras de brinquedos que desejavam e faziam cálculos para verificar se a quantidade em dinheiro que possuíam era suficiente. Outras vendiam e passavam trocos, ainda tinham aqueles que escolhiam os brinquedos mais baratos a fim de poupar para futuras compras (Figura 2). Eles fizeram revezamentos, sendo em alguns momentos clientes e em outros vendedores.

Figura 2 – Compra e venda de brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Nesse contexto, foi identificado, na sala de aula, algumas alunas com habilidades de fazer pulseiras e brincos utilizando miçangas, assim a professora estimulou a produção desses trabalhos para que fossem vendidos por elas mesmas, arrecadando rendas extras para criança durante o evento cultural realizado pela escola. O trabalho foi aplicado em sala nos meses de agosto e setembro de 2023.

Na turma do 3º ano, a professora Vera Lúcia Marinho da Silva iniciou fazendo o diagnóstico investigativo por meio da sondagem e escuta dos estudantes, em que procurava saber até onde já conheciam sobre o sistema monetário brasileiro. A partir disso, criou jogos lúdicos com cédulas e moedas para trabalhar com a turma, e também elaborou uma lista de compras de supermercado para que as crianças aprendessem a pesquisar e comprar produtos alimentícios.

Além disso, foi organizada uma loja de brinquedos, na qual um aluno assumiu a função de caixa, e os demais, de clientes. Os estudantes receberam da professora uma quantia em dinheiro para que pudessem realizar suas compras e fazer os devidos pagamentos. Houve revezamento entre estudantes que assumiam a função de caixa e clientes para que todos pudessem viver essas experiências.

Essa proposta de atividade teve repercussão num evento cultural da escola, no qual os estudantes sugeriram que eles próprios vendessem produtos produzidos por eles. As famílias puderam participar divulgando os produtos, que houve venda e arrecadação de renda extra.

A gestão escolar participou estimulando e motivando a todos na execução da proposta, permitindo e motivando a participação das famílias, cuidando da logística do evento, tudo para que houvesse uma integração entre estudantes, família e escola. A proposta foi bem recebida por todos os envolvidos e despertou interesse pela temática abordada, despertando o senso crítico e criativo dos alunos. A vivência dessa atividade aconteceu durante os meses de agosto e setembro de 2023.

Utilizamos como embasamento para a realização dessa proposta as formações oferecidas pelos formadores do IREC, que abordaram o tema de valores monetários por meio de atividades lúdicas. Essas atividades nos conduziram a uma reflexão sobre o potencial de práticas que conectam o conteúdo ao cotidiano dos alunos, com foco nas dificuldades que eles ainda apresentam. Nosso objetivo foi ajudá-los a superar esses obstáculos no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

É importante destacar que essa proposta foi desenvolvida de forma colaborativa com as professoras do 1º, 2º e 3º ano. Conforme mencionado neste relato, elas trabalharam a mesma temática, fazendo as adaptações necessárias para cada turma, com o apoio da gestora escolar, professora Maria Inêz Menezes da Silva, que atuou como articuladora entre as docentes envolvidas.

Além do material das formações do IREC, foram utilizadas diversas atividades e situações problemas do Livro *Ápis Mais de Matemática do 1º ao 3º ano*, de Luiz Roberto Dante e Fernando Viana (Dante; Viana, 2021), que permitiu fazer um fechamento das atividades vivenciadas com os alunos, contribuindo com uma avaliação de todo o processo vivido e das aprendizagens evidenciadas.

CONCLUSÃO

A proposta de atividade envolvendo educação financeira, empreendedorismo sustentável e sistema monetário, para os alunos dos anos iniciais, relatada aqui nesse trabalho, trouxe grandes

contribuições. Entre elas podemos destacar o engajamento dos alunos, que, por meio das atividades lúdicas, conseguiram relacionar o conteúdo sobre valor monetário com situações reais do seu cotidiano. Essa abordagem prática não só despertou o interesse deles, mas também facilitou a compreensão do tema.

Dessa forma, a vivência agregou mais significado à sala de aula ao proporcionar uma aprendizagem contextualizada, conectando os conceitos matemáticos ao dia a dia dos estudantes e às suas próprias realidades financeiras. Os alunos se sentiram mais motivados a participar e aplicar o conhecimento de forma prática.

É importante ressaltar que os avanços na aprendizagem foram perceptíveis, pois houve uma maior compreensão dos alunos sobre o sistema monetário e sua relevância, além do desenvolvimento na capacidade de reflexão sobre questões econômicas e financeiras, o que também contribuiu para melhorar as habilidades matemáticas.

E também, podemos concluir afirmando que as formações oferecidas pelo IREC foram fundamentais para a realização da atividade, oferecendo ferramentas pedagógicas e recursos lúdicos que enriqueceram a proposta. As orientações dos formadores ajudaram a estruturar as atividades de forma criativa e eficaz, o que potencializou o aprendizado dos alunos e fortaleceu o trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 2018.
- DANTE, Luiz Roberto; VIANA, Fernando. **Ápis Mais: matemática: 1º ano**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021.

CAPÍTULO 13

Prática pedagógica envolvendo o Sistema Monetário Brasileiro: uma experiência exitosa em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental

Ana Carla Sales Dos Santos¹
Kathyússia Dináh Vieira Da Silva²
Ariana Costa Silva³
Vinicius Martins Varella⁴

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem o objetivo de apresentar uma prática exitosa de matemática, vivenciada em turmas do 2º Ano do turno da tarde, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Epitácio Pessoa, localizada no município de Pedras de Fogo-PB, no ano de 2023. A proposta abordou como temática “O Sistema Monetário Brasileiro” e foi desenvolvida dentro do Projeto COOPERFRUT (que traz como proposta a atividade cooperativa que envolve educação financeira e alimentação saudável), seguindo as orientações recebidas na Formação IREC - Integração da Rede de Ensino e Cidadania.

¹ Licenciada em Pedagogia – Facen. Es. em Libras – Unopar - carlasales.rtt@gmail.com

²Es. Ensino de Ciências - FFPG- Faculdade de Formação de Professores de Goiana- kathydinah@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação Matemática pela UFPE. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEPB. E-mail: arianasilvamme@gmail.com / ariana.costa@ufpe.br Técnica-Administrativa lotada na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

⁴ Doutor em Educação pela UFPE. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME/CE/UFPB). Curso: Pedagogia e Licenciatura em Matemática. E-mail: vinicius.varella@academico.ufpb.br

Foram trabalhadas as seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, (Brasil, 2018): i) (EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas; ii) (EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos: a) Resolver situações-problemas envolvendo os fatos da adição e subtração por meio de estratégias pessoais e; b) Desenvolver o processo de composição e decomposição de valores do sistema monetário.

Sabemos que tornar a matemática uma experiência prazerosa tem sido um desafio para os professores em sala de aula, especialmente devido à complexidade que essa disciplina pode apresentar para muitos. Porém, a matemática é uma ciência fundamental e rica, com grande relevância para a vida humana, pois está presente nas atividades e nos problemas do dia a dia que precisamos resolver.

Nesse contexto, a vivência da atividade em sala de aula juntamente com o projeto COOPERFRUT colaborou para fortalecer o vínculo entre família e escola por meio da prática cooperativista e da educação financeira, incentivando o espírito empreendedor dos educandos, do mesmo modo que proporcionou a integração de atividades relacionadas à educação financeira, promovendo a participação ativa dos alunos e de seus familiares no ambiente escolar e, ainda possibilitou que os alunos fossem os protagonistas de seu próprio aprendizado, através de uma atividade planejada pelos professores.

Ademais, é possível refletirmos acerca da proposta de atividade no sentido de que foi inspirada pelas formações continuadas do IREC, que tivemos a oportunidade de participar, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, ministradas por professores de instituições de ensino superior da Paraíba, que com o apoio da Secretaria de Educação do município de Pedras de Fogo realizaram os encontros formativos durante os anos letivos de 2022, 2023 e 2024.

Destaca-se, ainda, que essas formações têm proporcionado um ambiente de troca de experiências entre os professores participantes, permitindo reflexões e discussões acerca das práticas pedagógicas vigentes. Esse processo colaborativo tem favorecido o aperfeiçoamento da prática docente, com o objetivo de promover um ensino de maior qualidade, voltado para o desenvolvimento integral dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Durante a execução do Projeto COOPERFRUT foram evidenciadas experiências em Língua Portuguesa, trabalhando o gênero textual receitas, em Ciências com a Alimentação saudável e higienização dos alimentos, e em Matemática com a Educação financeira, Sistema monetário e Medidas de massa, do mesmo modo que incentivamos o trabalho com o Empreendedorismo.

O trabalho foi realizado com 90 alunos do 2º ano, sendo distribuídos em três turmas com 30 alunos em cada, em que os alunos tinham em média 8 anos de idade. Organizamos o trabalho em 4 momentos, vejamos a seguir.

No primeiro momento, iniciamos com a apresentação do Projeto COOPERFRUT, que foi feita pela Equipe gestora da escola à toda comunidade escolar, na oportunidade os pais tomaram conhecimento da importância e das ações que seriam desenvolvidas durante a execução do projeto e qual a principal finalidade no processo de vendas que foram posteriormente realizados, em que toda a renda foi revertida para as turmas envolvidas na realização de um evento de encerramento anual das atividades.

Já no segundo momento, as turmas foram divididas com temas de acordo com os alimentos a serem explorados, no caso das turmas analisadas, do 2º ano do ensino fundamental, o alimento foi a cenoura. Conhecendo o alimento, começamos a propor reflexões nas aulas com os alunos desde o plantio, tempo de colheita, benefícios para saúde como fonte de vitaminas, as receitas desenvolvidas com

o modo de preparo e tempo de preparação, usando a cenoura como protagonista dos pratos.

No terceiro momento, os alunos tiveram a orientação para fazer a pesquisa sobre os preços dos ingredientes para execução de receitas de bolos em que a cenoura foi a protagonista. Os alunos deveriam fazer a consulta em supermercados dos bairros, com o intuito de comparar os valores médios na compra dos ingredientes da receita selecionada, e só então irem comprar onde encontrassem o menor preço dos ingredientes, visando a obtenção da melhor margem de lucro nas vendas dos bolos de cenouras.

Ressaltamos que a receita seria produzida para ser vendida na escola, como forma de discutir sobre Educação Financeira e Empreendedorismo de modo prático. Destacamos que o assunto sobre Educação Financeira foi discutido durante as formações continuadas do IREC, para que fosse possível reproduzir as reflexões junto aos nossos alunos.

Nessa etapa, procuramos levar os alunos à reflexão sobre valores das coisas, reconhecimento das cédulas que compõem o nosso Sistema Monetário, o que é lucro e prejuízo, levando em consideração as discussões levantadas nas formações do IREC. Foi possível perceber que a maioria dos alunos apresentou algumas dificuldades na identificação das cédulas de valores mais altos, porém ao realizarmos as atividades tanto em sala de aula, quando na prática no momento das vendas no pátio, cada aluno que naquela semana foi selecionado, conseguiu assimilar.

Assim, no quarto momento, as receitas usando cenoura foram colocadas em prática, pois os ingredientes já haviam sido doados pelos próprios pais, que se envolveram diretamente e assim colaboraram para a produção dos bolos. Dessa forma conseguimos fazer a receita na escola, em cada semana um grupo de criança era selecionado para chegar mais cedo, para fazer o bolo e eles seguiam todas as etapas descritas na receita. Juntamente com as professoras, eles iam misturando cada ingrediente, em seguida marcamos o tempo de cozimento do bolo, fazendo também a cobertura. Em

outros momentos também solicitamos a algumas famílias que mandassem algum bolo de cenoura preparado em casa e com isso foi possível fortalecer a integração família/escola.

Após essa etapa de produção, foram feitas as vendas dos bolos no pátio da escola em dias específicos, divulgados previamente nas salas de aula para que os outros alunos pudessem levar dinheiro para comprar os bolos. Foram organizadas barracas padronizadas com rodízio de alunos para cada dia de venda dos bolos, inclusive com a integração de toda a escola.

Figura 1 – Vivências das atividades



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Identificamos, após a finalização do projeto, o que foi proposto e desenvolvido pelos alunos, tais como: atividades envolvendo a “educação financeira e o empreendedorismo”; conhecimento sobre

as diversidades do meio empreendedor e financeiro despertando o interesse por esses assuntos; benefícios das frutas, legumes e verduras para a saúde de cada um; reciclagem de cascas das frutas que foram utilizadas na produção de bolos para a adubação da terra; preparação e organização dos produtos para a venda, com uso do *marketing* com cartaz, folder e divulgações em mídias digitais; reconhecimento das cédulas do nosso Sistema Monetário, seus valores, trocas e operações matemáticas, incluindo troco.

Dessa forma, nossas turmas, em um trabalho cooperativo, desenvolveram as atividades referente ao manuseio das receitas, ao processo de *marketing* com divulgação em cartazes, vídeos e folhetos e venda na própria escola envolvendo na prática o manuseio com o Sistema Monetário brasileiro e estratégias de venda, valores, troco com operações matemáticas, facilitando a compreensão sobre os conceitos matemáticos em relação às operações básicas de adição e subtração, aplicadas de modo real em seu cotidiano social.

CONCLUSÃO

Para os alunos do 2º ano do ensino fundamental que participaram do projeto, esta foi a primeira experiência em atividades práticas e lúdicas em educação financeira, o que veio ressignificar as atividades/vivências educativas propostas em sala de aula e fora dela.

Os alunos conseguiram observar de modo prático os conceitos matemáticos propostos nas aulas e, assim, associar atividades de seu cotidiano como a ida ao supermercado para fazer compras com seus responsáveis, a verificação de preços dos produtos, relacionando ao estudo sobre o Sistema Monetário, a organização de receitas culinárias produzidas em sua casa pela sua família.

Isso faz com que a matemática ensinada na escola não esteja distante da matemática vivenciada pelos alunos no seu cotidiano, mas desperta atenção para a construção de conceitos matemáticos através das interações sociais. Desse modo, os alunos aprendem com

mais facilidade e mostram mais interesse pelo aprendizado da matemática.

A partir da experiência vivida é interessante registrar que a venda de bolos ou outros produtos, pode ser usado como uma estratégia para a compreensão da matemática financeira, tornando assim o aprendizado dinâmico e criativo, permitindo o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia de cada aluno. Assim, a partir destas atividades que abordam a relação direta entre teoria e prática, foi possível auxiliar na compreensão dos conteúdos abordados e, com isso, podemos garantir um aprendizado de qualidade para os alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola no município de Pedras de Fogo-PB.

Para finalizar, é importante destacar a importância da formação continuada do IREC, na construção de um pensamento mais crítico e reflexivo sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, instigando, a nós professoras, na realização de aulas mais dinâmicas, lúdicas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 2018.

CAPÍTULO 14

Hora de aprender o valor: relato de experiência de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental

Fabiana Gomes Souza¹

Rita de Cássia C. da R. Baracho²

Ariana Costa Silva³

Vinicius Martins Varella⁴

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como finalidade relatar uma experiência realizada com os estudantes das turmas do 2º ano C e D, com idades entre 7 e 8 anos, do Ensino Fundamental anos iniciais, da Escola Dulcinete Nunes de Medeiros, em Pedras de Fogo, região metropolitana de João Pessoa, Paraíba, ocorrida em 13 de setembro de 2024. O objetivo desta atividade é proporcionar aos estudantes uma compreensão prática do sistema monetário brasileiro, abordando seus aspectos funcionais, característicos, além de destacar sua importância no cotidiano das crianças. O trabalho visa desenvolver habilidades como identificação das diferentes notas e

¹ Licenciada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – Es. Psicopedagogia – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – CINTEP – fabiana002@hotmail.com

² Licenciada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – richa1104@hotmail.com

³ Me. Ensino de Ciências e Educação Matemática - Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Estadual da Paraíba - arianasilvamme@gmail.com

⁴ Doutor em Educação pela UFPE. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (DME/CE/UFPB). Curso: Pedagogia e Licenciatura em Matemática. E-mail: vinicius.varella@academico.ufpb.br

moedas, compreensão do conceito de troca e reconhecimento da importância do dinheiro para a realização de atividades diárias.

A atividade lúdica “hora de aprender o valor” foi realizada durante a aplicação da sequência didática sobre o Sistema Monetário Brasileiro com o intuito de promover um melhor entendimento do conteúdo de forma lúdica e prazerosa.

As atividades lúdicas podem possibilitar a vivência de momentos de fantasia e de realidade, de interação, autoconhecimento e conhecimento da realidade social e do outro, estende-se, não apenas a própria atividade, mas o que resulta dela, a própria ação. “O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real” (Kishimoto, 1996, p. 32).

As atividades lúdicas possuem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, no qual facilita aos professores promoverem os conteúdos trabalhados juntamente com a realidade do educando, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas, promovendo situações em que o aluno venha a desenvolver novos conhecimentos e aprenda de forma espontânea e criativa.

DESENVOLVIMENTO

Essa atividade foi elaborada por nós, professoras do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais, cursistas da formação continuada de professores do IREC (Integração da Rede de Ensino para a Cidadania), realizado pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba) em parceria com o Município de Pedras de Fogo (PB) para trabalharmos o conteúdo sobre Sistema Monetário Brasileiro, desenvolvido durante as formações.

No momento de elaboração da atividade foi necessária a impressão de cédulas variadas do sistema monetário em tamanho grande, recortadas, fita adesiva e som para os alunos se movimentarem. Também foi pedido para que os alunos recortassem em casa as cédulas e moedas contidas nos anexos do livro didático de Matemática.

Figura 1 – Modelo cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A aplicação da atividade se deu em alguns momentos que serviu como suporte para que pudéssemos atingir o objetivo almejado. No primeiro momento, iniciamos a leitura do livro “Economia de Maria” com a finalidade de introduzir o conteúdo Sistema Monetário Brasileiro. Após a leitura realizamos uma roda de conversa para fazermos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado, discutimos a respeito das personagens do livro e de como elas se comportaram diante do desafio de economizar o dinheiro no cofrinho que ganharam.

Questionamos também se eles tinham o hábito de guardar dinheiro ou se eles gastavam o dinheiro que ganhavam dos pais ou parentes, no entanto alguns revelaram que ganhavam “mesada” (modo pelo qual é chamado o valor mensal dado a uma pessoa, geralmente pelos seus pais), outros que não tinham muito contato com cédulas de dinheiro.

Logo depois, foram apresentadas todas as notas e moedas do sistema monetário brasileiro aos estudantes, evidenciando as características de cada nota, tais como tamanho, desenhos, cores e outros. Observamos também que em cada nota está representado um animal da fauna brasileira e, em cada moeda, está representada

uma pessoa importante da história brasileira. Aproveitamos para destacar que a maioria dos animais estão em extinção. Ficou evidente que algumas crianças apresentaram dificuldade no reconhecimento do valor de determinadas cédulas e moedas.

No segundo momento, levamos as crianças para sala de leitura, onde foi realizada a atividade, pois era necessário um espaço amplo para a aplicação da mesma. Colocamos em cada aluno notas grudadas com fitas e pedimos para que eles se misturassem dentro da sala, colocamos uma música e eles começaram a se movimentar no seu ritmo, quando a música parava era dado um comando para que eles se agrupassem.

No primeiro agrupamento os alunos ficaram em grupos de três (Figura 2), em que foi verificado o valor formado em cada agrupamento, em seguida foram feitas algumas perguntas, tais como: qual grupo tinha o menor valor? Qual grupo possuía o maior valor?

Figura 2 – Alunos agrupados durante a atividade para soma dos valores



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No início, eles ficaram um pouco perdidos com a dinâmica, mas depois de algumas repetições entenderam a proposta de agrupamentos. Foi realizado um novo agrupamento seguindo os

mesmos passos do anterior, formando dessa vez grupos com dois alunos, dessa vez as perguntas foram relacionadas à adição, por exemplo: se juntássemos o valor de um grupo com o valor do outro grupo, quanto ficaria?

Fomos resolvendo as situações problemas com muita calma, comparando os valores e fazendo as contas bem devagar para que todos participassem e aprendessem, eles respondiam, inicialmente tentando adivinhar, porém eram orientados a fazer os cálculos, fosse mentalmente ou por escrito, depois que essa etapa foi concluída fomos para a sala de aula.

Já no terceiro momento, trabalhamos as trocas de valores com a ajuda das cédulas que foram recortadas do livro didático de Matemática, um aluno era chamado à frente (Figura 3) e pedíamos para os alunos verificassem qual nota ele tinha, diante da resposta perguntávamos quais notas diferentes poderíamos usar para ter aquele mesmo valor, as respostas foram bem diversificadas.

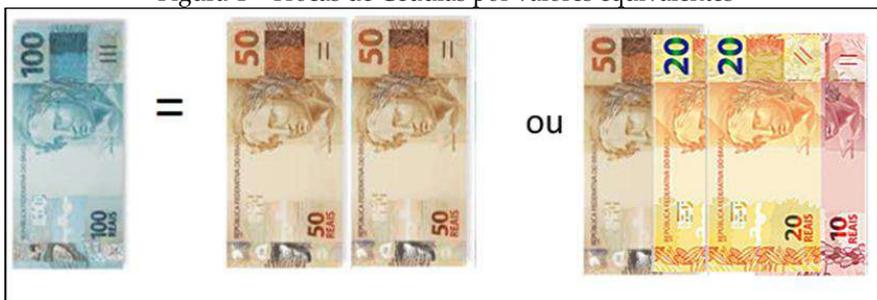
Figura 3 – Aluno mostrando as cédulas que estavam com ele.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A maioria dos alunos demonstrou conseguir realizar algumas trocas simples como exemplo: uma nota de R\$ 100,00 pode ser substituída por 2 de R\$ 50,00 ou 1 de R\$50,00 por 2 de R\$20,00 e 1 de R\$10,00, conforme indica a habilidade “(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas”, da BNCC (Brasil, 2018). Como mostra a figura 4.

Figura 4 – Trocas de Cédulas por valores equivalentes



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No quarto momento, os estudantes realizaram uma atividade voltada à resolução de problemas envolvendo a temática do dinheiro. Eles aplicaram os conhecimentos adquiridos nos momentos anteriores para resolver as situações propostas (Figura 5).

Figura 5 – Resolução de Situações- Problema



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Como suporte para a elaboração desses problemas, utilizamos o livro didático de Matemática *Ápis Mais* (Dante; Viana, 2021). Observou-se que os estudantes demonstraram maior autonomia na resolução das questões, evidenciando sua familiaridade com o tema trabalhado nas etapas anteriores.

CONCLUSÃO

A atividade “Hora de aprender o valor”, foi utilizada para ajudar na compreensão do tema escolhido. Percebemos que ao longo das atividades o interesse e a participação dos estudantes aumentaram consideravelmente, melhorando a interação e o envolvimento de cada um nas aulas. Os estudantes realizavam demonstrações das cédulas, apresentando o entendimento acerca do valor de cada uma delas, realizaram adições e aprenderam a dar o troco de forma correta. A aula se tornou muito dinâmica e divertida, tornando o aprendizado significativo.

Observamos que, durante o processo, os estudantes levantaram várias hipóteses para responder aos questionamentos, esclarecendo diversas dúvidas sobre o tema abordado. A interação entre eles foi bastante produtiva, com momentos em que se ajudaram mutuamente, promovendo trocas de conhecimento.

A aplicação da atividade lúdica sobre o sistema monetário tornou o aprendizado mais atraente, permitindo que os alunos saíssem do ambiente com auxílio teórico dos livros didáticos para vivenciar a prática de forma lúdica, utilizando cálculos mentais e aprendendo ao mesmo tempo.

Portanto, concluímos essa proposta com a percepção de que é fundamental valorizar e promover a ludicidade no ambiente escolar, apoiando seu potencial para enriquecer as experiências e favorecer o desenvolvimento pleno dos alunos, respeitando e compreendendo suas características individuais e coletivas. Ressaltamos também a importância das formações do IREC, que tem nos apoiado na prática do dia a dia da sala de aula. O desenvolvimento da atividade citada

neste relato foi embasado nas orientações recebidas nos momentos de formações, que foram imprescindíveis para ampliar nossas reflexões sobre essa e outras temáticas vivenciadas conosco por meio de vivências e reflexões.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 2018.
- DANTE, Luiz Roberto; VIANA, Fernando. **Ápis Mais: matemática: 2º ano**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2021.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1996.

CAPÍTULO 15

O gênero Tirinha em estudo: relatando uma experiência

Wilma Raimundo¹

Fabiana Ramos²

INTRODUÇÃO

A sequência didática aqui relatada foi desenvolvida pela professora Wilma Raimundo dos Anjos Gonçalves, no ano de 2024, em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental formada por 18 alunos com idade entre 9 e 10 anos, do Grupo escolar Municipal Joaquim Ferreira Barros, localizada na zona rural de Pedras de Fogo Paraíba.

A referida escola está inserida em uma comunidade rural, onde se encontram famílias que praticam a agricultura como principal fonte de renda. A grande maioria dos membros dessas famílias nasceu neste ambiente e se tornou adulto morando no mesmo local. Muitos pais dessa comunidade não tiveram as mesmas oportunidades escolares que os seus filhos. Boa parte nem ao menos concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental, mesmo já tendo a escola na comunidade.

Tendo em vista essa realidade de nossas crianças, muitas vezes, elas não contam com o auxílio familiar nas resoluções das atividades de casa voltadas para a leitura e a produção de textos. Para superar as dificuldades de leitura e escrita no meio familiar de cada uma, focamos no processo de alfabetização e letramento dessas crianças,

¹ Pós-graduada – MBA em Gestão e Docência do Ensino Médio ao Superior. Professora no Grupo Escolar Joaquim Ferreira Barros. E-mail: wilmaraimundo62@gmail.com

² ¹ Doutora em Linguística pelo PROLING – UFPB. Professora Associada da Unidade Acadêmica de Educação – UFCG. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com

buscando garantir um aprendizado de excelência, através de várias ferramentas e recursos metodológicos.

Nesse sentido, a secretaria de educação do município, por meio do Programa *Integração da rede de ensino para a cidadania*, tem ofertado formação continuada docente, com a intenção de apoiar as práticas de ensino de seus professores e aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, a experiência aqui relatada foi proposta a partir de um dos encontros de formação de 2024, no qual tivemos como tema a exploração do gênero tirinha em uma sequência didática, orientada pela professora formadora, Fabiana Ramos. A partir da adaptação da sequência proposta, desenvolvemos uma proposta de abordagem das tirinhas, considerando o conhecimento prévio das crianças sobre o gênero em foco e os personagens da Turma da Mônica.

A maioria das crianças já conhecia boa parte dos personagens e suas características e a partir daí, seguimos nossas aulas, no total de duas semanas, vivenciando leituras de formas variadas: coletiva, individual, fatiada, doce, buscando sempre formas prazerosas de leitura e análise das tirinhas exploradas.

Nossos objetivos com o trabalho desenvolvido, a partir de uma sequência didática de gênero, foram: aprimorar o conhecimento das características da tirinha; ampliar as capacidades de leitura desse gênero e reconhecer sua finalidade; ampliar a fluência leitora; e trabalhar em grupo, considerando a autonomia de cada criança, a autoajuda, a coletividade e as habilidades individuais de cada um.

DESENVOLVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A tirinha é um gênero textual que tem como função a expressão artística e humorística de histórias curtas. Enquadra-se em um hipergênero que são os quadrinhos, juntamente com outros gêneros, como o cartum, a charge e as tiras cômicas. Tem em sua composição a estrutura de um ou mais quadros retangulares, verticais ou

horizontais, que, articulados, contam uma pequena história. Une a linguagem verbal à linguagem visual para narrar uma história. Normalmente tem personagens fixos e desfecho inesperado. (Ramos, 2009)

Considerando as funções e a estrutura do gênero textual tirinha, a sequência didática planejada por nós foi desenvolvida em momentos variados. Na nossa primeira aula, apresentamos o autor Maurício de Sousa às crianças, uma vez que trabalhamos tirinhas da turma da Mônica. Em uma roda de conversa, explanamos sobre sua história, seus principais trabalhos e, então, oportunizando o desenvolvimento da oralidade das crianças, conversamos sobre seus principais personagens, como Cebolinha, Mônica, Cascão, Magali, Chico Bento, entre outros. Nesse momento, exploramos o conhecimento prévio das crianças em torno do gênero estudado e da Turma da Mônica, assim como sua oralidade, através de perguntas a respeito das características do gênero. A foto a seguir representa esse momento:

Figura 1 - Roda de conversa com a turma



Fonte: Acervo pessoal da professora

No desenvolvimento de nossa sequência didática com gênero tirinha, realizamos uma leitura fatiada, onde cada criança pesquisou as características dos personagens da Turma da Mônica e foi ajudando sua equipe a concluir o cartaz através da leitura. Para tal, a turma foi dividida em equipes, que utilizaram cartolinas, cola, impressão em folha sulfite para a confecção de cartazes a serem expostos em sala. A turma se identificou com esse tipo de leitura e

foi perceptível o envolvimento de cada criança a cada nova leitura. As fotos 2 e 3 são representativas desse momento:

Figura 2 – Alunos confeccionando cartazes



Fonte: Acervo pessoal da professora

Figura 3 – Cartazes expostos



Fonte: Acervo pessoal da professora

Posteriormente, iniciamos o estudo das características do gênero tirinha, confeccionando cartazes para exposição em sala com os balões de fala contidos nos textos, utilizando folhas sulfites, cola, tesouras, réguas e canetas coloridas. Dessa forma, as crianças puderam compreender a função dos balões e como se articulam às imagens nos quadrinhos. A figura 4 é ilustrativa desse momento:

Figura 4 e 5 – Alunos organizando os balões com as falas adequadas



Fonte: Acervo pessoal da professora

Vivenciamos na continuidade do trabalho a realização de uma atividade na qual os quadrinhos deveriam ser organizados pelas crianças considerando a ordem correta das ações. O objetivo foi restabelecer a coerência e a coesão textuais, considerando a sequência das ações apresentadas no texto.

Constatamos que a realização das atividades pelas crianças foi muito proveitosa, alcançando avanços na leitura, na habilidade de interpretação textual e também em relação à compreensão da estrutura da narrativa (começo, meio e fim) apresentada na tirinha. Observamos, assim, a ampliação dos conhecimentos sobre tal gênero dos alunos, a exemplo da importância da articulação entre ilustração e escrita, como também de suas habilidades de leitura de imagens.

Realizamos posteriormente a leitura “doce” com o gênero tirinha do texto “Educação no Trânsito não tem Idade”, contemplando, assim, a semana da educação no trânsito. Essa atividade de leitura é sempre muito bem aceita pelas crianças, pois são convidadas a escolher o sabor dos seus bombons preferidos, para, então, conhecerem o texto contido no envelope relacionado ao bombom. Esse tipo de leitura desenvolvida na turma causa sempre muitos risos e descontração, o que torna a prática muito positiva e prazerosa. Vejamos:

Figura 6– Aluno/a escolhendo o envelope para realizar a leitura



Fonte: Acervo pessoal da professora

Chegando ao término de nossa sequência, realizamos uma atividade de produção textual de tirinhas pelas crianças, inicialmente, de forma coletiva. Nela, privilegamos a correção conjunta das palavras, dos parágrafos, observando a coerência e coesão na escrita, assim como a adequação da produção ao gênero estudado. Logo depois, também realizamos a produção individual de tirinhas pelas crianças. Essas atividades foram bem-sucedidas, tendo em vista a ampliação do conhecimento, a desenvoltura das crianças, o interesse, as habilidades de escrita do gênero em foco desenvolvidas e o entusiasmo das crianças, atingindo o objetivo do trabalho proposto por nós.

CONCLUSÃO

Como considerações finais, tendo em vista o avanço significativo da turma que desenvolveu a sequência didática aqui reportada, podemos destacar a relevância do planejamento e da elaboração das atividades, que nos ajudaram a explorar as habilidades de leitura e escrita de nossos alunos. Nessa direção,

ressaltamos também o papel da formação docente continuada, uma vez que nos orienta, para que possamos alcançar nossos objetivos, enquanto profissionais que somos, com compromisso e qualidade.

Temos certeza de que, com nossa prática de ensino, plantamos uma “sementinha” em cada aluno. A nossa colheita será prazerosa e gratificante. Como mediadores, somos pontes na vida educacional, social e profissional de cada criança que passa em nossa sala de aula.

Sendo assim, desejamos, por fim, poder contribuir cada vez mais para a construção de indivíduos humanizados, capazes de utilizar a leitura e a produção textuais como fonte de conhecimento, de desenvolvimento e de exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

SOUSA, Maurício de. **Educação no Trânsito não tem idade**. Disponível em: Blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/.../semana-do-transito-turma-da-monica-2.jpg.

SOUSA, Maurício de. **Educação no Trânsito não tem idade**. Disponível em: Blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/.../semana-do-transito-turma-da-monica-6.jpg.

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

CAPÍTULO 16

Jogo Embala: reflexões entre a formação docente e a prática de sala de aula

Simone Aparecida da Silva¹
Maria Eduarda Candida da Silva²
José Luiz Cavalcante³

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/1996) nos artigos 61 e 62, estabelece a importância da formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada. Particularmente no artigo 61 da Lei, destaca-se que a formação de professores deve buscar o diálogo permanente entre teoria e prática.

O objetivo do presente relato é refletir sobre a experiência de formação de professores no âmbito do IREC (Programa de Integração da Rede de Ensino para a cidadania) e seus impactos na sala de aula. A partir do IREC são realizados encontros mensais com Professores da Educação infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e EJA. Essa formação continuada é ofertada aos Professores do Município de Pedras de Fogo-PB, por meio da Secretaria de Educação.

Nesses encontros, são abordadas práticas e vivências relacionadas à disciplina de Matemática, Português e Orientação sobre a Educação Inclusiva. Nessas situações de formação, na parte de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental são

¹ Especialista em Ensino de Matemática, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, simone10j@gmail.com

² Graduada em Química, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, eduardac.s.093@gmail.com

³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, formador do IREC, zeluiz@servidor.uepb.edu.br

propostas diferentes maneiras de abordar os conteúdos matemáticos em sala de aula. As propostas dos conteúdos são aplicadas nas aulas e nos próximos encontros são discutidos os pontos positivos e negativos das atividades aplicadas.

Na experiência relatada escolhemos uma sequência didática que foi apresentada durante as formações de 2024 como sugestão para ensinar múltiplos e divisores. Em sua estrutura um dos recursos principais foi o 'Jogo Embala', desenvolvido pelo Prof. José Luiz Cavalcante. O jogo foi utilizado na formação e aplicado em sala de aula como iremos relatar a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O estudo dos múltiplos e divisores de números naturais (ou inteiros positivos) é fundamental para a formação dos estudantes. É a partir de sua discussão que o estudante passa a aprofundar o contato com os números e suas propriedades. Além disso, seu estudo completa o primeiro ciclo de discussões na Educação Básica em torno dos elementos essenciais da Aritmética ou Teoria dos Números.

A sequência proposta na 2ª Formação do IREC de 2024 tinha como objetivo central discutir o ensino de múltiplos e divisores, a partir das seguintes habilidades:

EF06MA05 Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigação, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1 000.

EF06MA06 Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.

EF07MA01 Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. (Brasil, 2018).

A sequência foi organizada em 04 (quatro) etapas. Na primeira etapa, discutiu-se a natureza complementar dos conceitos de múltiplo e divisor. Este trabalho foi feito a partir do poema “Divisão Euclidiana” do poeta Zé Luiz do Candeeiro. A distinção entre “poema” e “poesia” é utilizada como analogia para explicar a complementaridade entre os conceitos. Na segunda etapa foi apresentado o ‘Jogo Embala’, produzido exclusivamente para a formação. Na terceira etapa é apresentado o Crivo de Eratóstenes e a sequência é finalizada com uma discussão da abordagem geométrica do cálculo de múltiplos e divisores.

Em nosso relato o foco é discutir como o ‘Jogo Embala’ mobilizou conhecimentos importantes, tanto para nós professores, quanto para os estudantes. O jogo tem o objetivo de trabalhar múltiplos e divisores de forma lúdica. Trabalhar com alguns conteúdos matemáticos requer usar materiais que consigam oportunizar aos estudantes atribuírem significado aos conceitos em contextos fora da própria Matemática. Já no primeiro instante da formação o jogo pareceu relativamente simples. Porém, ao realizar algumas partidas, percebemos que o jogo tinha potencial para despertar nos estudantes o gosto pelo conteúdo de múltiplos e divisores. Além disso, observamos que o jogo poderia servir como contexto para explorar a ideia de números compostos e números primos, além de conceitos de probabilidade.

Apesar desse potencial, nossa dúvida era: seria possível aplicar o jogo nas turmas do 6º ou do 7º ano de nossas escolas? A dúvida nesse caso, está relacionada com a nossa experiência profissional, pois na teoria, em um ambiente controlado tudo poderia funcionar, mas na sala de aula a realidade pode ser diferente.

O ‘Jogo Embala’ foi utilizado nas turmas de 6º ano G e H, com 27 e 25 estudantes respectivamente, com alunos de 10 a 12 anos de idade. Os estudantes são residentes da cidade e da zona rural de Pedras de Fogo-PB e da cidade vizinha Itambé-PE, e estudam na Escola Municipal em Tempo Integral de Pedras de Fogo, que

funciona em um espaço provisório no centro da cidade de Pedras de Fogo, no prédio da antiga creche da cidade.

Figura 1 – Entrada do prédio provisório da Escola Municipal em Tempo Integral de Pedras de Fogo.



Fonte: acervo próprio (2024)

O jogo “Embala” foi realizado dentro da sequência didática disponibilizada pelo professor formador do IREC. Foram duas aulas, que duraram cada uma 40 minutos. Foram impressos 24 tabuleiros do ‘Jogo Embala’ e suas que estavam impressas no próprio tabuleiro (Figura 2).

Figura 2 – Jogo Embala e suas regras

Como Jogar

Dois jogadores

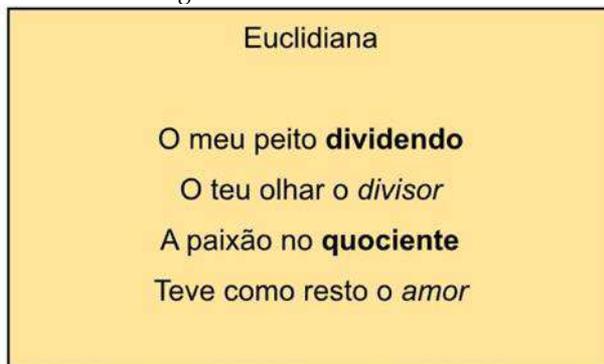
- 1º Cada jogador lança o dado.
- 2º A face voltada para cima corresponde ao número de objetos que cabe na embalagem.
- 3º O jogado escolhe um número conveniente e marca esse número.
- 4º Se o jogador escolher um número que não pode ser embalado, seu oponente marca esse número para si.
- 5º Se a face for 1, o jogador passa a vez!
- 6º Ganha quem embalar todos os números primeiro.

Observação: em caso de empate joga-se o dado e quem tirar a maior face vence.

Fonte: Material da 2ª Formação do IREC (2024)

Na primeira aula iniciamos com o poema “Euclidiana”, conforme a figura 3.

Figura 3 – Poema Euclidiana



Fonte: Material da 2ª Formação do IREC (2024)

Escrevemos o poema no quadro e pedimos para que todos lessem em voz alta. Logo após a leitura, os estudantes foram indicando os termos matemáticos que eles identificaram. Em seguida questionamos se o texto se tratava de um poema ou uma poesia, eles demonstraram não saber que havia diferença entre poema e poesia, expliquei a diferença e perguntei de qual gênero se tratava, após a explicação todos responderam que era um poema. Após a discussão sobre o gênero textual e sobre as diferenças existentes entre poema e poesia, foi solicitado que os alunos circulassem os termos matemáticos presentes no poema. Foi possível observar que as palavras ‘resto’ e ‘Euclidiana’ não foram circuladas pela maioria dos estudantes, relembramos brevemente cada um dos termos matemáticos presentes no poema e perguntamos qual seria uma interpretação possível para o poema.

Assim que observaram o poema no quadro ficaram curiosos por terem iniciado a aula de matemática com um poema, mas logo começaram a identificar os termos matemáticos presentes no texto. Quando perguntados sobre o sentido do texto, os educandos discordaram do porquê o resto seria o amor, pois muitos defendiam que o quociente deveria ser o amor, mas no fim após o um dos

colegas argumentar que primeiro viria a paixão e só depois poderia se tornar amor eles acabaram encerrando a discussão.

Encerrando essa parte, pedi que os estudantes formassem uma única fila dupla ao centro da sala (Figura 4).

Figura 4 – Turma do 6º ano G jogando “Embala”.



Fonte: acervo próprio (2024)

Deixamos os estudantes à vontade para escolher com quem fariam dupla, em seguida foram entregues uma folha com o tabuleiro e um dado para cada dupla, realizamos a leitura das regras em conjunto, após a explicação das regras os estudantes jogaram livremente algumas rodadas.

Ao finalizar as rodadas, os números presentes no tabuleiro foram escritos no quadro e os estudantes adicionaram abaixo os números presentes nos dados que dividiriam igualmente os números do tabuleiro. Em seguida, foram questionados quais estratégias eles poderiam utilizar para ganhar o jogo, a partir da quantidade de divisores que cada número possui. Por fim, os estudantes jogaram novamente tentando utilizar as novas informações.

Durante o jogo algumas duplas assumiram uma postura competitiva querendo ganhar todas as rodadas, enquanto outras duplas foram mais cooperativas, por exemplo, quando uma das duplas apresentou dificuldades para dividir, os oponentes auxiliavam ajudando os colegas a realizarem a divisão. Esse foi um aspecto que não previmos durante a formação, a cooperação entre participantes foi uma atitude nova para nós.

As duplas usaram diversas estratégias para realizar as divisões, alguns dividiam mentalmente, outros utilizaram folha e lápis para calcular, outros multiplicaram para saber se o número poderia ser embalado ou não, houve também quem somava o número obtido no dado para saber quantas vezes o número cabe nas opções do tabuleiro.

Um dos estudantes que sempre demonstrou apresentar uma dificuldade maior na divisão declarou que finalmente entendeu o que era a divisão, conseguindo até ganhar algumas rodadas.

Quando o jogo foi encerrado refletimos sobre estratégias para ter vantagem e possibilidade de ganhar o jogo, a partir da quantidade de divisores que cada número possuía, dentro disso se tornou mais fácil a compreensão do conceito de divisores.

CONCLUSÃO

O relato da aplicação do 'Jogo Embala' nos ajudou a perceber diversos aspectos que foram discutidos durante a formação. Entendemos que o diálogo entre teoria e prática é fundamental para construção da identidade docente (Paiva, 2008). O processo de profissionalização passa pela compreensão de que as teorias refletem aspectos das práticas, porém a prática também pode inspirar a teoria.

Em nosso caso, foi possível observar que a prática nos mostrou várias possibilidades. Para nós, esse aspecto superou as expectativas. O fator cooperação foi bem interessante e despertou o espírito colaborativo. Isto permitiu aos estudantes superarem

dificuldades e demonstrarem diferentes estratégias para solucionar problemas envolvendo múltiplos e divisores (Palhares, 2004).

De modo geral, observamos que a formação continuada promovida pelo IREC é um momento rico para nosso crescimento profissional. A aplicação em sala de aula amplia essa experiência formativa de modo que aprendemos na formação e, também, na prática de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. **A formação do professor que ensina matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALHARES, Pedro. **Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico**. Universidade do Minho. Editora Lidel. Lisboa. 2004.

CAPÍTULO 17

Ensino de números inteiros: uma experiência a partir de materiais manipuláveis

Renata da Silva Marcos¹
Eduarda Oliveira Costa ²
José Luiz Cavalcante³

INTRODUÇÃO

O currículo de Matemática no 7º ano do Ensino Fundamental é marcado por mudanças significativas, especialmente, na unidade temática de números, onde são introduzidos os números inteiros.

Este conjunto numérico, apesar de estar presente no cotidiano dos estudantes por meio de situações envolvendo medição de temperaturas, débitos e créditos, regulamento de jogos, dentre outras, requer atenção na construção das situações que vão ser propostas em sala de aula, evitando obstáculos na sua aprendizagem (Teodoro, 2013).

Na Base Nacional Comum Curricular Comum (BNCC) a recomendação para unidade temática de Números é genérica, ou seja, ela trata os conjuntos numéricos como um todo e recomenda a utilização de situações problemas que envolvam ou reproduzam situações do cotidiano dos estudantes de modo que isto possa ajudar na compreensão dos números e suas operações (Brasil, 2018).

¹ Especialista em Ensino de Matemática, Escola Municipal Jacira de Souza César, renatamarcos1912@gmail.com

² Graduada em Matemática, Escola Municipal Jacira de Souza César, eduardaoliveiracostaevoc14@gmail.com

³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, formador do IREC, zeluz@servidor.uepb.edu.br

O interesse pelas questões envolvendo o ensino de números inteiros remete aos anos 1950, através dos estudos de Jean Piaget. Ele foi pioneiro a chamar atenção para a questão de que aprendizagem de números inteiros não era algo trivial e que merecia um exame mais cuidadoso (Glaeser, 2010; 1985).

Apesar da importância dos estudos da psicologia cognitiva, foi o trabalho de Georges Glaeser (2010; 1985) quem aprofundou a problemática sobre os números inteiros e seu processo de ensino e aprendizagem. A partir de um exame minucioso, ele destaca as dificuldades que matemáticos famosos tiveram ao longo da história da humanidade, dentre eles, o autor destaca os diferentes significados que o zero assume neste conjunto, pois deixar de ser um valor absoluto para se tornar um referencial, isto é, a origem da reta numérica (Glaeser, 1985).

Já Brousseau (1996; 2008) destaca que além dos obstáculos epistemológicos da noção de números relativos, há também o papel dos obstáculos didáticos, ou seja, aqueles que são criados a partir da forma como esses números são ensinados na escola.

Partindo de estudos clássicos e das recomendações mais atuais na Educação Matemática, se constroi um certo consenso no sentido de abordar esses números a partir de diferentes situações, inclusive destacando o seu contexto histórico, explorando os sentidos e significados da reta numérica, além da utilização de jogos e materiais manipuláveis.

A maior parte destas reflexões são fruto das experiências formativas no âmbito do Programa de Integração da Rede de Ensino para Cidadania (IREC).

O IREC é promovido pela Secretaria Municipal do município de Pedras de Fogo – Paraíba, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A formação docente promovida pela IREC se destaca pelas atividades desenvolvidas a partir de materiais manipuláveis, jogos e outros recursos lúdicos, além da utilização de metodologias ativas como a resolução de problemas e a investigação matemática.

Foi a partir desse processo formativo que buscamos ressignificar nossas práticas no ensino de Matemática no 7º ano do Ensino Fundamental. Portanto, o objetivo central de nosso relato é apresentar as práticas de ensino de números inteiros a partir de materiais manipuláveis estudados durante a formação continuada do IREC.

As práticas apresentadas aqui aconteceram principalmente na Escola Jacira de Souza César, que integra a Rede Municipal de Pedras de Fogo – PB. Apresentaremos os materiais manipuláveis e discutiremos como estes têm nos ajudado a aprimorar nossa prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Márcia Teodoro (2013) a discussão sobre o ensino e aprendizagem de números inteiros é um tema de destaque na Educação Matemática. Um dos trabalhos analisados por ela foi a pesquisa de Laura Bordin (2011). Nela, a autora relata que o uso de materiais manipuláveis e jogos foram eficazes para lidar com a desmotivação dos estudantes para estudar os números inteiros.

Seguindo uma linha semelhante, nas formações do IREC a recomendação para o uso de materiais manipuláveis em sala de aula esteve presente em todos os encontros que participamos, principalmente, entre os anos letivos de 2023 e 2024.

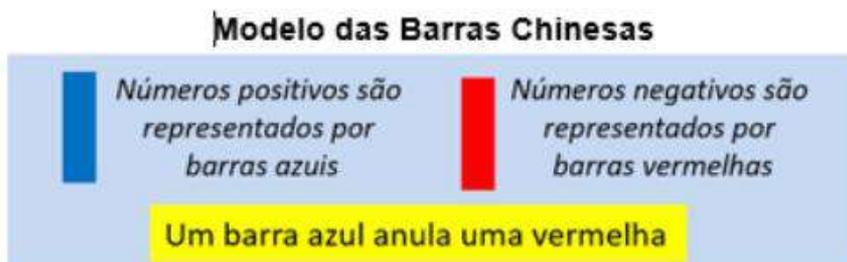
A exploração prévia das sequências didáticas com nós professores foi um fator que nos ajudou na reflexão sobre a nossa prática docente. Pois, além da teoria, ou seja, do estudo de diretrizes e apontamentos das pesquisas sobre o ensino dos conteúdos, tínhamos a oportunidade de vivenciar na prática e avaliar o que seria possível ou não de experimentar como nossos estudantes.

Isto ocorreu durante a 1ª formação de 2024, quando na discussão sobre o ensino de números inteiros fomos apresentados ao material manipulável conhecido como “barras chinesas”. As barras chinesas são uma adaptação do método utilizado por aqueles

povos por volta 1700 a.C. Eles utilizavam bambus coloridos, sendo vermelho para quantidades positivas e pretos para quantidades negativas (Gomes Junior; Oliveira, 2020).

No material apresentado durante a formação do IREC, os bambus são substituídos por cartões azuis (positivos) e vermelhos (negativos) de modo a que sobreposição de dois cartões é igual a zero, conforme pode ser visto na figura 1.

Figura 1 – Modelo das Barras Chinesas no IREC

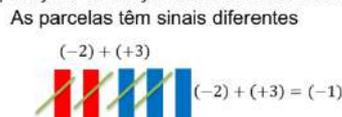


Fonte: material de formação do IREC (2024)

O material não era conhecido por nenhum dos professores que participaram da formação. Desta forma, fizemos a experimentação a partir de cálculo de operações com números inteiros. Este processo nos mostrou como trabalhar com os estudantes a natureza das operações com números inteiros, principalmente, adição e subtração sem depender de “regras” de sinais ou sua memorização (Figura 2).

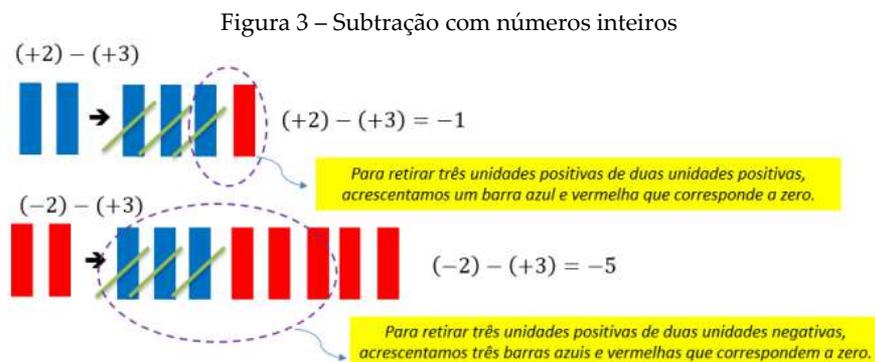
Figura 2 – Adição com números inteiros

- Explore com os estudantes situações envolvendo operações de adição com números inteiros:



Fonte: material de formação do IREC (2024)

No caso da subtração dos números inteiros, além de não precisarmos da memorização de regras, o material nos ajuda a compreender o porquê de a subtração de inteiros ter uma definição própria que, é a soma com o oposto do segundo termo (Figura 3).

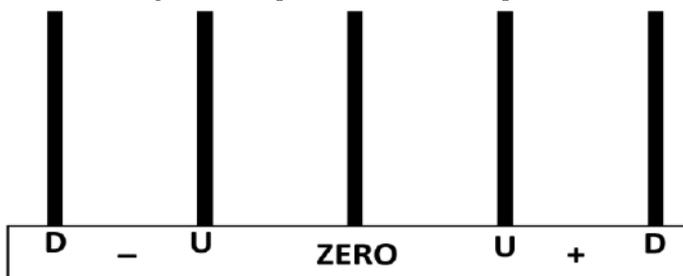


Fonte: material de formação do IREC (2024)

A partir deste ponto, percebemos ainda durante a formação a importância do estudo desses conteúdos, porém não somente do ponto de vista matemático operacional, mas também no sentido conceitual e pedagógico, pois como destaca Lee Shulman (2004) os conhecimentos do conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular do conteúdo são fundamentais para formação do professor.

Já em sala de aula, outra experiência significativa foi com uso do ábaco aberto para representar quantidades negativas e positivas, agora além de alternar as cores, adaptamos a barra central para ser a origem (Figura 4).

Figura 4 – Esquema do Ábaco Adaptado



Fonte: acervo próprio (2024)

Os estudantes entenderam que a direita do zero teremos sempre uma quantidade positiva, enquanto que a esquerda temos uma quantidade negativa. Por exemplo, se tínhamos 19 argolas do lado negativo e queríamos somar com 5 argola positivas ($-19 + (+5)$) o resultado seria -14 (menos 14), pois ao eliminar 5 de 19 ainda restariam 14 negativas (Figura 5).

Figura 5 – Estudantes utilizando o ábaco adaptado



Fonte: acervo próprio (2024)

Os estudantes utilizaram as peças do ábaco para representar números inteiros positivos e negativos e também para calcular operações. Para contextualizar o uso dessas operações utilizamos uma trilha com operações com números inteiros (Figura 6).

Figura 6 – Estudantes completando a trilha com auxílio do ábaco.



Fonte: acervo próprio (2024)

O uso da trilha também foi significativo para os estudantes, pois além da manipulação do ábaco tinha o aspecto lúdico do jogo, o que parece ter contribuído para sua motivação, como a experiência de Bordin (2011).

CONCLUSÃO

A participação no processo formativo do IREC foi uma experiência única. Enquanto docentes pudemos refletir sobre o conhecimento do conteúdo, relacionando-os com seus aspectos históricos, conceituais e epistemológicos, mas também com os aspectos que envolvem o seu ensino e o seu lugar no currículo da Educação Básica.

O conjunto desses conhecimentos permitiu nos colocar fora da nossa zona de conforto, pois acreditávamos que replicar as atividades do livro didático seria suficiente para aprendizagem da Matemática. O IREC nos mostrou que o ensino de Matemática deve ter como compromisso a formação cidadã dos nossos jovens e isto

vai além da mera resolução de exercícios. A cada experimentação, cada jogo, cada vivência nos ajudou e repensar a nossa prática. Porém, isto não significa que tudo mudou e não temos dificuldades. Pelo contrário, colocar o estudante como protagonista em sala de aula requer estudo contínuo, planejamento e formações como as que acontecem no IREC.

No caso dos números inteiros, vimos que os recursos didáticos serviram para as práticas em sala de aula, mas também para nossa própria formação. Nesse sentido, a Educação na concepção do IREC passa a ter, de fato, um caráter integrador, na qual professores, estudantes, formadores e gestores caminham juntos no sentido de melhorar a qualidade do ensino de Matemática de Pedras de Fogo.

Por esta razão, agradecemos a todos que fazem parte deste importante projeto, seja na formação, seja na orientação ou na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- Brousseau, G. **Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática**. Em J. BRUN, **Conceitos Fundamentais da Didática: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica**. Instituto Piaget. Lisboa. 1996.
- Brousseau, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. Ática. São Paulo, 2008.
- BORDIN, L. M. **Os materiais manipuláveis e os jogos pedagógicos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem das operações com números inteiros**. Santa Maria: UNIFRAS-RS, 2011.
- GLAESER, G. Epistemologia dos Números Relativos. **Boletim do GEPEN**, Rio de Janeiro, Jul-Dez 2010. p. 65 – 102. Original de 1985.
- GOMES JUNIOR, E. L.; OLIVEIRA, D. P. A. *Números inteiros chineses na era Shang*. In: **RHMP**. v. 6. n.1. abril de 2020.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. v.4, n.2 p.196-229. Traduzido do Original: SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, US, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TEODORO, M. M. **Obstáculos e dificuldades relacionados à aprendizagem de números inteiros**. Dissertação de Mestrados – UNIBAN – Anhanguera. São Paulo: 2013.

CAPÍTULO 18

Utilização de jogos como recurso didático: vivências na rede municipal de Pedras de Fogo – PB

Antônio Cesar Silva de Santana¹

Eric da Silva Santos²

Vitória de Sousa Silva³

Josias Quirino da Silva⁴

José Luiz Cavalcante⁵

INTRODUÇÃO

A questão dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada estudante é um dos desafios para o ensino de Matemática. Não é incomum nos depararmos em sala de aula com situações em que alguns estudantes demonstram dificuldades com operações básicas. A dificuldade com conhecimentos prévios é fator que dificulta o processo de aprendizagem principalmente quando os estudantes precisam avançar para os anos finais da escolaridade na Educação Básica (Holanda; Freitas; Rodrigues, 2020).

Apesar dessa realidade, se faz necessário lançar mão de estratégias para ajudar os estudantes a superarem essas

¹ Especialista em Ensino de Matemática, Escola Antônio Francisco da Silva, santana.cez.antonio@gmail.com

² Especialista em Ensino de Matemática, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, ericsilvasantos743@gmail.com

³ Graduada em Matemática, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, vitoriasousa.mat@gmail.com

⁴ Especialista em Ensino de Matemática, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, josiasapaixonado50@gmail.com

⁵ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, formador do IREC, zeluiz@servidor.uepb.edu.br

dificuldades. Durante os processos de formação continuada no Programa de Integração da Rede de Ensino para Cidadania (IREC) vivenciamos algumas dessas estratégias. A cada formação exploramos sequências didáticas sempre levando em consideração metodologias e recursos didáticos que valorizam a resolução de problemas e a investigação matemática, o uso de materiais manipuláveis, tecnologias digitais e jogos matemáticos, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

No presente relato nosso objetivo principal é refletir sobre como o uso de jogos como recurso didático pode ajudar aos estudantes na retomada de conhecimentos envolvendo as operações básicas em matemática. Os jogos e vivências que apresentaremos são oriundos de experiências dos quatro primeiros autores em turmas do 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental, sob orientação da formação continuada do IREC.

Iniciamos com uma discussão sobre a importância e potencialidades dos jogos como recursos didáticos. As referências teóricas foram discutidas a partir das formações do IREC. Em seguida, apresentamos os principais jogos que foram utilizados, principalmente, no ano letivo de 2023.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo principal desta atividade foi estimular o raciocínio lógico e o interesse dos alunos pela Matemática, utilizando jogos que envolvessem as quatro operações matemáticas. As habilidades desenvolvidas incluíram a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a comunicação entre os alunos. A atividade foi vivenciada por turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, durante o ano letivo de 2023, nas escolas públicas do município de Pedras de Fogo, na Paraíba. Para fundamentar a proposta, foram utilizadas referências como Silva Júnior e Schütz (2023), Smole (2007), e Gomes (2023), que destacam a importância do lúdico no ensino de

Matemática e o papel dos jogos no engajamento e na formação integral dos alunos.

A utilização de jogos no ensino de Matemática não é recente. Desde o início do século XX há experiências que utilizam recursos lúdicos para ensinar e discutir conceitos matemáticos.

As situações de ensino envolvendo jogos colocam os estudantes como figuras centrais em sua jornada educacional, são baseadas em metodologias que promovem o raciocínio lógico, a análise crítica, as habilidades de observação e a tomada de decisões (Silva Junior; Schütz, 2023).

Da mesma forma, Smole (2007) destaca que o uso de jogos bem planejados nas aulas de Matemática enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral do estudante. Os jogos atuam como uma estratégia didática que promove um aprendizado dinâmico e interativo, desafiando os alunos a se engajar ativamente com os conteúdos matemáticos. Esse engajamento é crucial, pois a Matemática, frequentemente vista como uma disciplina árida, pode ser apresentada de forma lúdica e envolvente, estimulando o interesse dos alunos.

O uso de jogos também permite personalizar o ensino, já que os alunos podem trabalhar em diferentes níveis de dificuldade, adaptando as atividades às suas necessidades. Essa abordagem respeita o ritmo individual de cada estudante e promove a autonomia, permitindo a exploração de conceitos matemáticos em um contexto mais significativo (Jerônimo; Silva; Marques, 2023).

Ao nos depararmos com dificuldades de estudantes em realizar operações básicas como adição, subtração, multiplicação e divisão decidimos utilizar jogos para que os estudantes pudessem revisar os conteúdos, dos quais sentiam dificuldades.

Os jogos utilizados foram três (03): “Jogo das Quatro Operações (ASMD)”, o jogo “Produto com Dadinhos” e o jogo “Avançando com o Resto”. Cada um desses jogos foi executado de acordo com as

regras, permitindo que os alunos utilizassem tabuleiros e outros recursos táteis para atingir objetivos educacionais específicos.

No jogo inicial, “ASMD” os estudantes se envolveram com as quatro operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) por meio de atividades projetadas para aprimorar as habilidades de raciocínio lógico e dedutivo. O objetivo central do “ASMD” é jogar os dados e com os resultados formar os números do tabuleiro (1 a 10) utilizando as operações que julgar necessário. Este jogo não apenas promoveu a prática, mas também promoveu uma compreensão dos princípios fundamentais subjacentes às operações matemáticas (Figura 1).

Figura 1 – Jogo: ASMD adaptado



Fonte: acervo próprio (2024)

O segundo jogo, “Produto com Dadinhos”, tem como objetivo central trabalhar com o conceito de multiplicação. Os estudantes utilizam os dados para representar multiplicações, no qual os alunos lançavam os dados e multiplicavam os números obtidos, reforçando a noção de produtos de forma lúdica e interativa. Este jogo foi particularmente eficaz para ensinar a relação entre números e suas operações, promovendo um ambiente no qual o erro foi encarado como parte do processo de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento cognitivo (Figura 2).

Figura 2 – Jogo: Produto com dadinhos



Fonte: acervo próprio (2024)

O Jogo “Avançando com o Resto” complementou as atividades, introduzindo a divisão e o conceito de restos de forma prática e divertida. O objetivo do jogo é auxiliar os alunos a desenvolverem cálculos mentais com a divisão e a multiplicação. Ao se envolverem com o jogo, os estudantes perceberam que aprender matemática pode ser um processo prazeroso e colaborativo, refletindo sobre suas próprias experiências e estratégias durante as partidas (Figura 3).

Figura 3 – Jogo: Avançando com o resto



Fonte: acervo próprio (2024)

Com os jogos pudemos criar situações na sala de aula nas quais os estudantes retomaram operações básicas com números naturais, inteiros e racionais. A partir dos jogos, percebemos que os estudantes ficaram menos inibidos. Pois, quando passaram a entender o funcionamento das operações por meio dos jogos, ficaram mais confiantes, reconhecendo a importância do jogo para o crescimento cognitivo e emocional.

A utilização desses jogos, a partir das sequências didáticas do IREC nos ajudou no processo de planejamento e escolha dos jogos, mas também na condução das situações de ensino em sala de aula.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que a vivência com jogos didáticos no ensino de matemática do 6º ao 9º ano trouxe avanços significativos na prática pedagógica e no aprendizado dos alunos. A integração desses jogos às aulas resultou em um aumento no engajamento e na motivação dos estudantes, que se mostraram mais dispostos a participar das atividades. Os jogos tornaram o aprendizado mais dinâmico e facilitaram a compreensão de conceitos matemáticos complexos, promovendo um ambiente colaborativo e interativo.

Essa experiência também permitiu refletir sobre as metodologias tradicionais e a necessidade de inovar nas abordagens pedagógicas. A formação recebida foi fundamental para implementar essa prática, proporcionando ferramentas teóricas e práticas que enriqueceram o processo educativo. Os alunos desenvolveram habilidades matemáticas e competências socioemocionais essenciais, como trabalho em equipe e resolução de problemas. As conquistas observadas nas avaliações e na participação dos alunos indicam a eficácia dessa abordagem, reafirmando a importância de métodos inovadores e da formação continuada na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GOMES, Cátia Filipa Pereira. **Prática de ensino supervisionada: o jogo como estratégia de ensino e aprendizagem**. 2023. 103f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2023.

HOLANDA, M. D. M. de; FREITAS, I. B.; RODRIGUES, A. C. da S. Matemática no ensino médio: dificuldades encontradas nos conteúdos das quatro operações básicas. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 56-69, 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v5i2.7160. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/7160>. Acesso em: 28 set. 2024.

JERÔNIMO, Lucas Kauã da Silva; SILVA, Pedro Leonardo; MARQUES, Thiago Valentim. Gamificação no ensino das operações matemáticas básicas: uma abordagem lúdica para o aprendizado. **Anais do Simpósio de Iniciação à Pesquisa e Extensão (SIPEX)**, [S.l.], v. 1, 2023.

SILVA JUNIOR, Edinaldo Enoque; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. A influência das atividades lúdicas na alfabetização matemática de alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S.l.], v. 7, n. 1, 2023.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPÍTULO 19

Entre Catetos e Hipotenusas: do livro didático às atividades manipuláveis

Hindrilainy Saturnino Elpifanio¹

Joanis Soares da Silva²

Guttemberg da Costa Silva³

José Luiz Cavalcante⁴

INTRODUÇÃO

A matemática é uma ciência que surgiu da necessidade do ser humano de resolver problemas e de compreender melhor o mundo na qual vivemos. Enquanto área do conhecimento humano, ela desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e aptos a enfrentar os desafios do mundo.

Dentre as suas diferentes linguagens, destacamos os saberes ligados à Geometria. O ensino da geometria durante a trajetória do discente é relevante para sua perspectiva de mundo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A Geometria tem raízes históricas desde os primórdios da humanidade, ela emerge como uma área essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.

Neste contexto, o Teorema de Pitágoras destaca-se não apenas por sua relevância matemática, mas também por sua aplicação em diversas áreas, como a engenharia, a arquitetura e a vida cotidiana.

¹ Especialista em Fundamentos e Ensino de Matemática, Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, hindrilainy06@gmail.com

² Especialista em Fundamentos e Ensino de Matemática, Escola Municipal Jacira de Souza César, jsmatematica@hotmail.com

³ Especialista em Ensino de Matemática Escola Municipal Waldecyr Cavalcante de Araújo Pereira, gutto_itambe@hotmail.com

⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, formador do IREC, zelui@servidor.uepb.edu.br

A proposta deste relato de experiência é apresentar metodologias de ensino que integram o lúdico e o manipulativo, permitindo que os estudantes construam o conhecimento de forma significativa e contextualizada. Através da análise de práticas pedagógicas adotadas nas turmas do 9º ano da rede de ensino do município de Pedras de Fogo-PB, no âmbito do Programa de Integração da Rede de Ensino para Cidadania (IREC).

O IREC é promovido pela Secretaria Municipal do município de Pedras de Fogo em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dentre as atividades do programa são desenvolvidas experiências com recursos lúdicos e materiais manipuláveis, por exemplo a experiência que passaremos a relatar com o Teorema de Pitágoras

Discutiremos como a abordagem de experiências concretas e atividades lúdicas podem promover situações de ensino para o Teorema de Pitágoras, além de estimular o interesse pela matemática.

DESENVOLVIMENTO

Uma das lições aprendidas na formação do IREC diz respeito à importância da ludicidade nas práticas pedagógicas. Ao inserir os estudantes em situações que envolvam o lúdico, a manipulação de materiais didáticos, podemos oportunizar uma melhor compreensão do que se quer ensinar, como dizia Sérgio Lorenzato desde os anos 1990:

Em termos de prática pedagógica, as crianças devem realizar inúmeras experiências ora com próprio corpo, ora com objetos e ora com imagens; para favorecer o desenvolvimento do senso espacial das crianças é preciso oferecer situações onde elas visualizem, comparem e desenhem formas: é o momento do dobrar, recortar, moldar, deformar, montar, fazer sombras, decompor, esticar... para, em seguida, relatar e desenhar, é uma etapa que pode parecer mero passatempo, porém é de fundamental importância. (Lorenzato, 1995, p. 8)

No IREC aprendemos que a utilização de atividades lúdicas pode ampliar as possibilidades no processo de ensino, auxiliando na compreensão do aluno, dinamizando o processo de aprendizagem.

A partir desta compreensão, desenvolvemos algumas estratégias para o ensino do Teorema de Pitágoras nas turmas de 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Pedras de Fogo, no estado da Paraíba. Parte dessas estratégias estão presentes no processo de formação continuada e nas sequências didáticas apresentadas no IREC.

Sobre o Teorema de Pitágoras, a primeira consideração a ser feita, que apesar deste nome é provável que outras civilizações mais antigas que os gregos já conhecessem a relação, como aponta Lino (2009):

Os babilônios tinham o conhecimento matemático que provinha da agrimensura e do comércio, enquanto que a civilização hindu conhecia o teorema sobre o quadrado da hipotenusa de um triângulo retângulo, o que pode ter sido posteriormente base para o tão conhecido Teorema de Pitágoras (Lino, 2009, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular aborda esta temática através dos objetos de conhecimento, que exprimem as relações métricas no triângulo retângulo assim como o Teorema de Pitágoras e aplicação em situações problemas (Brasil, 2018).

Além dos objetos de conhecimentos, são propostas as seguintes habilidades:

(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.

(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes (Brasil, 2018).

No Livro Didático adotado pela Rede Municipal de Ensino de Pedras de Fogo a sugestão para trabalhar com essas habilidades é através de instrumentos tecnológicos de softwares, no entanto

dentro da realidade dos estudantes, pensamos que o trabalho poderia ser complementado a partir de materiais manipuláveis. Para isso buscamos outra alternativa para ensinar o Teorema de Pitágoras.

Inicialmente partimos da exploração do significado do teorema que diz que “em todo triângulo retângulo, o quadrado da medida do comprimento da hipotenusa é igual à soma dos quadrados das medidas dos comprimentos dos catetos (Teixeira, Steigenberger; Ribeiro, 2022, p. 123)”.

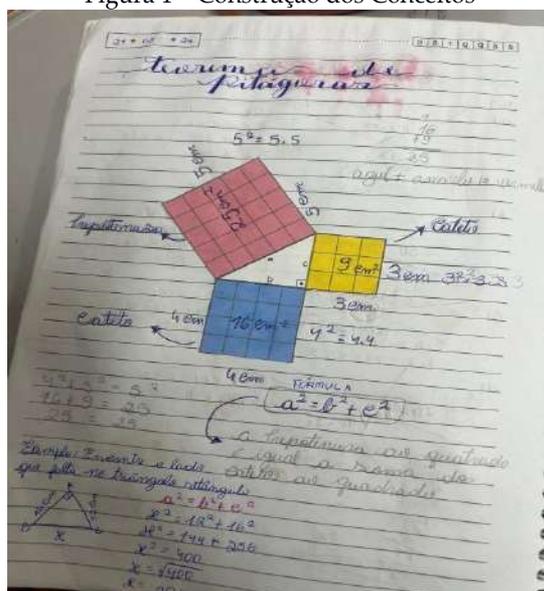
Para explorar este significado usamos dois recursos. No primeiro momento verificamos empiricamente que o teorema era válido para o conceito área e também para o conceito de volume.

Para construção do significado para o Teorema de Pitágoras, inicialmente, fizemos um experimento com papel, tesoura e cola. Os estudantes receberam um triângulo retângulo de medidas 3cm, 4cm e 5 cm e quadrados com áreas de 9 cm^2 , 16 cm^2 e 25 cm^2 .

Em seguida, foi pedido aos estudantes que realizassem uma análise e fizessem a colagem em seus respectivos cadernos com os quadrados que obtivessem as mesmas medidas dos lados do triângulo.

Após a realização da colagem, foi pedido para que os estudantes realizassem a contagem de quantos quadradinhos formavam o lado de cada quadrado, e quantos quadradinhos formavam o quadrado todo e anotassem, enfatizando que essa soma se referia a área de cada quadrado. Com os dados anotados, foi pedido para que os mesmos realizassem a soma da área do quadrado azul com a área do quadrado amarelo. Ao realizarem essa soma, a turma observou que a área dos dois quadrados menores era igual a área do quadrado cor de rosa (Figura 1).

Figura 1 – Construção dos Conceitos



Fonte: acervo próprio (2024)

A partir desta identificação, foi desenvolvida a aplicação dos conceitos com seus respectivos nomes que formam o triângulo retângulo.

O terceiro momento da aplicação da atividade se deu em mostrar em que é aplicado essa teoria em nosso dia a dia, principalmente na área de construção civil e qual sua contextualização histórica, através do vídeo intitulado “Teorema de Pitágoras: Porque eu tenho que saber? O que é Teorema de Pitágoras?”, disponível na plataforma Youtube¹, no canal Engenharia Detalhada.

Na experiência com volume, nós utilizamos um molde feito de papelão e plástico para demonstrar que o volume do prisma de base quadrada cuja medida da aresta da base era a hipotenusa de um triângulo retângulo, era igual a soma dos volumes dos prismas cujas arestas da base eram as medidas dos catetos daquele mesmo triângulo retângulo. Após a construção do molde pelos estudantes,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=m6L2legQ4Io&t=9s>

nós utilizamos grãos de arroz para preencher os prismas construídos. A experiência permitiu que os estudantes verificassem de forma empírica que assim como no caso da medida da área a medida do volume também atende ao que diz o Teorema de Pitágoras. Questionamos os estudantes acerca do “porquê” dessa validade e as respostas foram em torno da compreensão de que não importava a construção, a base desses quadrados ainda seriam os lados que correspondem respectivamente a hipotenusa e aos dois catetos do triângulo retângulo (Figura 2).

Figura 2 – Construção da prova do Teorema

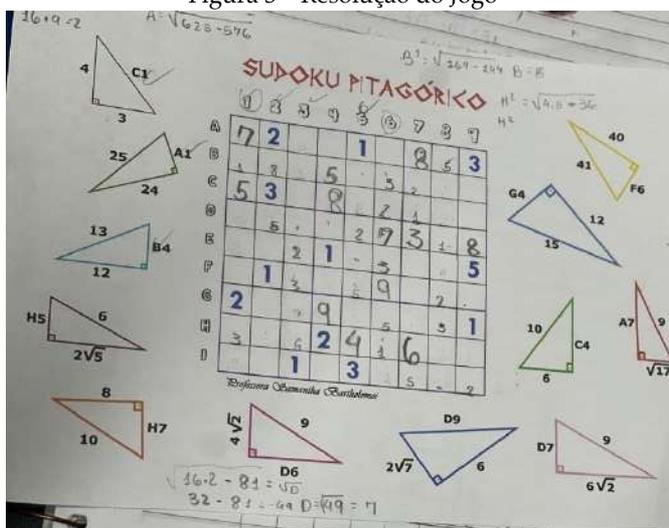


Fonte: acervo próprio (2024).

Em seguida os alunos realizaram atividades contextualizadas com o seu cotidiano, e relações com as construções civis para a aplicação do teorema estudado.

O quarto momento dessa sequência se deu em um jogo intitulado “Sudoku Pitagórico”. O jogo consiste em preencher uma grade de 9×9 com os números 1 a 9, de forma que cada linha, coluna e quadrado não repita nenhum número, para os alunos foi proposto encontrar os lados desconhecidos dos triângulos retângulos para completar a tabela, de forma que estivesse contextualizado com o conteúdo, conforme a figura 3.

Figura 3 – Resolução do Jogo



Fonte: acervo próprio (2024)

Para estimular a participação dos estudantes propomos que a equipe vencedora ganharia um brinde, o que estimulou a participação de toda turma (Figura 4).

Figura 4 – Estudantes participando do SUDOKU Pitagórico



Fonte: acervo próprio (2024)

Essas experiências práticas, que incluem desde a construção de triângulos até a aplicação do teorema em situações do cotidiano,

revelam a matemática e o conhecimento geométrico como uma linguagem viva e relevante.

CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida nas turmas do 9º ano da rede de ensino de Pedras de Fogo-PB mostrou que é possível transformar nossas práticas pedagógicas. Ao alinhar essas práticas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e a proposta formativa do IREC, promovemos uma ressignificação de nossas práticas de ensino, que abrangeu a questão do currículo, mas que também prepara os alunos para enfrentar desafios cotidianos com confiança.

Portanto, é necessário que continuemos a investigar e implementar abordagens inovadoras no ensino da matemática, evoluindo cada dia mais para uma educação que valorize tanto a teoria quanto a prática. Este compromisso com uma pedagogia significativa não só enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para atuar em um mundo em constante transformação.

Por fim, agradecemos a toda equipe do IREC, gestores, formadores e orientadores que oportunizaram por meio da formação continuada viver uma experiência tão importante para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

LINO, J. G. **A importância da aprendizagem da Geometria no Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Juazeiro do Norte/CE: IFCE, 2009.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria?. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Ano III, n. 4. Blumenau/SC: SBEM, 1995. pp. 3-13.

TEIXEIRA, Lilian Aparecida; STEIGENBERGER, André Luiz; RIBEIRO, Jackson da Silva; et al. **SuperAção 9º ano Matemática: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

CAPÍTULO 20

Experiência de trabalhos elaborados por alunos do Ensino Fundamental de escola integral sobre a conscientização dos direitos da pessoa com deficiência

Albertina de Fátima de Souza ¹

Amanda Pereira da Silva²

Kaliane da Silva Pimentel³

José Wellisten Abreu de Souza⁴

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por finalidade apresentar um projeto exitoso realizado durante as aulas de Língua Portuguesa do dia 23 de agosto de 2024, nas turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da primeira Escola em Tempo Integral de Pedras de Fogo, localizada no município de Pedras de Fogo-PB.

¹ Graduada em Letras português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), pós-graduada em língua, linguagem e literatura pela faculdade Nossa Senhora de Lurdes (FNSL). E-mail: albertinasouzapb@gmail.com

² Graduada em Letras português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: amandapsilva29@gmail.com

³ Graduada em Letras português pela Universidade estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: kaliane_silva_samuel@hotmail.com

⁴ Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador (desde 2020) do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB). E-mail: josewellisten@hotmail.com

Figura 1 – Fachada do prédio provisório da Escola em Tempo Integral de Pedras de Fogo



As ações pedagógicas que geraram essa culminância embasaram-se nas formações continuadas de língua portuguesa oferecidas pela Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC), ofertada pela Secretaria de Educação do Município em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escola não tem uma turma de 9^o formada, por este motivo, não foi mencionado um trabalho feito com essa série.

O que instigou a ideia de trazermos a experiência de uma oficina que contemplou toda a escola foi o fato de estarmos iniciando o primeiro ano da primeira escola em tempo integral a nível fundamental II do município. Por esse motivo, decidimos compartilhar essa vivência para que se tenha uma visão das inovações que acontecem em nosso meio.

Durante os anos de 2022, 2023 e 2024, nas formações de língua portuguesa do IREC, nós, professores/as, tivemos acesso a ferramentas fundamentais para o aumento do nosso repertório enquanto profissionais da educação, com orientações sobre como devemos aproveitar as potencialidades dos nossos alunos durante as ministrações das aulas.

O que nos motivou a desenvolver essa ação foi o propósito de conscientizar os estudantes sobre a importância de respeitar, incluir e acolher as pessoas com deficiências físicas (PcDs) e ocultas através

da apresentação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que diz:

Art. 1º É instituída a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, on-line).

RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

A princípio, a oficina que aconteceu no dia 23 de agosto de 2024, nos turnos da manhã e da tarde, iniciou-se com a palestra de Esclarecimento e Conscientização sobre as pessoas com deficiência em (PCD). Essa ação aconteceu nas respectivas salas dos alunos.

Para iniciar a aula, começamos informando aos alunos que estávamos na semana da pessoa com deficiência e que eles, assim como toda a escola, iriam participar de oficinas cujos temas estariam relacionados à semana da pessoa com deficiência.

Logo em seguida, indagamos sobre o que eles entendem por deficiência física e, após as respostas, perguntamos se alguma pessoa com deficiência faz parte da convivência deles. As respostas para a primeira pergunta foram:

“Deficiência é quando a pessoa é aleijada.”

“Quando usa uma cadeira de rodas porque a pessoa não pode andar.”

“É uma pessoa cega e surda.”

“É um doido que não sabe das coisas.” (registros das autoras, interação com os alunos)

Já para a segunda pergunta, as respostas foram mais sucintas:

“Sim.”

“Não.”

“Eu tenho um amigo aqui na escola que tem os pés tortos.”

“Minha avó não pode sair da cama porque teve um derrame.” (registros das autoras, interação com os alunos)

Após obter essas respostas, orientamos os alunos sobre o que é deficiência física, de acordo com a definição encontrada no site da Biblioteca Virtual em Saúde, que diz:

Deficiência física são alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarretem o comprometimento da mobilidade e da coordenação em geral podendo afetar a fala em diferentes graus (Ministério da Saúde, s.d., on-line).

Houve um momento de reflexão no qual instruímos os alunos que não devemos usar os termos que foram mencionados em suas respostas para nos referirmos às PcDs por serem inadequados e ofensivos para quem os ouve. Apresentamos aos estudantes os termos politicamente corretos descritos no artigo: *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*, onde se lê:

A sigla recomendada é PcD, significando “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência”. Esta construção é a mesma que está sendo um consenso atualmente em âmbito mundial” (Sasaki, 2003, itens. 48 e 49).

Depois de apresentá-los ao termo correto para referir-se às pessoas com deficiência, fizemos uma roda de conversa na qual direcionamos discussões sobre respeito aos PcDs, informando que essas pessoas têm direitos garantidos por lei que asseguram que elas tenham liberdade e autonomia. A lei brasileira da inclusão (LBI) define o que chamamos de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse documento considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de realizar atividades cotidianas seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

O objetivo central dessa discussão foi conscientizar os estudantes de que as pessoas com deficiência são capazes de realizar as atividades diárias assim como uma pessoa que não seja PcD se lhes forem ofertadas as condições necessárias. Portanto, desmistificar os conceitos que os discentes tinham com relação aos PcDs foi fundamental para que eles mudassem suas posturas diante

de situações que envolvam pessoas com deficiência, passando a respeitá-las e acolhê-las.

Após as palestras e discussões, foi solicitado que os alunos formassem equipes para confeccionar trabalhos sobre os tipos de deficiência. Para tanto, foram utilizadas cartolinas como suporte para exposição de suas produções que, posteriormente, foram organizados em grupos e apresentadas em forma de seminário, mostrando o que foi aprendido durante o momento de conscientização.

Abaixo, seguem alguns registros das produções feitas nesse dia:

Figura 2 – Alunas do 6º ano durante apresentação



Figura 3 – Alunos do 8º ano expondo suas produções dos seminários



A partir disso, foi observado através da fala dos alunos que eles estavam estimulados a ajudar a quem tem mobilidade reduzida, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada um. Nesse sentido, demonstrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral da escola, para atender aos princípios deste novo paradigma educacional, expandindo os desafios provocados por essa inovação, foi outro fator importante que observamos ter sido desenvolvido pelos alunos nas turmas.

Na ocasião, os melhores trabalhos e atividades foram apresentados coletivamente, de forma que pudessem clarear o pensamento dos educandos com ideias inovadoras sobre a inclusão, fazendo com que todos entendam que a inclusão traz um ensino igualitário e de qualidade para todos os alunos. Esse foi um dos nossos objetivos ao planejarmos a oficina.

Nesse intuito, nossa escola desenvolveu o projeto **“Estamos aqui em busca de igualdade”**, com a finalidade de conscientizar os alunos, os pais e as pessoas da comunidade, os professores e demais funcionários de como devemos lidar e conviver de maneira sadia com as pessoas com deficiência que fazem parte do nosso convívio. Isso se alinha ao que sugere Paulo Freire, quando afirma que: “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Freire, 1998, p. 108).

Ao considerarmos o que diz a Lei Brasileira de Inclusão, temos em seu Art. 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, on-line).

Nesse cenário, gostaríamos de dar ênfase ao envolvimento e contribuição do aluno Guilherme Pedro, 7º ano, para o desenvolvimento do nosso trabalho. Esse estudante é PcD de CID 10 Código Q70. Durante a produção do trabalho, o aluno manifestou o desejo de se colocar como exemplo de que uma pessoa com deficiência física, intencionando mostrar que a sua deficiência não o impede de participar das atividades que ele gosta. Guilherme é capoeirista, participa da banda marcial da escola tocando o instrumento tarol e sempre está jogando futebol com seus colegas de escola, além de gostar bastante de andar de bicicleta.

A proposta do aluno foi fazer uma demonstração de uma dança de capoeira junto com alguns colegas de sala para mostrar que, apesar de sua deficiência, ele tem muitas habilidades motoras. Foi

gravado um vídeo desse momento para que pudesse ser usado na culminância do nosso projeto, como mostra nas imagens a seguir:

Figura 4 – Guilherme numa roda de Capoeira



Figura 5 – Guilherme tocando tarol no desfile



Além das medidas supracitadas para promover o respeito entre as pessoas sendo elas PcDs ou não, foi promovida uma reflexão acerca da cultura de serem utilizados apelidos muitas vezes ofensivos para tratarem o Guilherme. O resultado desse movimento de reflexão foi o rompimento dessa cultura inadequada, de modo que a comunidade escolar como um todo passou a usar o nome próprio do estudante. Essa medida está sendo citada aqui, pois, a partir dela, o nosso aluno Guilherme, que antes era conhecido por “pezinho”, em razão de sua deficiência, passou a ser chamado pelo nome, o que resultou numa melhora significativa no seu rendimento escolar. Isso fez com que sua identidade se afirmasse, fazendo ele sentir-se acolhido e respeitado, o que trouxe um efeito positivo em sua autoestima.

Assim, entendemos que é imprescindível promover a socialização e inclusão das pessoas com deficiências, possibilitando a elas o pleno exercício de suas capacidades. Para concluir a oficina reunimos, no período vespertino, todos os alunos da escola na sala

de robótica, onde foram exibidos os vídeos produzidos por eles e as apresentações de seus trabalhos. Finalizado esse momento, pedimos que um representante de cada turma relatasse o que foi apreendido após as atividades e as falas foram opostas as que disseram no início da palestra durante a sondagem, impactando positivamente no senso crítico social dos alunos.

CONCLUSÃO

Ao executarmos o planejamento da oficina, pudemos observar que, ao trabalhar a oralidade e a escrita usando como apoio as orientações que tivemos durante as formações do IREC, foi de uma valia imensurável para desenvolvermos nossas ações em sala de aula. Destacamos a ênfase dada à BNCC no contexto das formações IREC, que nos levou a aplicar o que sugere a habilidade citada na BNCC ((EF69LP38):

Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea (Brasil, 2017, p. 153).

Nesse sentido, observamos que os alunos, durante as produções e apresentações dos seminários, tiveram um avanço significativo na desenvoltura da leitura e da produção da escrita, envolvimento e dedicação quando comparado aos resultados obtidos nas diagnoses feitas no início do ano letivo de 2024. Enquanto faziam as pesquisas e selecionavam os materiais para seus cartazes tendo como base um roteiro elaborado por eles sob nossa orientação, os discentes se mostraram motivados e entusiasmados, o que foi imprescindível para as atividades ocorrerem de forma dinâmica.

Desse modo, os estudantes tiveram autonomia para criar seus trabalhos e expressar suas opiniões sobre o tema abordado. Nesses momentos nós, professores e demais funcionários, tivemos a oportunidade de conhecer histórias que foram compartilhadas pelos alunos e de trocarmos experiências que tivemos sobre as problemáticas enfrentadas no dia a dia por pessoas com deficiências.

Em síntese, o propósito do projeto de trabalhar a conscientização dos alunos sobre o respeito e os direitos dos PcDs além de aperfeiçoar suas habilidades de escrita e oralidade foi alcançado, gerando resultados muito significativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acesso em 26 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf, acesso em 26 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/11-10-dia-da-pessoa-com-deficiencia-fisica/#:~:text=Defici%C3%A2ncias%20f%C3%ADsicas%20s%C3%A3o%20altera%C3%A7%C3%B5es%20completas,a%20fala%20em%20diferentes%20graus>, acesso em 27 set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Câmara dos Deputados, Brasília. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>

CAPÍTULO 21

Leituras de livros digitais, produção de poesias e elaborações de questões com ferramentas de ensino-aprendizagem: uso pedagógico do Facebook, Youtube, WhatsApp, Google Meet, Forms e Drive

Lenilson de Pontes Silva¹

José Wellisten Abreu de Souza (Orientador)²

INTRODUÇÃO

A secretaria de Educação do Município de Pedras de Fogo - PB lançou em 2022 um título para o projeto anual das escolas, a saber: “Letramento digital: Práticas inovadoras de ensino-aprendizagem”. Com esse título, criou-se o tema do projeto que foi trabalhado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Edgar Guedes da Silva, com o título: “Leituras de livros digitais, produção de poesias e elaborações de questões, tendo como ferramentas de ensino-aprendizagem: *Facebook, YouTube, WhatsApp, Google Meet e Drive*”.

Essa ação ora relatada se desenvolveu com base nos preceitos e orientações recebidas nas formações promovidas pelo grupo Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC), na área de

¹ Especialista em Linguagem e Ensino pela Instituição Maurício de Nassau. Professor vinculado à Escola Edgar Guedes da Silva – Pedras de Fogo – PB. E-mail: lenilsonfootyfanatic@gmail.com

² Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador (desde 2020) do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB). Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Ensino & Léxico (G_SEL). josewellisten@hotmail.com

Língua Portuguesa. Particularmente, com o tema abordado, “a formação trouxe a oportunidade de a cada (...)” aula elaborarmos melhores questões para provas e simulados, haja vista em cada encontro da formação, particularmente o realizado em 2022, trabalharmos gêneros textuais diversos, tendo o auxílio também de textos que o Professor trazia.

Ao trabalharmos com os alunos dentro dessa abordagem, fazemos com que eles compreendam melhor os textos e enunciados, estimulando assim a criticidade e a habilidade de responder questões com diferentes descritores que conhecemos durante cada aula da formação.

DESENVOLVIMENTO

As práticas relativas a esta vivência iniciaram em meados de abril de 2022, na turma do 9º ano “A” da Escola Edgar Guedes da Silva, situada no sítio Uma de São José, através de uma reunião realizada pelo aplicativo Google Meet. Vale ressaltar que essa ferramenta digital foi um dos aplicativos essenciais para reunir a turma, promover diálogos em torno dos passos do projeto, indicar livros, fazer eventos como lançamentos de livros e mostrar resultados do projeto. Justamente por isso, inclusive, é que a primeira reunião foi realizada com essa ferramenta para que os alunos fossem desenvolvendo familiaridade, já que muitos ainda não a conheciam:

Figura 1 – Encontro com a turma



No segundo momento, criamos um grupo do *WhatsApp*, intitulado: “Leitores e escritores”. A finalidade de criação desse grupo foi a busca por partilhar os livros sugeridos para leitura, resumos e/ou resenhas dos textos e, principalmente, ter esse canal de comunicação para debates em relação aos textos produzidos por cada aluno. Vale registrar que a turma contava à época com 25 alunos matriculados, sendo que 20 participaram ativamente.

Através de *live* no *Google Meet*, inicialmente, indiquei alguns livros para fazermos a leitura:

20 sonetos de amor e 1 de paixão, de César Augusto.

O amor na poesia, de Vinicius de Moraes e Noemi Jaffe.

Nuvens de algodão, de Abbas Kiarostami,

31 poemas para um amor, de Sebastian Marques.

Um pouco de nós – Poesias, de Vinicio Felipe.

Como se vê, essa seleção de livros presou pela intenção de fazer os alunos lidarem com gêneros textuais variados: haicais, poemas. Escolhi cada um por ser de fácil acesso e ter disponível em formato pdf. Trabalhar o campo de atuação artístico-literário é uma das orientações dispostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). De modo explícito, a decisão pedagógica por

trabalhar com gêneros textuais também atende ao disposto no documento, onde se lê:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo (...) (Brasil, 2017, p. 75).

Feita a leitura dos livros, foram elaboradas e aplicadas questões sobre cada livro, com o fito de verificar a compreensão leitora. Para tanto, foi utilizado o aplicativo *Google Forms*, no qual foram inseridas perguntas de múltipla escolha, formuladas com base nos Descritores da Língua Portuguesa Anos Finais. A respeito dessa decisão pedagógica, vale citar o incentivo dos encontros de formação promovidos pelo IREC, haja vista nesse espaço formativo ter sido dada atenção a esses descritores, os quais baseiam-se na Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: Temas e seus descritores 9º ano do Ensino Fundamental (cf. Brasil, 2022). A seguir, apresento alguns exemplos de atividades:

Quadro 1 – Exemplos de questões aplicadas com base nos descritores:

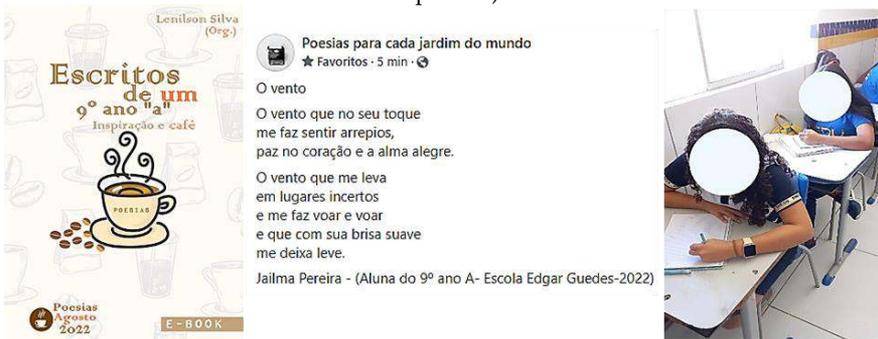
3º (D3) Na página 60, no trecho "Desesperados e Padecentes, a palavra destacada significa:
A. Uma vítima. B. Uma pessoa alegre. C. Uma pessoa de vida fácil. D. Uma pessoa independente.
5º (D1) Na página 13, existem duas características do poeta Vinicius de Moraes, quais são?
A. Moderno e tropicalista. B. Moderno e barroquista. C. Moderno e arcaico. D. Moderno e romântico.
1º (D4) No poema "Chega de saudade", no início do livro, traz a mensagem de:
A. Mostra o que sente pelo futuro. B. Pedre à felicidade acabar. C. Pedre à saudade que fique mais uns dias. D. Pedre à tristeza a amada de volta.

Em outro momento, em sala de aula, tivemos a oportunidade de mostrar a cada aluno quais os descritores da língua portuguesa anos finais, com o intuito de eles conhecerem a habilidade que cada

questão pretende atingir de cada aluno. Em seguida, eles receberam textos de diversos gêneros textuais, dividiram-se em grupos e elaboraram questões, inserindo os descritores em cada questão. Essas questões elaboradas pelos alunos foram entregues a outros grupos para responderem e assim vice-versa. As questões que os alunos elaboraram em sala foram salvas no *Google Drive* para, assim, caso algum professor de outra disciplina desejasse fazer um teste ou prova com determinado assunto, essas questões ficariam disponíveis. Ademais, vale citar que foi mantido o nome do aluno que fez a elaboração, valorizando a autoria.

Em outro momento, em outra *live*, mostramos alguns gêneros textuais. Selecionamos o gênero textual poesia, declamamos alguns textos, como escritor, mostrei alguns textos meus e livros. Já em sala, tivemos aula de poesia, leituras de alguns poemas, saraus e iniciamos o momento de produção textual. Os alunos produziram poesias e tivemos a ideia de elaborar uma antologia com os textos. Em outro momento corrigi cada texto, selecionamos algumas capas para a nossa antologia. Essa escolha se deu em sala de aula, em conjunto, valorizando o protagonismo dos alunos. Em consonância com os assuntos da unidade, trabalhamos a nova ortografia, concordância nominal e verbal, debatemos cada texto e corrigimos em sala individualmente.

Figura 2 – Capa do e-book, um dos textos produzidos e momento de escrita (na sequência).



A decisão pedagógica de trabalhar com práticas de linguagem relativas aos eixos da leitura e da produção de texto alinhou as nossas decisões didáticas com a BNCC. No documento, lê-se que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias (...). O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (...) (Brasil, 2017, p. 71 e p. 76).

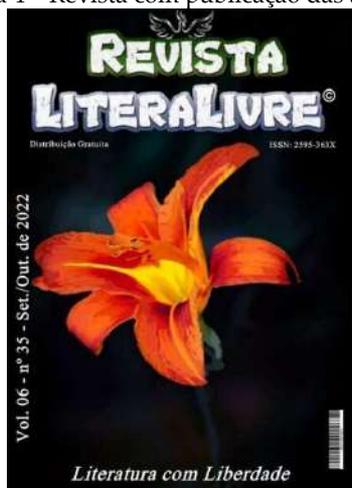
Diante das produções dos alunos, tivemos a ideia de elaborarmos um concurso de poesias interno. Utilizamos, para isso, o *Google Forms*, inserimos os textos dos alunos e demos um prazo para o público votar. Foram três dias de votação, de modo que atingimos a comunidade, professores, alunos até de outras escolas. Os autores se empenharam em divulgar o concurso, compartilhando o *link* e os textos em diversas redes sociais. As vencedoras foram as alunas Raquele, Graziela e Jailma que receberam medalhas e reconhecimento, tornando a prática de produção de texto situacionalizada e muito mais significativa.

Figura 3 – Alunas premiadas no concurso



Paralelo a isso, também vi um edital literário aberto, precisamente o da Revista LiteraLivre¹ (Revista bimestral que seleciona textos do Brasil e países lusófonos). Selecionei três alunas e fizemos a inscrição e no mês seguinte tivemos a alegria de estarmos entre os selecionados. Nossas alunas Gabriela Alves, Jailma Pereira e Maria Evelyn representaram nossa Escola Edgar Guedes, Pedras de Fogo e Paraíba em cenário nacional.

Figura 4 – Revista com publicação das alunas²



Outro aplicativo também usado foi o *Facebook*, temos uma página chamada “Poesias para cada jardim do mundo”, onde, a cada sexta-feira, era selecionada uma poesia e publicada na página. Alcançamos mais de 1000 curtidas com essas publicações³.

A atividade também previa que a cada sexta-feira, o aluno selecionado naquele dia fosse recepcionado na biblioteca da escola

¹ Para mais informações, ver <https://cultissimo.wixsite.com/revistaliteralivre>.

² Para acesso à revista onde constam as publicações das alunas, ver https://issuu.com/revistaliteralivre/docs/revista_literalivre_35_edi_o, acesso em 27 set. 2024. O texto da aluna Gabriela está na página 53, o da aluna Jailma, na página 65, e o da aluna Maria, na página 95.

³ A página “Poesias para cada jardim do mundo” pode ser acessada em: <https://www.facebook.com/P.Lenilson/>

para declamar seu texto. Esse momento era gravado e publicado no canal literário dedicado ao projeto “Poemário¹”, desenvolvendo a oratória e também atingindo um grande público.

Já em outro momento, com os textos já editados, capa e título escolhido, tivemos a oportunidade de publicar nossa antologia, que foi intitulada: “Escritos de um 9º ano “A” – Poesias”, o texto foi lançado pelo *Google Meet* e em formato *e-book*².

Consideramos a publicação dos textos como um ato pedagógico importante para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Nesse sentido, vale comentar o que sugere a BNCC a respeito dos objetos de conhecimento e habilidades da área de língua portuguesa que podem ser desenvolvidos, inclusive, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, no documento, ao tratar do objeto “Utilização de tecnologia digital”, que foi o cerne do projeto ora relatado, dada a diversidade de ferramentas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) utilizados, vê-se a habilidade: “(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (Brasil, 2017, p. 95).

Ainda com base no documento, mais particularmente sobre o papel e importância de trabalhos que envolvam as TDIC, lê-se que:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinemas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2017, p. 487-488).

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@len22100>

² Para acessar o E-book produzido com a turma, ver: https://drive.google.com/file/d/1ABh3mRq9avPtggpBXyPIe1SzYYsQfdho/view?usp=drive_link

Diante da continuação das aulas, três alunas produziram mais textos. Elas guardavam poesias em um caderno. Daí, lançamos a ideia para elas publicarem o próprio livro solo e assim foi feito: corrigi cada poesia, escolhemos a capa e o título para cada livro, diagramamos, registramos e tivemos a oportunidade de ver três alunas publicando o próprio livro solo em formato *e-book* lançado no final do projeto presencialmente em sala de aula. Os livros publicados foram:

Existem poesias dentro de mim – por Gabriela Alves¹

Plenitude – Por Jailma Pereira²

Do meu café, cada gota tem poesia – Por Maria Graziela³

“Estiveram presentes no lançamento a Direção, a Coordenação e alunos da escola, valorizando a” publicação desses *e-books* produzidos pelas alunas da Escola Edgar Guedes da Silva.

Figura 5 – Momento de lançamento dos livros solo



“Finalizamos” o projeto no mês de novembro, com a expectativa de que ele continuará unindo a tecnologia no ensino-

¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AE9EJiHq8o36SezW-HvHnbVd g74r1iT3/view?usp=drive_link

² Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fZMW6BWQnoEK-hbuycTDJLr-O9rAllqD/view?usp=drive_link

³ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1jN67j359GHR2ZYyrrTvDDrCFk uQM2Rnz/view?usp=drive_link

aprendizagem, conectando gerações, para que possam ser leitores e críticos eficientes.

CONCLUSÃO

Os maiores impactos diante do projeto realizado foram: Melhorias na escrita, de modo que os alunos tiveram uma excelente ascensão; melhoria na oralidade, dadas às leituras/declamações feitas, que foram impactantes no desenvolvimento da oratória e da criticidade dos alunos; possibilitação de protagonismo e autoria, já que os alunos tiveram textos publicados em uma antologia, selecionados para revista nacional (LiteraLivre) e três alunas tiveram a oportunidade de publicar o próprio livro solo em formato E-book.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf, acesso em 26 set. 2024
- BRASIL. **Matrizes de referência de língua portuguesa/linguagens**. INEP/MEC, Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf, acesso em 27 set. 2024

CAPÍTULO 22

Experiência com o gênero textual “Notícia”, no 9º ano B da Escola Rural Antônio Francisco da Silva, em Pedras de Fogo-PB

Luiz Gustavo Moreira Abreu¹
José Wellisten Abreu de Souza²

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência se propõe a apresentar uma prática exitosa numa aula de Língua Portuguesa, na turma do 9º B da escola rural Antônio Francisco da Silva, situada no município paraibano de Pedras de Fogo. Tal ação se desenvolveu no ano de 2024, advinda dos preceitos e orientações recebidas nas formações promovidas pelo grupo Integração da Rede de Ensino para a Cidadania (IREC), na área de Língua Portuguesa.

¹ Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba; Pós-graduado em Literatura Contemporânea pela Faculdade de Educação São Luís. Professor contratado do Município de Pedras de Fogo-PB. E-mail: luizgustavo1180@hotmail.com

² Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador (desde 2020) do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB). Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Ensino & Léxico (G_SEL). E-mail: josewellisten@hotmail.com

Figura 1 – Escola Antônio Francisco da Silva, localizada na comunidade rural Santa Terezinha, em Pedras de Fogo-PB



Durante os anos de 2022, 2023 e 2024, nós professores de Língua Portuguesa de Pedras de Fogo tivemos acesso à Formação continuada por meio do IREC, oferecida pela Secretaria de Educação do Município em colaboração com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Grosso modo, os encontros nos apresentaram novas práticas e meios para o trabalho, com vistas ao desenvolvimento de competências de Língua Portuguesa que considerem os multiletramentos em sala de aula.

Através das formações, como um recém-formado que era na época dos primeiros encontros, tive acesso a novas formas de abordagem e trabalho, principalmente relativa aos gêneros textuais, para um desenvolvimento eficaz dos alunos perante a leitura, a interpretação textual e a análise linguística. Em meio a tantos, decidi trazer uma sequência didática trabalhada na turma do 9º B da escola Antônio Francisco da Silva, no dia 13 de maio de 2024, dia em que iniciamos nossos estudos acerca do gênero textual “Notícia” e a importância da informação.

A maior motivação para a escrita deste trabalho é a relevância das formações continuadas para o aperfeiçoamento do profissional do magistério, seguindo os preceitos trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9.394/1996 que diz:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior,

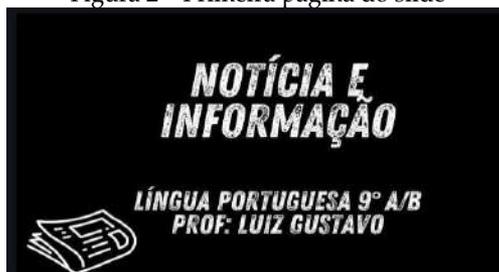
incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 29).

Além disso, a importância de “eternização” de maneira escrita de uma prática bem-sucedida numa escola rural, com todas as dificuldades e peculiaridades “que esse contexto educacional exige e que mesmo assim, como já dito, exitosa.

NOTÍCIA: A IMPORTÂNCIA DE NOS INFORMARMOS BEM

A aula se iniciou na tarde do dia 13/05/2024, por volta das 16 horas, 5ª aula do dia para os alunos. Teríamos duas aulas para trabalharmos o que tínhamos proposto, um total de 80 minutos. O primeiro passo que adotei foi apresentar, através de slides, o tema ao qual iríamos trabalhar naquele dia e perguntar aos alunos: “O que eles entendiam por notícia?”, como visto na imagem a seguir:

Figura 2 – Primeira página do slide



Após algumas indagações, muitas delas válidas, daquilo que eles compreendiam ser uma notícia, trouxe a noção trazida por Marcondes Filho (1986):

Notícia é a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais. Para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de poder social e uma forma de poder político (MARCONDES FILHO, 1986, p. 12).

A partir daí, destacando o termo “mercadoria”, começamos a indagar o que se configuraria como uma mercadoria e então, quando a tivemos: “algo feito para vender”, de certa forma para “cativar e atender um público”, a uma parcela da população com interesse em comprar, nesse caso: “a informação”, fomos adiante.

Nos próximos slides, trouxe exemplos de notícias que estavam em alta no momento, no caso, fazia pouco do aclamado e comentado *show* gratuito da cantora estadunidense Madonna, nas praias de Copacabana, no Rio de Janeiro. E também das devastadoras enchentes no Rio Grande do Sul:

Figura 3 – slides da aula - Notícias apresentadas em sala. Ambas do jornal digital G1



As indagações se seguiram e os perguntei: “Qual a razão dessas duas notícias terem de fato, virado notícia?”, por conta das “provocações” feitas no início da aula, logo alguns presentes pontuaram a questão da relevância e “do atender aos interesses de

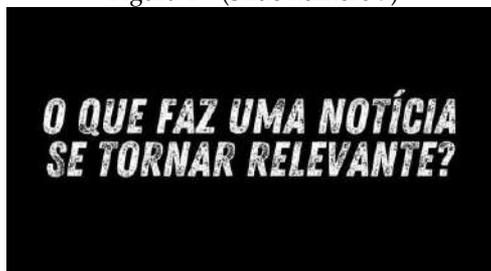
¹ G1. 2024, Disponível em: <https://g1.globo.com/madonna-no-rio/show-da-madonna/noticia/2024/05/06/video-madonna-acena-para-fas-na-saida-de-hotel-no-rio.ghtml> . Acesso em: 03/09/2024.

G1. 2024, Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/12/o-gaúcho-de-59-anos-que-resgatou-300-pessoas-de-caiaque-sem-saber-nadar-nao-posso-me-deprimir-diantedatragedia.ghtml#:~:text=BBC%20NEWS%20BRASIL,Em%20seus%2059%20anos%20de%20vida%2C%20o%20ga%C3%BAcho%20Ivan%20Brizola,pessoas%20em%20meio%20C3%A0%20inunda%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 05/09/2024.

um determinado grupo”. Depois, mais algumas notícias acerca das enchentes no Rio Grande do Sul foram lidas e discutidas, além da estruturação de uma notícia. Quais aspectos são fundamentais para a configuração de uma notícia? Nesse ponto, foram discutidos aspectos como: Manchete, Lide, corpo do texto, fonte, data e autoria. Para melhor compreensão, uma atividade foi proposta: Os alunos deveriam, em seus cadernos, construir uma manchete e uma lide através de uma notícia ficcional, inventada por eles. A proposta de formulação da atividade foi de 15 minutos.

Em seguida, passamos para o próximo ponto, que foi justamente: “O que faz uma notícia se tornar relevante?” Como na imagem do slide a seguir:

Figura 4 – (Slide número 9)



O ponto “relevância” foi o abordado a partir daí, e a notícia: “VÍDEO: Cachorro morre após falha em transporte aéreo; *pet* foi levado para Ceará em vez de Mato Grosso”¹, do jornal digital G1, o exemplo apresentado. Colocamos em “xeque” o porquê dessa notícia ser relevante, demoramos um pouco e nenhuma resposta foi apresentada, decidi “provocar”, perguntei: “Todo mundo gosta de cachorros?”. A resposta foi: “sim”. Segui: “O que vocês sentem quando veem um cachorro ou outro animal doméstico sendo maltratado?”. A resposta variava entre desconforto, raiva e pena. E foi a partir desse ponto que seguimos, animais mexem com o

¹ G1. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/23/video-cachorro-morre-apos-falha-no-transporte-aereo-da-gol-em-guarulhos-sp-pet-foi-levado-para-ceara-em-vez-de-mato-grosso.ghtml> . Acesso em: 04/09/2024.

sentimento do ser humano, o que causa comoção e que posteriormente, pode causar, assim, interesse. E foi assim que tocamos no cerne da questão, o do que realmente faz uma notícia converter-se em algo realmente relevante e de interesse de uma parcela da população.

Logo em seguida, entramos neste que seria um dos temas mais complexos e delicados de se trabalhar, o de “Como nos informamos?” e de “Como saber que uma notícia é confiável?” As redes sociais e a disseminação das *Fake News* foram colocadas em questão, além da importância desses novos meios como uma das mais comuns formas de informação por parte da população. Um dos pontos trazidos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas Competências Gerais da Educação Básica diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

A importância de saber a confiabilidade da fonte ao qual nos informamos é de suma importância e páginas da internet, comumente acessadas por boa parte da população e sem confiabilidade, foram colocadas “na roda” e desmistificadas. Logo após, brevemente e não aprofundado, tendo em vista ser algo propício para uma próxima aula, falamos um pouco sobre o que é “ideologia”, lemos um trecho da música “Ideologia”, de Cazuza, e passamos para uma atividade de fixação daquilo que havíamos aprendido na aula:

Nos 20 minutos restantes, lemos em conjunto a notícia que seria analisada: “É #FAKE que vídeo mostre descarte de alimentos doados para vítimas dos temporais no RS”¹, do G1, a atividade foi

¹ G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2024/05/10/e-fake-que-video-mostre-descarte-de-alimentos-doados-para-vitimas-dos-temporais-no-rs.ghtml>. Acesso em: 05/09/2024.

respondida e discutida em sala de aula com as seguintes perguntas: “1- Qual a manchete da notícia?”; “2- Qual a lide do texto?”; “3- Quando e por qual veículo de notícia foi publicado o texto?”; “4- Qual o tema principal da notícia?”; “5- As informações trazidas são relevantes socialmente? Se sim ou se não, e como?”. Com algumas dúvidas sendo sanadas no quadro. As 5:20h o toque soou e os alunos se dirigiram aos ônibus rumo às suas comunidades.

Figura 5 – (Primeira e segunda página do exercício entregue aos alunos)¹

É #FAKE que vídeo mostra discarde de alimentos doados para vítimas dos temporais no RS. Em outro caso, empresa negou que tenha sido causadora impropria de envios de doações.

Por O Globo, 10/05/2024 11h02. Atualizado há 2 dias

FAKE

Créditos não estão sendo vídeos que movilizaram a perda de alimentos doados para as vítimas dos temporais que atingiram o Rio Grande do Sul. Caso registra mostra um comércio que teria sido beneficiado em uma rede de doações quando levava documentação para a região.

Além do vídeo, no entanto, há #FAKE. No primeiro capítulo, o jornalista se trata transferido dentro de uma operação publicitária realizada de produtos doados para a cidade de Encantado, um região controlada do Rio Grande do Sul. Embora o vídeo seja de fato da cidade e tenha de doações e registros de na verdade, da não passou, quando o comércio também foi afetado por chuva.

O comércio da cidade, Jesus Cristo (PSDB), grave um vídeo, em ocasião, depois de passar para ler, por notícias ocorrendo discarde de doações.

Um registro publicado nos meios sociais da prefeitura, ele mostra que o local era o centro de recebimento de doações, o que explicaria a quantidade de itens a serem doados, uma vez que os itens ainda não passar por uma triagem para serem entregues à região necessitada.

“No entanto não equívoco, há trave a mensagem aqui, para explicar toda esse trabalho para que não possam trazer as pessoas que estão lá no momento para que possam aqui abrigadas. [...] Nem tanto para ser ajudado aqui. Então, tudo aqui tem um objetivo para quem precisa”, explicou o prefeito no estado.

Na ocasião, a outra Silva Tedesco, da 9ª Vara Civil de Porto Alegre, determinou que Instagram e TikTok excluíssem esse vídeo de suas plataformas.

A publicação também afirmou que a mesma pessoa de doações teria enviado o governador, Eduardo Leite, que moveu uma ação por ter seu nome associado aos registros equívocos.

Em outra publicação, um homem mostra um comércio — de uma empresa que estava transportando doações — sendo um novo ponto de fiscalização da Receita Federal em Lemos, no interior do Rio Grande do Sul.

O homem afirma que o veículo havia sido barrado e que se sentia liberado caso notas fiscais fossem apresentadas, o que é #FAKE. Na verdade, o veículo foi liberado por ter “cheques em papel”, o que, porém, não o impedia de seguir viagem.

Embora o vídeo seja de fato de uma entrega de doações para as vítimas das chuvas que atingiu o Rio Grande do Sul nos últimos semanas, não houve qualquer impedimento para que a carga fosse transportada pelo comércio de Encantado, empresa proprietária do comércio. Explica o jornalista, “há uma diferença de vídeo, embora seja uma doação, o comércio já entregou os doadores de que não afetou.”

“A Receita não recebeu esse vídeo e não recebeu qualquer documento de entrega de doações”, afirma o jornalista. “Não houve fiscalização, o veículo foi liberado de qualquer forma, porém, foi liberado e recebeu qualquer modificação ou autuação”, disse a empresa, em comunicado.

Escola Antônio Francisco da Silva
Pedra de Fogo-RS
(COLOQUEM A DATA)!!!!
Docente: Luiz Gustavo Moreira Abreu
Tema:
Disciplina: Língua Portuguesa
Atividade de Interpretação e compreensão textual (2 pontos/2º bimestre).

- 1- Qual a manchete da Notícia?
- 2- Qual a lide do texto?
- 3- Quando e por qual veículo de notícias foi publicado o texto?
- 4- Qual o tema principal da notícia?
- 5- As informações trazidas são relevantes socialmente? Se sim ou se não, e como?

Em suma, a sensação foi de uma boa troca de conhecimentos com a turma e um real sentimento de compreensão e identificação do gênero textual “Notícia”².

CONCLUSÃO

Finalizar este relato é de grande valia para mim como profissional da educação. Participar das formações continuadas do IREC tem sido

¹ Para uma melhor visualização, partilho a ATIVIDADE PROPOSTA EM SALA.docx.

² Link de acesso para o slide da aula: https://www.canva.com/design/DAGFC5eaSUw/669r_uiwDudwfrh9x2pc-g/edit?utm_content=DAGFC5eaSUw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

um período fantástico, de trocas de conhecimentos entre os colegas e o professor, enriquecimento intelectual e também, funcionalidade prática. A formação nos volta para a realidade educacional ao qual nós estamos integrados e de como fazemos para avançar naquilo que tangem à leitura, à produção e à análise linguística de maneira eficaz, emancipadora e principalmente: humana.

Formular a aula acerca do gênero “Notícia” na turma de 9º B da forma que fora feita jamais ocorreria sem os preceitos e dicas trazidas pela formação, isso desde o ano de 2022, passando por 2023 até o ano atual de 2024. O trabalhar apoiado no quesito dos multiletramentos e do conhecimento dos descritores tem ajudado bastante no desenvolver das aulas e principalmente com os gêneros textuais e da formulação de exercícios.

A aula apresentada no relato foi uma aula dinâmica, informativa e esclarecedora. Nos fez compreender a estruturação do gênero, seus preceitos sociais, seus meios de disseminação e a sua relevância para a construção da sociedade civil ao qual estamos integrados. Este relato, por fim, consiste na tentativa de “eternização” de algo construído com bastante esforço pelo desejo de uma educação real, funcional e como já dito, humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 05/09/2024.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia**. São Paulo: Ática, 1986.

CAPÍTULO 23

Caderno: Corpo-Memória dos Estudantes

Joelson Pereira da Silva¹
José Wellisten Abreu de Souza²

INTRODUÇÃO

Este relato foi inspirado nas ações de Formação Pedagógica promovidas pela Integração da Rede de Ensino para Cidadania (IREC), encontros de formação continuada do município de Pedras de Fogo-PB, no ano de 2024, visando à qualificação dos Docente/Professores que estão no chão das escolas, buscando equalizar/qualificar/ e aprimorar o ensino-aprendizagem dos

¹ Graduado em Teatro – Licenciatura pela Universidade Federal da Paraíba-PB. Brincante/Organizado das Manifestações Populares, Cavalinho Boi Maneiro-PE; e do Grupo BabauLengo-PB. Brincante do Cavalinho Boi de Ouro-PB. Artista-ator nº1359/PB. Contador de Estórias e histórias. Técnico em espetáculo função Iluminador nº 0001277/RN. Passou pela Assessoria de Cultura da Cidade de Pedras de Fogo/PB. Ator e pesquisador de Teatro de Rua, Teatro Infantil e das Danças Populares Brasileiras. Articulador da Rede Brasileira de Teatro de Rua; Articulador da Rede Brasileira de Cultura Popular; Articulador da Rede Brasileira de Teatro de Bonecos Populares do Nordeste; e Articulador da Rede do Nordeste de Bonecos Populares. Faz parte do Grupo de Teatro de Rua Quem tem Boca é Pra Grita da Paraíba/PB, CIA de Artes Saltimbancos Teatro Infância/Juvenil da Paraíba/PB e foi um dos fundadores da CIA de Dança Fuá de Terreiro da Paraíba/PB. joelsonp12@gmail.com

² Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador (desde 2020) do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB). E-mail: josewellisten@hotmail.com

Discentes/Alunos, através de métodos inovadores e humanizadores, que buscam requalificar toda a rede de Ensino público do município.

Com essa inspiração, as atividades ora relatadas se desenvolveram na Escola Jacira de Souza César, localizada no bairro Planalto, na rua Severino Gonçalo do Nascimento, Zona Urbana, a qual atende a um público que fica em uma área de vulnerabilidade socioeconômica. Há os seguintes perfis atendidos: O Ensino Fundamental II no turno da manhã, Fundamental I no turno da tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

A equipe escolar é formada por: Diretor David Araújo; Vice-Diretora Caminha Marinho; Supervisão-Coordenação: Maria Telma; Ângela Pereira; Gláucia Lins e Joelson Pereira.

Considerando os relatos dos professores e as experiências e vivências durante as aulas práticas do IREC, cujas inquietações fizeram surgir a ideia de promover o trabalho que tem como objetivo olhar os “Cadernos” dos alunos na busca do aprimoramento das práticas educacionais construtivas exercidas no espaço escolar. Vale ressaltar que essa ação apresentada à coordenação da escola foi aderida pela direção em comum acordo com os Professores e Discentes

A estratégia pedagógica da observação dos déficits de aprendizagem dos alunos que estão matriculados no Fundamental II, se deu em vista da existência de uma lacuna grande no que tange às práticas de escrita e leitura, manifesta por dificuldades na interpretação de textos e na escrita fluida/criativa, o que entendemos que seja remanescente ainda da pandemia da covid-19.

O nosso público-alvo é composto, majoritariamente, de filhos/filhas de Pais trabalhadores do campo (cortador de Cana de Açúcar) e Mães domésticas (Secretárias do Lar), donas de casa como gostam de ser chamadas. Outros moram com os avós, ainda temos casos de alunos que moram com tios e irmãos. Dado esse cenário que compõe o perfil dos alunos, entendemos que os familiares não conseguem dedicar tempo para observar a aprendizagem cognitiva/educacional/social/cultural/e sensorial dos seus filhos,

tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Assim, o tal contexto os impede de analisar o Caderno de Atividades utilizado como forma de prática de desenvolver/refletir os conteúdos aplicados pelos Docentes em sala de aula e aqueles que são mandados para ser feitos em casa sobre orientação e participação dos tutores.

Considerando todos os déficits enfrentados pelos nossos alunos e relatados pelos próprios Professores da escola, somou-se o fato de que nos informaram que havia alunos cujo caderno não existia nenhum conteúdo aplicado em sala desde o início do ano.

Em uma reunião, foi deliberado que no 3º Bimestre (Unidade) o coordenador Joelson Pereira ficaria encarregado de analisar os “Cadernos” dos alunos a partir do dia 26 do julho do corrente ano (2024), começando pelos 6º anos (quantitativo de alunos A, B e C: 115 discente matriculados), passando pelos 7º anos (quantitativo de alunos A, B, C e D: 139 discente matriculados) e 8º anos (quantitativo de alunos A, B, C e D: 149 discente matriculados), e finalizando a análise com os 9º anos (quantitativo de alunos A e B: 68 discente matriculados), totalizando 471 (quatrocentos e setenta e um) alunos assistidos pela escola no Ensino Fundamental II.

As investigações dos cadernos foram agendadas para terminar no dia 29 de setembro, em seguida, um relatório para termos um parâmetro real do grau dos problemas enfrentados pela escola junto aos nossos discentes será produzido para ser apresentado numa reunião junto aos tutores, professores, direção e coordenação. O objetivo disto é o de juntos construirmos uma possibilidade de equalizar o ensino-aprendizagem desses alunos que por algum motivo não estão conseguindo acompanhar o conteúdo aplicado em aula.

Assim, se identificado que essa lacuna é por algum déficit psicológico, o aluno será encaminhado para a psicóloga; por outro lado, se o motivo identificado for déficit de aprendizagem com base nos aspectos relativos ao letramento, o aluno será encaminhado para o reforço escolar. Pensamos, com isso, em criar um “Banco de Tarefas” para aqueles alunos que tem um índice de falta alto dentro

dos períodos analisados, podendo, assim, acompanhar o conteúdo sobre a orientação da coordenação.

O projeto é pioneiro em sua execução, ainda está em andamento na construção dos relatórios e observação dos cadernos. Com essa atividade, esperamos construir um caminho possível para uma futura equidade dentro de nossa comunidade escolar, de modo específico, dentro da comunidade em que a Escola Jacira de Souza César está inserida.

DESENVOLVIMENTO

*Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel*
(trecho da música “O Caderno”, de Toquinho)

Fazemos uso do trecho da música “O Caderno”, do compositor multiartista Toquinho, para trazer a reflexão da importância “do primeiro livro” que iremos escrever no início de nossa formação acadêmica, que começa no ensino Fundamental I e II até chegarmos à universidade. Efetuando um bom uso, esse material importantíssimo vai deixar de ser um simples caderno e passará a ser a memória externa de nossas lembranças cognitivas / sensoriais / culturais / educacionais e sociais, pois poderemos nos utilizar dele sempre que precisarmos.

Jean-Paul Sartre (2008) ao refletir sobre a fenomenologia/ psicologia fenomenológica retrata as pessoas/seres humanos como um livro vivo e suas memórias de existência são as palavras escritas no seu “livro da vida”. Assim, sempre que interferimos na vida de outrem com algum ensinamento, seja na formalidade ou na informalidade, passamos a ser parte da existência/essência do outro ser humano, dentro de sua construção social/educacional/e cultural.

Inspiramo-nos nesse conceito de “livro vivo” de Sartre (2008) em seus estudos sobre a fenomenologia psicológica para refletir com

os alunos sobre a importância de perceber qual escrita gostaríamos de deixar da experiência de vida do outro. Assim, é no “caderno”, tal como relatado na letra da música de Toquinho, que se constrói a memória externa que irá nos acompanhar por toda a vida. Arrisco-me a afirmar que, mesmo com a criação dos computadores, precisamos fazer uso da escrita na folha de um caderno para depois transpassar para um documento digital.

E quando esse instrumento (o caderno) não é percebido como ferramenta importantíssima para a construção intelectual do indivíduo na sua formação base, pois é nele que o sujeito-aluno irá apresentar as primeiras escritas e observação das matérias oferecidas pela grande máquina de construir futuros: a escola? O aluno precisa entender que é a Escola que o prepara para enfrentar a vida adulta dentro do mercado de trabalho: “quando entende que o seu destino depende do destino do grupo inteiro, o sujeito sente vontade de assumir uma parte da responsabilidade pelo bem-estar geral” (Kurt Lewin (1934), p. 166 *apud* HERMETO; MARTINS, 2016, p. 220).

Na busca por contribuir com o destino de um grupo de crianças/pré-adolescentes/adolescentes é que surge o pensamento/projeto: “Caderno: Corpo Memória dos Estudantes”, impulsionado pelo desafio de analisar os cadernos dos estudantes da Escola Jacira de Souza César. Para entender o caminho possível para a equidade dos Discentes assistidos pela escola, criamos um mecanismo de avaliação para diagnosticar os alunos no seu trabalho educacional, usando o parâmetro de nível de 0 a 5, que foi pontuado para construir um caminho entendível sobre os déficits encontrados, por exemplo:

Pontuação nível 0 – Quando os alunos não têm nada construído/produzido/escrito no caderno em todas as matérias;

Pontuação nível 1 – Quando os alunos começam as atividades só apresentando o cabeçalho e não dão continuidade, ou tendo só 01 (uma) matéria em dia;

Pontuação nível 2 – Quando tem 02 (duas) matérias em dia e as outras estão faltando continuação do conteúdo, tendo só, muitas vezes, o cabeçalho escrito;

Pontuação nível 3 – Quando tem 03 (três) matérias em dia, mas as outras apresentam textos incompletos, por exemplo, exercícios com questões escritas de 01 a 10, mas só encontramos até a 3ª questão escrita sem responder e faltando as outras questões;

Pontuação nível 4 – Quando tem 04 (quatro) matérias em dia, sendo que o restante está incompleto, faltando tarefas a serem escritas de um mês para outro, havendo uma lacuna atemporal de semana até mesmo mês;

Pontuação nível 5 – Quando tem 05 (cinco) matérias em dia e todas as outras matérias estão escritas pela metade e faltando responder às questões feitas nas cinco matérias que estão teoricamente em dia (mais de 50% das Matérias em dia, tendo como peso maior na avaliação as disciplinas que têm maior carga horária na semana)¹.

Com esse trabalho de investigação dos cadernos dos alunos na observação das atividades/tarefas, realizamos, de forma humanizada, criando um canal de escuta dos discentes, de troca, na busca da compreensão das problemáticas do sujeito. Para só assim, o perceber não como o sujeito que se faz como um “objeto” do meio, receptáculo quantitativo de matérias e conteúdos. Seguimos, de modo contrário, buscando despertar o que acreditamos estar adormecido no interior dos nossos discentes, em termos de qualidades cognitiva/filosófica/sensorial/psicológica, para daí aguçar sua reflexão da importância de sua participação na construção do meio no qual se relaciona/está inserido em sociedade. Classificamos o modo de abordagem, qualitativa, pelo contato olho

¹ O total de matérias/disciplinas oferecidas na escola é de 09 (nove), sendo: Português; Matemática; História; Ciência; Geográfica; Inglês; Educação Física; Arte; e Religião. Distribuídas dentro da carga horária da semana, sendo que a maior parte das práticas pedagógicas ficam com as matérias de Matemática e Português.

no olho de nossa clientela, para construirmos juntos uma forma de atuar assertivamente na formação dos alunos/discentes.

Durante as entrevistas e análise dos cadernos, pudemos perceber perante alguns depoimentos de aluno(as), que os velhos métodos, tal qual aponta Saviani (2008), traz o pensamento do ensino da escola tradicional “ensinamos matérias às crianças”, mas com essa análise nós que fazemos a escola contemporânea, por assim dizer, precisamos ter uma atenção a mais, pois, como o autor nos faz refletir: precisamos é “ensinar crianças, não matérias”.

Figura 1 – processo de análise, escuta e formação dos alunos no projeto



Através desse pensamento, precisamos perceber os nossos alunos e a construção dos pensamentos que eles estão levando para sua vida, com isso, tentaremos humanizar os nossos discentes dentro de sua própria natureza, meio em que vivem e se relacionam, fazendo eles entenderem que o “caderno”, junto com os desafios metodológicos criados pelo professor, irá fazer com que possam se tornar um ser humano melhor, podendo assim melhorar o seu meio e não se encaixando no que for imposto para sua vida pós-escola.

CONCLUSÃO

“As pessoas devem ser compreendidas de maneira holística, levando-se em conta todas os seus elementos e a interação com o ambiente que as cerca”
(Walfgang köhler 1887-1997).

Alinhados com esse pensamento é que começamos nossa conclusão, pois compartilhamos do raciocínio de que uma educação pautada na empatia dentro da universalidade do indivíduo, para fazê-lo refletir sobre o meio em que vive, para só assim transformá-lo, se transformando dentro de sua própria natureza.

Vale deixar registrado que o projeto ainda está em andamento, faltando analisar os cadernos do 8ºA e dos 9ª A e B, para construirmos os relatórios e informar aos responsáveis, com o fito de construir a possibilidade de sanar as dificuldades encontradas na trajetória dos alunos na construção do indivíduo.

Durante a vistoria/análise dos cadernos, houve uma interação de todos os alunos e professores dentro do seu fazer educacional, pois alguns alunos diagnosticados com nível entre 0 e 3 conseguiram colocar as suas matérias/cadernos em dia, logo, sendo despertados a buscar o foco e a atenção, e mesmo responsabilidade, com as tarefas/atividades realizadas dentro da sala e para casa.

Percebemos que foi promovida a interação e o trabalho em equipe, pois alguns alunos foram para a casa dos colegas para deixar o caderno em dia. Assim, identificamos que quem passou pela entrevista se preocupa agora com as datas e a reflexão dos conteúdos aplicados, interagindo mais com o professor e os colegas. Foi nosso papel nesse processo pedagógico conversar com os alunos, no sentido de promover uma chamada à reflexão sobre protagonismo com seu próprio processo de formação/estudo.

Entendemos que falta muito trabalho e reflexão sobre a forma de educar dentro da educação proposta pelas escolas do Brasil, em específico as da rede pública. Logo, mais espaços de formação, assim como os oferecidos pelo IREC são necessários, pois nos fazem

perceber nossas práticas dentro da sala de aula e até mesmo na função de coordenação (contexto em que atuo), promovendo a busca de equalizar o ensino e assim conseguirmos um caminho da equidade/alteridade/empatia na construção de indivíduos que sejam cidadãos críticos.

Em síntese, o caderno é como “o diário de bordo da vida inicial” dentro da educação formal. Assim como Toquinho falou na sua música “O caderno”. Assim sendo, se percebermos a importância desse instrumento “de treino” da memória escrita, conseguiremos enxergar o meio possível de mudança do ser humano através da Educação.

REFERÊNCIAS

- SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma Teoria das Emoções/ Jean-Paul Sartre**; Tradução de Paulo Neves – Porto Alegre: L&PM, 2008.
- HERMETO, Clara M; MARTINS, Ana Luisa. **Livro da Psicologia**/[tradução Clara M. Hermeto, Ana Luisa Martins]. – ed. – São Paulo: Globo Livros, 2016. Tradução de: The Psychology book – ISBN 978-85-250-6249-9.
- SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10. Ed. Campinas, 2008.

CAPÍTULO 24

EXPOART: um encontro de saberes populares e cultura local na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Pedras de Fogo

Alana dos Santos Henrique¹

Adriana Costa de Oliveira ²

Edvane Trajano da Silva³

Elma Nunes de Melo⁴

Natália Viana Alves Silva⁵

Sunara Soares da Costa ⁶

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades educacionais. Este projeto, inspirado no âmbito da Formação da EJA, teve como temática de estudo Inteligência e Saberes Populares, em que valoriza-se o conhecimento tradicional e as experiências de vida dos alunos.

Inteligência popular está intimamente ligada a “uma inteligência desenvolvida em diversas e adversas situações da vida dos sujeitos

¹ Licenciada em pedagogia. alanasantospedagoga@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia, pós graduada em Psicopedagogia Institucional. adriana.cos.oliv@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia, pós graduada em Orientação e Supervisão Escolar. edvanetrajano@hotmail.com

⁴ Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana-PE; Especialista em História de Pernambuco pela UFPE; Mestra e Doutora em Educação pela UFPB. elmanunesmelo@yahoo.com.br

⁵ Professora de História, formação acadêmica Licenciatura Plena em História pela universidade federal da Paraíba - UFPB. Mestranda da rede de Ensino de História do PROFHISTÒRIA, pela UFPB. alvesnatalia579@gmail.com

⁶ Professora de matemática, formação acadêmica Licenciatura plena em Matemática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Prof^o Dirson Marciel de Barros – FADIMAB. Especializada no Ensino da Matemática. soaressunara@gmail.com

populares, com o objetivo de, através dela alcançar soluções mais ou menos imediatas” (MELO, 2016, p. 110). Exemplo disso é a matemática da vida, oriunda, geralmente, dos sujeitos não alfabetizados ou com pouca escolaridade, como feirantes, donos de antigas bodegas, homens e mulheres do campo e da vida urbana, indígenas, ribeirinhos, dentre outros. Essas inteligências podem ser consideradas na perspectiva da Educação Popular.

Os saberes populares manifestam-se nos chás medicinais, nos artesanatos, nas mandingas, na culinária etc., fazendo parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo. Todos esses conhecimentos podem ser muito bem aproveitados no chão da escola (e fora dela), privilegiando as habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes no ambiente da aprendizagem escolar.

O projeto intitulado ExpoArt, tem como público alvo os estudantes da EJA do 1º ciclo, sendo eles os principais protagonistas desse trabalho. O projeto foi idealizado na escola pela supervisora Edvane Trajano e executado pelas professoras: Alana Santos, Adriana Costa, Natália Viana e Sunara Soares, junto aos seus estudantes. Toda a construção e exposição foram realizadas no Colégio Municipal Professor Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira, localizado no centro da cidade de Pedras de Fogo-PB, região litorânea da Paraíba, cuja economia gira principalmente em torno de atividades como agricultura, a produção da cana de açúcar e do abacaxi.

A iniciativa do projeto, inspirado nos encontros de Formação pedagógica da EJA, incluiu uma aula de campo em que explorou os pontos históricos da cidade de Pedras de Fogo, proporcionando aos alunos uma imersão direta na história local. Durante a visita, foram destacados locais emblemáticos como o Casarão da Cultura, a estátua de Dom Vital e o Santuário Nossa Senhora da Conceição. Vale dizer, que posteriormente, esses pontos históricos foram trabalhados em sala de aula, permitindo uma reflexão aprofundada e contextualização sobre a importância cultural e histórica desses locais.

O sucesso deste projeto pode ser atribuído à abordagem inclusiva e ao respeito pelos saberes e inteligências populares dos

alunos. Estes sentiram-se valorizados e motivados a participarem ativamente do processo educativo. A experiência aqui apresentada não só contribuiu para o desenvolvimento acadêmico dos participantes, mas também fortaleceu laços comunitários, autoestima e o empoderamento dos alunos.

O projeto culminou com a ExpoArte EJA, um evento cultural em que os alunos despontaram com suas produções, resultando em obras de arte como desenhos, maquetes, pinturas e bordados vários, referenciando, além de outros, os monumentos históricos da cidade. Esse evento não só celebrou a criatividade e o talento dos alunos, mas também fortaleceu as relações humanas, promovendo a valorização dos saberes próprio dos alunos e da cultura popular local.

A cultura expressa os sentimentos, possibilita tocar o coração das pessoas. a vocalização de suas demandas, a livre expressão de suas subjetividades e a afirmação de suas identidades (de classe, territoriais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual), e contribui para o processo de formação de subjetividades, da consciência crítica e de ações transformadoras da realidade. (CARVALHO, 2019, p.163).

Para a construção de uma aprendizagem mais significativa e para obter um maior êxito na realização da ExporArt as professoras realizaram o seguinte roteiro de aulas: 1º. Aula de campo; 2º. Aula sobre inteligências e saberes populares; 3º. ExpoArt. Através dessa sequência didática, elas conseguiram oferecer uma melhor orientação do projeto proposto.

No primeiro momento, na aula de campo da disciplina de História e Geografia, os alunos da EJA tiveram uma apresentação dos principais pontos históricos e culturais da cidade, em que evidenciou sua importância para a história do povo pedrafoguense. A primeira parada da aula ocorreu logo na entrada da cidade de Pedras de Fogo, onde fica visível a estátua de Dom Vital¹, durante

¹ Figura religiosa de grande importância para a História local e do Brasil. Dom Vital nasceu em 27 de novembro de 1844, no sítio Jaqueira do Engenho Aurora, localizado no Município de Pedras de Fogo.

esse momento a professora de História fez uma explanação sobre a figura de Dom Vital e sua representatividade histórica e religiosa.

Figura 1 e 2 – Primeira parada na aula de campo.



Em seguida, a aula de campo se estendeu para o centro da cidade de Pedras de Fogo com dois pontos de parada. Um deles foi o Casarão da Cultura, um espaço destinado a eventos culturais, também é sede de vários tipos de aulas, como balé, aula de música, violão, capoeira e algumas outras modalidades. Além disso, o casarão é um ambiente de apresentações culturais e históricas que recontam a história da cidade. É um patrimônio histórico e tombado, em sua estrutura podemos visualizar um pouco da herança portuguesa que fica visível em seus azulejos e pisos.

Figura 3 e 4 – Segunda parada da aula de campo, com destino ao Casarão da Cultura de Pedras de Fogo.



A última parada, ainda no centro da cidade, se dirigiu ao Santuário de Nossa Senhora da Conceição, um lugar destinado a religião católica, um ponto importante para a história da comunidade. Em frente à igreja temos uma praça que é palco de apresentações culturais. A fala da professora de História reforçou a importância de conhecer a História local, bem como os saberes populares, reconhecendo esse último como peça chave para a história de um povo.

Figura 5 – Última parada da aula de campo



Os saberes populares têm uma importância significativa no contexto educacional da EJA, unindo o conhecimento formal e a vivência trazida pelos alunos. Esses conhecimentos são trabalhados através de práticas culturais, advindas de gerações anteriores, transformando a vivência de cada aluno em algo espetacular/singular.

Uma vez que a aula de campo já havia sido efetivada, o próximo passo ocorreu dentro do ambiente escolar, no chão da escola: seguindo as orientações das professoras, os alunos confeccionaram, em sala de aula, uma réplica do Santuário Nossa Senhora da Conceição. Durante a elaboração da atividade, os alunos utilizaram materiais como: papelão, EVA, tinta guache e pincel.

Figura 6 e 7 – Registro da confecção da réplica da igreja de Nossa Senhora da Conceição.



Por fim, tivemos o momento destinado à exposição das obras, pinturas e trabalhos que foram desenvolvidos, fortalecendo a autonomia e autoconfiança dos alunos. Segundo Freire “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. (FREIRE, 1999). Dessa forma, seguindo o roteiro, a noite foi a exposição da ExpoArt, assinalada pelo sentimento de alegria e de muita aprendizagem.

Figura 8, 9, 10 e 11 – ExpoArt.



CONCLUSÃO

Consideramos que o projeto realizado trouxe consigo experiências várias e, sobretudo, demonstração de reconhecimento e valorização da EJA, numa acepção da Educação Popular.

Vale dizer ainda, que a Formação Continuada na EJA foi fundamental para a elaboração do projeto em questão, no sentido de oferecer ações diversas para o fortalecimento e a visibilidade dessa modalidade de ensino, em que reconhece-se, sobretudo, os sujeitos populares como verdadeiros atores vitais.

REFERÊNCIAS

MELO, Elma Nunes de. Olhares Atentos, detalhes orientadores: **O lugar da Inteligência Popular na Alfabetização de Jovens e Adultos**. João Pessoa. Editora CCTA, 2016

FERNANDO, **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar/** Alessandro Mariano ...[et al.]; 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO. Pedro. **Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje**. Editora: São Paulo, 2019..

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

SciELO - Brasil

<https://www.scielo.br> > epec

SABERES POPULARES E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA - SciELO

Pesquisado em 06/08/2024.

CAPÍTULO 25

Educação de Jovens e Adultos: esperançar por esse chão

Maria Angela da Silva Pereira,¹

Nathália Cabral de Queiroz,²

Joelson Pereira da Silva,³

Nayara Nogueira da Silva Andrade⁴

Elma Nunes de Melo.⁵

No Município de Pedras de Fogo-PB, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, procuramos atender os interesses dos jovens, adultos e idosos que ainda não são alfabetizados ou têm pouca escolaridade. Nesse sentido, promovemos a melhoria da qualidade da EJA e colaboramos com um currículo que atenda às suas necessidades e realidades dos estudantes. Além disso, através de formações de professores da EJA, projetos e ações pedagógicas, oferecemos melhores práticas educativas e uma aprendizagem

¹ Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: abordagem anunciada pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura - do Brasil, através do Ministro da Educação Camilo Santana em 06 de junho de 2024.

² Licenciatura plena em pedagogia-pela Universidade Vale do Acaraú, Especialização em Psicopedagogia institucional- pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa,

³ Licenciatura Plena em letras, Português e Inglês, Graduado em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal da Paraíba-PB,

⁴ Graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, Pós-graduação em Língua, Linguagem e Literatura, Pós graduação em Escrita e Oratória.

⁵ Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana-PE; Especialista em História de Pernambuco pela UFPE; Mestra e Doutora em Educação pela UFPB. elmanunesmelo@yahoo.com.br

escolar que valoriza os saberes e inteligências populares advindas dos próprios estudantes.

Tomando por base a Formação da EJA, ministrada nesse corrente ano (2024), desenvolvemos reflexões várias sobre o pensamento do precursor da EJA - Paulo Freire - e, por conseguinte, sobre a música criada como homenagem ao centenário de sua morte: “Esperançar por esse chão” (Anabela e Edu Maria com participação Eduardo Souza, do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar.01/09/2021).

O presente relato descreve o projeto “EJA: Esperançar por esse chão” que foi construído no chão da escola e apresentado, como abertura, no III FÓRUM EJA de Pedras de Fogo-PB. Consideramos esse projeto uma das experiências mais exitosas de nossa prática educativa, em que se reconhece os estudantes como os maiores atores desse processo. A música, bem como sua letra “Esperançar por esse chão” teve como objetivo maior promover a reflexão crítica e a construção do sentido de identidade numa acepção da pedagogia Freiriana.

Nessa perspectiva, à luz da Educação Popular, ressaltamos Paulo Freire (1970, p.67), quando diz: “[...] a cultura, significa a expressão de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis cujas interpretações podem ser feitas por todos os membros de uma formação histórica particular no resgate de uma concepção de cultura”. Freire toma o conceito de cultura como essencial para introduzir uma compreensão de educação que seja capaz de desenvolver as diversas habilidades dos estudantes na EJA, no chão da escola (e fora dela).

A realização do FÓRUM EJA, em Pedras de Fogo, teve como o tema: Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos¹. A prática do FÓRUM indica, entre outras questões, um ato de respeito, de sensibilidade, de quem pensa e sente de forma responsável e empática a população da EJA. Isso significa também o

fortalecimento da cidadania e da participação popular numa postura democrática e sociocultural.

Esse evento nos revela o reconhecimento da EJA no sentido de que, sem ela, “não haverá verdadeiro progresso no país” (Relatório Global do MEC, 2010). Dessa forma, Pedras de Fogo-PB, ao aderir ao Pacto Nacional da EJA, garante a essa população seu espaço de direito a uma escola que trabalha a emancipação individual e social do estudante. Contribui, assim, para o alcance de maior inclusão na sociedade. Nessa direção, O FÓRUM EJA é um veio aberto e fundamental para o debate e a construção de políticas voltadas à educação de jovens e adultos nos Municípios, nos Estados e no Brasil. Vale ressaltar ainda que, com a implementação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, o FÓRUM se torna um instrumento vital para fortalecer ações necessárias em favor da população da EJA.

Dessa forma, pensando em nossa participação na abertura do III FÓRUM EJA (2024), decidimos utilizar a música “Esperançar por esse chão” como recurso pedagógico, com o objetivo maior de desenvolver habilidades linguísticas, bem como reflexões críticas sobre o significado de sua letra. Foram assim realizados ensaios com participação dos alunos do 1º ao 4º ciclo na Escola Municipal Jacira de Souza César, sob a supervisão de Maria Ângela (supervisora) e do Professor Joelson Pereira.

Nesse sentido, é importante frisar que a referida música também foi escolhida por sua relevância e riqueza temática no ambiente de Formação Pedagógica. A letra aborda questões de esperança, transformação social e pertencimento. Vale dizer que foram os alunos os atores principais desse trabalho educativo. Eles possuem histórias reais e experiências de vida relevantes, configurando tipos humanos diversos que chegam à escola na fase adulta e trazem consigo seus conhecimentos próprios e visão de mundo; conhecimentos estes bem aproveitados no espaço da aprendizagem escolar.

Paulo Freire (1970) considera fundamental reconhecer e valorizar a experiência dos alunos como parte do processo educativo. Para ele, a educação deve ser um diálogo que respeita as vivências de cada indivíduo, promovendo uma aprendizagem que se constrói a partir da realidade e das experiências dos estudantes. Freire enfatiza que a transformação social ocorre quando os educadores e educandos colaboram ativamente, construindo conhecimento juntos e fortalecendo a esperança e a conscientização crítica.

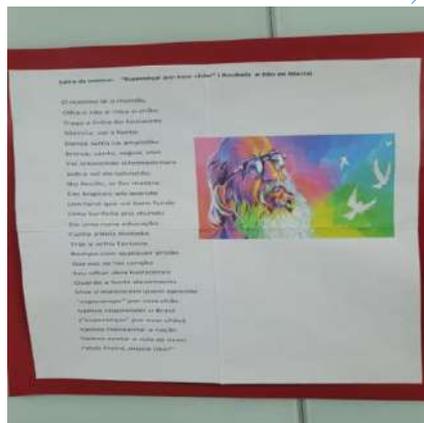
O projeto oferece temas que são pertinentes ao público da EJA, proporcionando uma conexão significativa junto as realidades e aspirações dos estudantes. Assim, planejamos as atividades envolvendo os alunos dos quatro (4) Ciclos com as seguintes etapas e ações pedagógicas:

1ª Etapa. Apresentação e estudo da letra da música: Leitura deleite e interpretação da letra; apresentação da música e discussão sobre o contexto histórico e cultural da composição; leitura coletiva e identificação dos temas principais; discussão sobre a história de Paulo Freire inserida na música e sobre como os temas que se conectam com as experiências e contexto de vida dos alunos. Letra da música: “Esperançar por esse chão” (Anabela e Edu de Maria, 2020):

O menino lê o mundo,
Olha o céu e risca o chão.
Traça a linha do horizonte.
Silencia, vai à fonte.
Dança solto na amplidão
Brinca, canta, segue, vive
Vai crescendo o homem livre
Sob o sol de Jaboatão.
No Recife, se fez mestre.
Em Angicos, ele acende

Um farol que vai bem fundo
 Uma luz feita pro mundo.
 De uma nova educação
 Canta a bela melodia
 Traz a velha fantasia
 Rompe com qualquer prisão.
 Sua voz se faz canção
 Seu olhar abre horizontes
 Guarda a fonte da semente
 Vive o mestre em quem
 aprende

“esperançar” por esse chão.
 Vamos reaprender o Brasil
 (“esperançar” por esse chão)
 Vamos reencantar a nação
 Vamos cantar a vida de novo
 Paulo Freire, morre não!”



2ª Etapa. Discussão em grupo: Divisão dos alunos em grupos para discutir a letra e refletir sobre suas implicações pessoais e sociais. Criação de trabalhos artísticos (desenhos) inspirados na música. Realização de atividades de escrita e expressão artística para explorar os sentimentos e pensamentos gerados pela música.

Criação e produção



3ª Etapa. Orientação para a produção da peça de teatral: Inspirados na música “Esperançar por Esse Chão”, os alunos realizaram uma performance especial em homenagem a Paulo Freire. A apresentação começou com uma aluna narrando a revolução, que teve início em Angicos (1963), pequena cidade do Rio Grande do Norte. Em seguida, a aluna, Elis Regina, expressou sua admiração pelo imponente livro gigante de madeira à sua frente e pediu para abri-lo. Ao abrir o livro, doze alunos surgiram de dentro dele, segurando lápis gigantes, dando início à encenação da canção na abertura do III FÓRUM DA EJA.



4ª Etapa. Apresentação teatral dos alunos - na Realização do FORUM III EJA em Pedras de Fogo-PB, 2024, através do cenário artístico cultural, os alunos entram cantando “esperançar por esse chão” culminando com uma grande dança entre todos ali presentes.





CONCLUSÃO

A Escola Jacira de Souza César, por meio de seus professores, tem um olhar especial voltado para a EJA. A luz do pensamento freiriano, defendemos a ideia de “que não existe idade adequada nem tempo certo para aprender a ler e a escrever”.

A experiência com a letra da música “Esperançar por esse chão” revelou-se altamente exitosa, alcançando os objetivos propostos e gerando um impacto positivo no processo do ensino e da aprendizagem dos alunos da EJA. A utilização da música como recurso pedagógico não só facilitou a reflexão crítica sobre temas pessoais e sociais vividos pelos alunos, como também promoveu engajamento e a expressão criativa.

Inspirado por meio da trajetória de formações pedagógicas da EJA, o projeto demonstrou eficácia na integração entre os elementos culturais e artísticos no processo do ensino e da aprendizagem. Alinhando-se aos princípios pedagógicos de Paulo Freire, o projeto veio para valorizar as experiências, saberes, inteligências e perspectivas para alunos com base no desenvolvimento do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

- Esperançar por esse chão (Anabela e Edu de Maria)
Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco
<https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio> es...
pesquisado em 10/08/2021
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, 1970.
- PEREIRA, Joelson. *Estudar faz a gente enxergar, poesia criada em*
16/08/24.

CAPÍTULO 26

EJA, Bingo Educativo: as quatro operações da matemática

Elma Nunes de Melo¹
Izabela Barbosa Freitas²

A matemática é uma ciência utilizada diariamente por toda a sociedade, por isso costumamos dizer que ela está em tudo, em várias situações do dia a dia. Frequentemente a utilizamos para somar ou subtrair valores, dividir e multiplicar objetos. É relevante dizer que o conteúdo matemático na escola é lecionado de forma sequencial e necessita de conhecimentos prévios, logo, a matemática é uma construção.

Não podemos pensar em matemática sem pensarmos nas quatro operações básicas: a adição, subtração, divisão e multiplicação. A base da matemática é construída através do conhecimento e domínio dessas operações. Ao iniciar os conteúdos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ciclo III da Escola José Francisco da Silva, percebemos, nos alunos, uma certa dificuldade com essas operações.

Vale ressaltar que os estudantes da EJA são pessoas que carregam consigo conhecimento empírico e larga experiência de vida. Os estudantes oriundos da zona rural, apesar de não alfabetizados, são capazes de realizar operações matemáticas com rapidez e precisão, pois a utilizam diariamente.

¹ Graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana-PE; Especialista em História de Pernambuco pela UFPE; Mestra e Doutora em Educação pela UFPB. elmanunesmelo@yahoo.com.br

² Graduada em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), izabelafreitas98hotmail.com

Em nossas formações mensais dirigidas, nos são apresentadas formas pedagógicas inovadoras para aplicação na sala de aula, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo cada vez mais que os alunos se sintam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p 12).

Refletindo sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, através de avaliações diagnósticas, decidimos introduzir o bingo das operações. A inserção de um jogo em sala de aula vai além de simplesmente brincar. “Inserido neste contexto de ensino-aprendizagem, o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos” (GRANDO, 1995, p.35).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais falam sobre os jogos da seguinte forma:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p.46).

Trata-se de um bingo onde o mediador (professor) da turma distribui uma cartela de bingo para cada estudante, que estará enumerada com números entre 1 e 75. Oferece-se um sorteio, em que o resultado de contas matemáticas envolve as quatro operações. Ao retirar a operação da caixa sorteio, escreve-se no quadro, onde os

alunos responderão. O seu resultado (observado pela professora) deverá ser marcado na cartela.

É notório que a aprendizagem através de jogos se torna mais atrativa e dinâmica; ao observarmos novamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podemos perceber que:

[...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 1998, p.26).

Quando utilizamos novos materiais didáticos, é possível perceber o interesse, bem como a aprendizagem significativa dos estudantes. Ao selecionar a atividade do bingo, propusemos que um aluno distribuísse as cartelas aos demais, estimulando assim uma participação e socialização coletiva entre eles. Como todo jogo tem sua regra, o bingo acontece da seguinte forma: após a entrega das cartelas a cada aluno, as fichas com as operações são colocadas dentro de um saco, onde é retirada a operação e informada a todos em sala de aula. Por sua vez, os alunos resolvem a operação e obtêm o resultado que já se encontrava em algumas cartelas. Vencia o jogador que marcasse todos os números da sua cartela.

Figura 1 – Ficha das operações
OPERAÇÕES

$15 \cdot 8 = 7$	$33/11=3$	$14+15=29$	$19 \times 2 = 38$
$122 : 2 = 61$	$42/7=6$	$13-6=7$	$72-28=44$
$8 \times 9 = 72$	$63/3=21$	$27-19=8$	$86/2=43$
$15 \times 3 = 45$	$92/4=23$	$75-13=62$	$95/5=19$
$65 : 5 = 13$	$7 \times 7 = 49$	$91-5=86$	$32/8=4$
$18+14=32$	$5 \times 5 = 25$	$100-50=50$	$24/4=6$
$27+8=35$	$9 \times 9 = 81$	$100-45=55$	$84/3=28$
$46+13=59$	$2 \times 0 = 0$	$99-14=85$	$35/7=5$
$61+17=78$	$2 \times 2 = 4$	$61-30=31$	$72/9=8$
$12+5=17$	$8 \times 5 = 40$	$5/5=1$	$0/2=0$
$19+15=34$	$9 \times 5 = 45$	$3+0=3$	$4 \times 7 = 28$
$10+13=23$	$9 \times 6 = 54$	$15+15=30$	$6 \times 5 = 30$
$8+16=24$	$7 \times 9 = 63$	$6+9=15$	$3 \times 6 = 18$
$77+11=88$	$10 \times 10 = 100$	$20+32=52$	$8 \times 2 = 16$
$9+7=16$	$3 \times 10 = 30$	$16+15=31$	$3 \times 9 = 27$

Para estimular ainda mais a participação dos alunos, informamos que o prêmio do bingo seria uma caixa de chocolate, motivo pelo qual todos ficaram ainda mais empolgados para participar da atividade, uma vez que ela teria premiação.

Figura 2 – A cartela do bingo e sua premiação



Figura 3 – O aluno ganhador



É necessário o lúdico na Educação de Jovens e Adultos para mobilização dos estudantes, pois em sua maioria são alunos tímidos, e a utilização de jogos e atividades que os tirem da rotina “quadro-caderno” tornam a aula mais dinâmica e atrativa, menos cansativa e mais participativa. Considerar toda a bagagem dos alunos e através dela construir uma aprendizagem significativa é o caminho para a construção de uma EJA humana e com qualidade.

Ao desenvolver a atividade pudemos perceber a interação entre todos os alunos participantes, tanto no interesse em resolver as fichas sorteadas quando na ajuda mútua nas dificuldades. Uma vez que muitos alunos são tímidos e quase não ficam à vontade em participar das aulas, pudemos entender, nesse trabalho lúdico, o quanto todos se movimentaram e aproveitaram significativamente a aula trabalhada. De acordo com Vygotsky (1991, p. 64), “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”. O jogo simbólico é uma forma de procedimento pessoal que se manifesta no cenário dos jovens e adultos

CONCLUSÃO

O bingo das quatro operações foi aplicado no ano de 2023 com o ciclo 3 e reaplicado em 2024. Pudemos perceber o quanto os alunos melhoraram nas operações básicas, bem como no cálculo mental. Depois dessa experiência de aprendizagem, os alunos sentiram-se mais estimulados, percebendo-se como sujeitos da própria aprendizagem. E ainda, vale ressaltar, passaram a questionar quando teriam novamente essa atividade em sala de aula.

Provocar os alunos para que possam participar de atividades que os motivem e opinar no conteúdo apresentado em sala de aula é de fundamental importância para a construção de uma mentalidade mais ativa e habilitada para a resolução de operações matemáticas (bem como de outras). Diante disso, os alunos se

transformam em sujeitos cada vez que estimulamos a saírem de sua zona de conforto no espaço escolar, evoluindo para uma participação mais ativa e produtiva no contexto de sua própria aprendizagem. O exercício lúdico promove uma aprendizagem de princípios fundamentais, colaborando com a socialização e a constituição de operações mentais mais expressivas para a escola e a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

educacaopublica.cecierj.edu.br > artigos > 21A importância da atividade lúdica para a prática docente: a ...pesquisado em 10 de agosto de 2024.

GRANDO, R.C. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VYGOTSKI, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1991

