

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

GERALDO MAGELA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE GEOGRAFIAS E
PEDAGOGIAS**

**ALFENAS/MG
2024**

GERALDO MAGELA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE GEOGRAFIAS E
PEDAGOGIAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Dinâmica dos Espaços Rurais e Urbanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra de Castro de Azevedo

**ALFENAS/MG
2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Oliveira Júnior, Geraldo Magela de.

Alfabetização através da Geografia : Uma proposta de formação
continuada entre geografias e pedagogias / Geraldo Magela de Oliveira
Júnior. - Alfenas, MG, 2024.

188 f. : il. -

Orientador(a): Sandra de Castro de Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Ensino. 2. Alfabetização. 3. Geografia. 4. Pedagogia. 5. Formação. I.
Azevedo, Sandra de Castro de, orient. II. Título.

GERALDO MAGELA DE OLIVEIRA JÚNIOR

ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE GEOGRAFIAS E PEDAGOGIAS

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise sócio-espacial e ambiental.

Aprovada em: 07 de agosto de 2024.

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF/MG

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva

Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/SP



Documento assinado eletronicamente por **Sandra de Castro de Azevedo, Professor do Magistério Superior**, em 07/08/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1434543&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110242971&infra_hash=6... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1296626** e o código CRC **6DB58A43**.

Para minha mãe, Lúcia Helena de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora Rosária, alfabetizadora, paciente e amorosa que, em uma pequena sala de aula, intitulada primeiro ano 03, na Escola Municipal Herminia Corgozinho, me ensinou a escrever e ler as primeiras letras, sílabas e palavras.

Aos espíritos de luz, que me guiaram em todos os meus momentos de introspecção, ao longo desta caminhada.

Aos estudantes do segundo ano, turma Cinderela, pela oportunidade de aprender com vocês e também pelo carinho diário, abraços e trocas formativas. Vocês são geniais!

À equipe da Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, por me acolherem tão bem diante um cotidiano escolar tão rico e inspirador.

À toda minha família, especialmente ao meu avô Mário, que sempre respeitou minhas decisões e colaborou para que a minha caminhada pelo mundo ocorresse de forma honesta e fiel aos meus princípios.

À minha orientadora, Dra. Sandra de Castro Azevedo, por acreditar em mim e na nossa pesquisa. Agradeço pelo seu olhar atento e cuidadoso e pelo respeito ao meu tempo e limitações, diante às demandas pessoais e profissionais presentes ao longo desta trajetória. Sua dedicação em prol da educação transforma vidas. Você é potência!

Ao meu companheiro, Frank, pelo amor e apoio às minhas escolhas.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas–MG, pela dedicação e defesa por uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus amigos do P.P.GEO UNIFAL-MG 2022.1 que, de mãos dadas entre livros, risadas, artigos e cervejas, colaboram, de forma leve e carinhosa, para minha formação enquanto pessoa e geógrafo.

À banca examinadora, Prof. Dr. Jader Janer e Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos, pelas importantes provocações que enriqueceram esta pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

SOBRE O AUTOR E A ESCOLHA DA TEMÁTICA INVESTIGADA

Nascido no município de Divinópolis-MG, sou o filho caçula de um pintor e de uma auxiliar de serviços gerais, agora pedagoga. Toda a minha trajetória educacional ocorreu na educação pública, incluindo escolas municipais e estaduais, além da Universidade Federal de Alfenas-MG, onde me formei como licenciado e bacharel em Geografia. Atualmente, ocupo, com muito orgulho, o lugar que sempre almejei: o de professor. Nestes cinco anos junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, coloco em prática o princípio ideológico de que a educação é o melhor instrumento político para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O interesse em cursar uma pós-graduação remete à minha práxis docente, na qual percebo e vivencio, diariamente, os muitos desafios enfrentados na árdua e gratificante tarefa de ensinar geografia. Nesta minha curta jornada como educador, sempre me questioneei sobre os entraves e dificuldades que levam os alunos, especialmente aqueles que transitam do ensino fundamental I para o II, a perceber, aprender e construir uma percepção espacializada da sociedade. Associado a essa questão, consideramos algumas hipóteses: a de que os pedagogos poderiam enfrentar dificuldades em relação ao que e como ensinar geografia; a pouca relevância transferida aos conteúdos geográficos nos anos iniciais; a necessidade de formação continuada para pedagogas e pedagogos; e quais fatores poderiam estar relacionados à falta de diálogo entre os professores do ensino fundamental I e II, bem como quais práticas poderiam aproximar essas duas etapas de ensino.

Além disso, outra questão não se desvincula do meu pensamento: a possibilidade de evidenciar “histórias ao contrário”. Ou seja, destacando a importância da geografia no ensino fundamental I a partir da perspectiva dos pedagogos, e não apenas sob a ótica de um geógrafo que aborda o tema exclusivamente com base em sua formação, organizando pareceres a partir de seu contato limitado quanto à organização, instrumentalização e experiência de educadores que trabalham neste segmento. Ciente deste propósito, assim como da necessidade e incumbência da imersão prática para o levantamento de possíveis resultados desta empreitada, o objeto de estudo desta pesquisa ganhou seus primeiros contornos. Para tanto, outras ações foram realizadas, como reuniões com a Secretaria de Educação do Município de Alfenas-MG, organização e efetivação de um projeto de extensão e estágio no curso de licenciatura em pedagogia, que juntos conduziram ao estudo do processo de alfabetização através da geografia.

Muda, que quando a gente muda, o mundo muda com a gente

A gente muda o mundo na mudança da mente

E quando a mente muda a gente anda pra frente

E quando a gente manda ninguém manda na gente

Na mudança de atitude, não há mal que não se mude, nem doença sem cura

Na mudança de postura, a gente fica mais seguro

Na mudança do presente, a gente molda o futuro

Pensador, Gabriel. "Até Quando?". Álbum: "Seja Você Mesmo (mas não Seja sempre o Mesmo)". 1993.

RESUMO

Pesquisas sobre a presença da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental constataram a dificuldade dos licenciados em pedagogia em trabalhar com essa disciplina na sala de aula. Motivado por esses resultados, o presente estudo propõe relacionar o ensino de geografia com o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa consiste em elucidar a alfabetização por e através da geografia. Para isso, foi necessário estabelecer uma relação entre universidade e escola, geógrafo e pedagogas, a partir de estratégias didáticas voltadas ao ensino das palavras, a partir da leitura do mundo. Durante o processo, foi possível investigar a dialogicidade entre pedagogias e geografias, no tocante à formação continuada de professores em trabalho, conectando teoria e prática por meio da pesquisa-ação. Trata-se, portanto, de uma análise onde os integrantes não apenas são observados, mas se constituem como agentes ativos e reflexivos tanto na investigação quanto na intervenção e construção de resultados. Aliada ao materialismo histórico-dialético, que enfatiza a análise das relações sociais e históricas de poder, a pesquisa busca compreender e transformar a realidade investigada. Estes apontamentos são guiados pelo levantamento da história e métodos de alfabetização, da formação de pedagogos, dos aspectos legais quanto à formação continuada de professores no Brasil e pela análise das ações práticas obtidas através da implementação de um projeto de extensão com uma turma de 2º ano de uma escola municipal. Por meio da pesquisa, constatou-se que é possível alfabetizar por e através da geografia e que as iniciativas de formação continuada de professores são imprescindíveis diante do almejado progresso político, intelectual e emancipatório de uma significativa parcela da população, que enxerga na educação a representação máxima para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Geografia; Pedagogia; Alfabetização; Ensino; Formação de professores.

ABSTRACT

Research on the presence of geography in the early years of elementary school found the difficulty of pedagogy graduates in working with this discipline in the classroom. Motivated by these results, the present study proposes to relate the teaching of geography with the literacy process in the early years of elementary school. The objective of this research is to elucidate literacy by and through geography. For this, it was necessary to establish a relationship between university and school, geographer and pedagogues, based on didactic strategies aimed at teaching words, based on the reading of the world. During the process, it was possible to investigate the dialogicity between pedagogies and geographies, regarding the continuing education of teachers on the job, connecting theory and practice through action research. It is, therefore, an analysis where the members are not only observed, but constitute themselves as active and reflective agents both in the investigation and in the intervention and construction of results. Allied to historical-dialectical materialism, which emphasizes the analysis of social and historical power relations, the research seeks to understand and transform the investigated reality. These notes are guided by the survey of the history and methods of literacy, the training of pedagogues, the legal aspects regarding the continuing education of teachers in Brazil and the analysis of the practical actions obtained through the implementation of an extension project with a 2nd year class of a municipal school. Through the research, it was found that it is possible to learn to read and write by and through geography and that the initiatives of continuing education of teachers are essential in the face of the desired political, intellectual and emancipatory progress of a significant portion of the population, which sees in education the maximum representation for the construction of a more just and equitable society.

Keywords: Geography; Pedagogy; Literacy; Teaching; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa Escolas Municipais da área urbana de Alfenas-MG	25
Figura 2 –	Fotos da Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, Alfenas-MG	26
Figura 3 –	Tríade: formação continuada de professores	75
Figura 4 –	Alfabeto geográfico	88
Figura 5 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	97
Figura 6 –	Mapa de localização do bairro Pinheirinho em relação à mancha urbana da cidade de Alfenas/MG	100
Figura 7 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	105
Figura 8 –	Fichas de unidades e dezenas utilizadas para o ensino de matemática	108
Figura 9 –	Realização de exercícios de soma e subtração com o uso de fichas de unidades e dezenas	109
Figura 10 –	Exercícios de soma e subtração com o uso de imagens contendo sílabas, nomes, paisagens e formas das regiões estudadas	111
Figura 11 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	114
Figura 12 –	Elaboração de mapas corporais	116
Figura 13 –	Exercício de unidades de medida (metros e centímetros)	117
Figura 14 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	112
Figura 15 –	Exercício de unidades de medida	125
Figura 16 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	135
Figura 17 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	144
Figura 18 –	figuras utilizadas na realização da atividade	147
Figura 19 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	152
Figura 20 –	Atividades práticas para auxiliar os estudantes na passagem da letra bastão para cursiva	154
Figura 21 –	Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito	160
Figura 22 –	Amarelinha cardeal	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de alunos da Escola Municipal Tereza Paulino da Costa no ano de 2022 - Alfenas-MG	27
Quadro 2 – Quantitativo de funcionários colaboradores Escola Municipal Tereza Paulino da Costa- Alfenas-MG	27
Quadro 3 – Perfil das docentes colaboradoras	28
Quadro 4 – Categorização da leitura e escrita dos alunos do segundo ano do ensino fundamental I	29
Quadro 5 – Métodos Sintéticos	54
Quadro 6 – Métodos Analíticos	56
Quadro 7 – Sinopse das fases dos métodos	57
Quadro 8 – Nomenclaturas e ações de formação continuada segundo Marin	63
Quadro 9 – Síntese cronológica da estruturação da proposta de formação continuada	79
Quadro 10 – Pauta das reuniões de módulo coletivo	84
Quadro 11 – Matemática, geografia e o processo de alfabetização	94
Quadro 12 – Planejamento primário	96
Quadro 13 – Planejamento colaborativo	98
Quadro 14 – Planejamento primário	103
Quadro 15 – Planejamento colaborativo	105
Quadro 16 – Planejamento primário	113
Quadro 17 – Planejamento colaborativo	119
Quadro 18 – Planejamento prescrito	121
Quadro 19 – Planejamento colaborativo	123
Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia	128
Quadro 21 – Planejamento primário	133

Quadro 22 – Planejamento colaborativo	136
Quadro 23 – Planejamento primário	143
Quadro 24 – Planejamento colaborativo	145
Quadro 25 – Planejamento primário	151
Quadro 26 – Planejamento colaborativo	152
Quadro 27 – Planejamento primário	159
Quadro 28 – Planejamento colaborativo	161
Quadro 29 – Programação fixa: Atividades semana das crianças 2022	166
Quadro 30 – Planejamento colaborativo	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFETUR	Alfenas Transporte e Turismo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNC FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC FORMAÇÃO	Base Nacional Comum para a Formação Professores da Educação Básica
CAEX	Controle de Ações de Extensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.M T.P.C	Escola Municipal Tereza Paulino da Costa
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEO UNIFAL/MG	Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas/Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFINIT	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologias Educacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROFNIT	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologias Educacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEME ALFENAS-MG	Secretaria Municipal de Educação de Alfenas-Minas Gerais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas- Minas Gerais

UNIFENAS/MG	Universidade José do Rosário Vellano, Alfenas – Minas Gerais
UNIFI	Unifi do Brasil Sociedade Limitada
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1	LUGAR DE ESTUDO E INTEGRANTES DA PESQUISA	24
3	NA TEIA DA ALFABETIZAÇÃO	31
3.1	PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE	32
3.1.2	O processo de alfabetização e as políticas neoliberais	38
3.2	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E SOCIOCONSTRUTIVISTA	43
3.2.1	Piaget, Emília Ferreiro e alfabetização	44
3.2.2	Vygotsky e a alfabetização	48
3.3	OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS SINTÉTICO E ANALÍTICO	50
3.3.1	Alfabetização na perspectiva da leitura do mundo	57
4	FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROSA	61
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CONCEITO EM MOVIMENTO	62
4.1.1	A formação continuada de professores no Brasil: perspectivas e desafios	64
4.2	SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TRABALHO	66
4.3	AVANÇO DOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	68
4.4	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRÍADE: ESCOLA, UNIVERSIDADE E COMUNIDADE	74
4.4.1	Formação continuada: uma proposta	76
4.4.2	Estruturação e organização da proposta	79
5	CAPÍTULO 3: OPERÁRIO DA EDUCAÇÃO	83
5.1	O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: FORTALECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA	83
5.1.1	Da necessidade da subversão do currículo: Adaptar para subverter	85

5.2	CONFEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	87
5.3	PENSAR E PRATICAR A GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	88
5.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS E DEMAIS APONTAMENTOS INVESTIGATIVOS	89
5.4.1	Sobre o planejamento prescrito e prescritivo	89
5.4.2	Reflexão sobre a práxis	90
5.4.3	Indicadores geográficos no processo de Alfabetização e ensino de matemática ..	91
5.4.4	O uso e apropriação de elementos geográficos	91
5.4.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	93
5.5	DE OESTE PARA LESTE DA SOMA A SUBTRAÇÃO: ENTENDIMENTO E CRITICIDADE DO MUNDO ATRAVÉS DA MATEMÁTICA	93
5.6	AÇÃO 01: USO DO GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PARA IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DA PAISAGEM URBANA	95
5.6.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	95
5.6.2	Reflexão sobre a práxis	99
5.6.3	Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática ...	100
5.6.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	101
5.6.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	102
5.7	AÇÃO 02: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO	103
5.7.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	103
5.7.2	Reflexão sobre a práxis	107
5.7.3	Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática ...	109
5.7.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	110
5.7.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	111
5.8	AÇÃO 03: ORDENAÇÃO NUMÉRICA E UNIDADES DE MEDIDA	113
5.8.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	113
5.8.2	Reflexão sobre a práxis	115

5.8.3	Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática ...	116
5.8.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	117
5.8.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	117
5.9	AÇÃO 04 -UNIDADES DE MEDIDA	120
5.9.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	120
5.9.2	Reflexão sobre a práxis	124
5.9.3	Uso e apropriação de elementos geográficos	125
5.9.4	Indicação de indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática	126
5.9.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	127
6	DO NORTE AO SUL, DAS LETRAS A CONSTRUÇÃO DAS PALAVRAS: ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA	128
6.1	AÇÃO 05: ESTUDO DAS SÍLABAS COMPLEXAS COMPOSTAS POR PALAVRAS CONSTITUÍDAS PELAS LETRAS LH E NH	133
6.1.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	133
6.1.2	Reflexão sobre a práxis	136
6.1.3	Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização	139
6.1.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	140
6.1.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	141
6.2	AÇÃO 06: ESTUDO DAS LETRAS E PALAVRAS CONSTITUÍDAS POR F E V	142
6.2.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	142
6.2.2	Reflexão sobre a práxis	145
6.2.3	Indicadores geográficos no processo de alfabetização	147
6.2.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	148
6.2.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	149
6.3	AÇÃO 07: A TRANSIÇÃO DA LETRA BASTÃO PARA A LETRA CURSIVA	150

6.3.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	150
6.3.2	Reflexão sobre a práxis	152
6.3.3	Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização	155
6.3.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	155
6.3.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	156
6.4	AÇÃO 08: ESTUDO DAS PALAVRAS CONSTITUÍDAS PELAS SÍLABAS GUE E GUI	158
6.4.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	158
6.4.2	Reflexão sobre a práxis	161
6.4.3	Indicadores Geográficos	163
6.4.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	164
6.4.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	164
6.5	AÇÃO 09: SEMANA DA CRIANÇA: JOGOS E BRINCADEIRAS	165
6.5.1	Análise do planejamento prescrito e prescritivo	165
6.5.2	Reflexão sobre a práxis	167
6.5.3	Indicadores Geográficos	169
6.5.4	Uso e apropriação de elementos geográficos	170
6.5.5	Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas ...	170
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICES	183

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga a integração da geografia no processo de alfabetização infantil, através de uma prática de formação de professores que busca correlacionar pedagogias e geografias. O processo de alfabetização vai além da decodificação de letras, sílabas e palavras; ao compreendermos o mundo ao nosso redor, com suas complexidades e diversidade, somos capazes de atribuir significado às palavras que lemos. Assim, ao utilizarmos a leitura do mundo como aliada da leitura das palavras, despontam oportunidades para novas experiências que ampliam nossa compreensão sobre a realidade e suas espacialidades, o que resulta em uma educação mais significativa e inclusiva.

São muitos os trabalhos dedicados a apresentar as lacunas existentes na educação geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental I. E embora muitos deles tenham destacado as deficiências no ensino de geografia, poucos se debruçaram sobre estratégias práticas e integradas para superar essas falhas. Em sua maioria, estas pesquisas indicam que o ensino de geografia é falho em detrimento da formação dos pedagogos (profissionais licenciados para atuar nesta etapa do ensino), criticados por supostamente desconhecer os conceitos-chave da geografia e suas diversas escalas de análise, o que inviabiliza a condução dos alunos a uma alfabetização geográfica significativa e desejável.

Outros indicativos também assumem “lugar-comum” na tentativa de destacar este desarranjo, a exemplo dos artigos e dissertações dedicados a evidenciar a pressão das avaliações externas que entendem a geografia como um conteúdo secundário. Enquanto isso, disciplinas como língua portuguesa e matemática (também exploradas ao longo desta iniciativa), ganham centralidade tanto no currículo quanto no cotidiano escolar.

Penso: quais seriam, então, as formas de subverter esta lógica? Como a geografia pode ser evidenciada nesta etapa de ensino? Como, o que e quais os propósitos em ensinar geografia? E mais: será a geográfica incapaz de dialogar com outras áreas do conhecimento? Seria a espacialidade uma forma de contextualizar o que é aprendido nas escolas? Cabe à geografia a capacidade de condicionar a leitura do mundo à leitura das palavras?

A relevância deste trabalho, então, reside na necessidade de aprimorar a formação dos professores e compreender o papel da geografia na alfabetização, através do desenvolvimento de estratégias didáticas que valorizem a contextualização espacial e social do conhecimento. Para tanto, o materialismo dialético é adotado como base teórica orientadora para compreender a educação como uma prática social historicamente construída e a pesquisa-ação como base metodológica, envolvendo atores educacionais em um processo colaborativo de reflexão e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, por meio da integração entre teoria e

prática.

Entendo que o melhor percurso é aquele conduzido pela troca, pelo acompanhamento e intervenção em sala de aula, entre pedagogo e licenciado em geografia. Este projeto de pesquisa enfatiza a segunda opção, na qual a formação acontece em um processo coletivo e dialético, tendo como objetivos:

a) objetivo geral:

compreender a alfabetização através da geografia, por meio de uma ação de formação continuada de professores em trabalho;

b) objetivos específicos:

refletir sobre os métodos utilizados na alfabetização e a história desse processo no Brasil, a partir de teóricos cujas pesquisas se concentram na aquisição da leitura e da escrita;

compreender a alfabetização através da geografia, por meio das questões legais e também através de uma proposta de formação continuada de professores;

evidenciar o uso de estratégias didáticas na alfabetização e ensino de matemática mediadas pela geografia.

Esta pesquisa é estruturada em três capítulos. O primeiro deles, intitulado “Na teia da alfabetização”, trata dos percursos da alfabetização no Brasil, explorando o uso de diferentes métodos e as concepções de teóricos e estudiosos sobre essa temática. O propósito deste capítulo consiste em fornecer uma base histórica e teórica sobre as diversas abordagens e implicações do processo de alfabetização imbricadas ao contexto educacional brasileiro.

O segundo capítulo, nomeado “Formação continuada em prosa”, dedica-se a abordar as questões políticas e legais relacionadas à formação continuada de professores. Este capítulo visa contextualizar a formação de professores dentro do cenário educacional atual, destacando a importância e desafios desta prática pedagógica, organizando uma proposta de formação mediada pelo trabalho colaborativo entre pedagogos e geógrafos.

Já no terceiro capítulo, chamado “Operário da educação”, as atividades provenientes das ações práticas desta pesquisa são analisadas. Dividido em duas vertentes, nomeadas “De oeste para leste, da soma à subtração: entendimento e criticidade do mundo através da matemática”, e, “Do norte ao sul, das letras à construção das palavras: alfabetização através da geografia”, as teorias, métodos e estratégias discutidas nos capítulos anteriores são aplicadas para analisar e construir os resultados obtidos ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, que envolve alunos e professores.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia é o guia que orienta o pesquisador em cada etapa de uma investigação, desde a formulação do problema até a análise de dados. Ela define os procedimentos e instrumentos que serão utilizados na coleta, registro e interpretação das informações, garantindo a consistência dos resultados. Pádua (2004) explica que toda pesquisa possui uma intencionalidade, um fim; é uma atividade voltada à solução de problemas, e, para tal, é necessário formular indagações com a finalidade do auxílio à compreensão de uma ou várias realidades. E, para a investigação e entendimento das especificidades inerentes aos processos educacionais, esta pesquisa adota o materialismo histórico dialético como fundamento teórico orientador e a pesquisa-ação como base teórica-metodológica.

O materialismo histórico dialético, quando aplicado às pesquisas de cunho educacional, busca compreender a educação como uma prática social historicamente construída, influenciada pelas relações de poder, pela economia, pelas mudanças espaciais e sociais ao longo do tempo, o que torna possível analisar ideologias assim com as contradições atreladas a este tema, fornecendo uma visão crítica e abrangente da educação em diferentes contextos. De acordo com Fernandes (1984), este método designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. Trata-se de um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas.

A pesquisa-ação representa uma base teórico-metodológica concebida sobre, para e por atores em estreita associação com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20). Essa abordagem permite uma integração entre teoria e prática, pois o investigador não apenas analisa um determinado fenômeno, mas também busca transformá-lo. A pesquisa-ação é especialmente relevante no contexto educacional, pois envolve professores, alunos e demais atores em um processo mútuo de reflexão e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

O ponto de partida desta pesquisa pode ser definido pela frase de Marx e Engels, ao apontarem que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1984). A dialética marxista coloca, em seu próprio âmbito, o limite da teoria que deve ser transcendida em uma relação consciente com a prática, fazendo com que tenham relações indissolúveis (Vázquez, 2011). Esta união, possibilita aos educadores experimentar e adaptar suas abordagens, tornando-as mais

adequadas às necessidades específicas a um determinado contexto educacional, pois, ao serem combinadas, teoria e prática se retroalimentam. Por acreditar que a teoria fornece fundamentos conceituais às práticas educacionais, enquanto a prática permite que conceitos sejam apropriados e colaborem para uma real mudança social, esta pesquisa se organiza diante das seguintes etapas:

a) Levantamento bibliográfico e leitura de documentos, artigos, livros, periódicos e teses, tanto em bibliotecas da UNIFAL-MG, quanto em acervos virtuais de outras instituições de ensino, usados para embasar teoricamente esta pesquisa e identificar as lacunas envolvidas na associação entre alfabetização, geografia e formação continuada de professores;

b) Visita à Escola Municipal Tereza Paulino da Costa e reunião com a equipe diretiva, sobre possibilidade de implementação de um projeto atrelado ao ensino de geografia;

c) Reunião com a vice-coordenadora do ensino fundamental da Secretaria de Educação do município de Alfenas-MG, onde foi relatado o não interesse e as dificuldades quanto à fomentação de uma proposta de formação destinada ao ensino de geografia, durante o ano de 2022, bem como a prioridade e demanda por ações que promovessem o ensino da língua portuguesa e de matemática. Este panorama foi justificado em razão do grande quantitativo de estudantes do ensino fundamental I não alfabetizados. Tal situação foi agravada em detrimento do COVID-19 (período em que as aulas foram ministradas em formato remoto), o que resultou na aprovação de uma proposta destinada a fomentar a leitura do mundo por meio das palavras;

d) Escrita e cadastro, no CAEX, do projeto de extensão destinado a fomentar estratégias dialógicas entre o ensino de geografia e alfabetização. O registro, além de garantir a certificação dos participantes, fomenta iniciativas destinadas a levar o conhecimento acadêmico para além dos muros da instituição e permite que a universidade contribua para a melhoria da qualidade de vida da comunidade onde está inserida;

e) Retorno à escola Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, em uma reunião de módulo 02, para apresentação oral do projeto, tanto para a equipe diretiva, quanto para professores dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental;

f) Integração e cadastro de 03 professoras ao projeto, sendo uma especialista do ensino básico, uma professora regente de turma do segundo ano do ensino fundamental I e uma professora de apoio (presente na mesma classe da professora regente de turma);

g) Reunião entre os integrantes do projeto, onde foram instituídos os canais de comunicação, registradas as demandas observadas pelas educadoras no decorrer do ano letivo, as potencialidades da turma, assim como os horários semanais destinados ao planejamento

conjunto, que ocorreriam às sextas, das 13h às 13h30 e às quintas, das 14h40 às 15h30. O planejamento pedagógico colaborativo promoveu maior diálogo e compartilhamento de ideias, conhecimentos e expectativa em relação ao processo de ensino aprendizagem, o que resultou na construção de um projeto mais coerente e alinhado aos objetivos institucionais e docente;

h) Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Alfenas-MG, em conformidade com as diretrizes éticas exigidas para garantir a proteção dos participantes (ANEXO 01);

i) Levantamento de dados primários, por meio da aplicação de questionário (ANEXO 02), junto às professoras regentes de turma (assim como da especialista em educação básica), destinados a identificar a formação, tempo de atuação e propósitos relacionados às motivações que conduziram a participação voluntária no projeto;

j) Apresentação da proposta e conversa com os 17 estudantes do segundo ano do ensino fundamental I, da turma Cinderela, do turno vespertino, onde as ações ocorreram;

k) Registro em um diário de bordo, destinado a relatar as experiências e vivências cotidianas. O diário de bordo desempenha um papel crucial na condução desta pesquisa, pois é um instrumento valioso para registrar observações, reflexões e insights ao longo do processo investigativo e formativo. Através dele é possível documentar as etapas da pesquisa, registrar fotografias, impressões e sentimentos vivenciados durante o estudo;

l) Participação quinzenal das reuniões de módulo, junto de toda equipe pedagógica da escola, com duração de uma hora e 30 minutos, nas segundas-feiras. Neste encontro, tive a oportunidade de compartilhar e obter acesso a experiências didáticas, de discutir e presenciar discussões pedagógicas e planejar ações futuras em consonância com outras educadoras não participantes do projeto. Além disso, esses momentos de encontro fortaleceram a minha relação e senso de pertencimento com a escola e seus colaboradores;

m) Implementação das ações/acompanhamento dos professores em sala, durante os seguintes dias e horários da semana:

Segundas: das 13h às 17h15;

Terças: das 13h às 17h15;

Quintas: das 13h às 17h15;

Sextas: das 13h às 13h50.

Esta iniciativa começou no dia 16 /08/22, encerrando-se em 16/12/22;

n) Levantamento, por meio de entrevistas, com roteiros pré-determinados com as professoras e especialista do ensino básico participantes das ações. As entrevistas promoverão

uma melhor compreensão e entendimento a respeito da alfabetização com e através da geografia. Além disso, elas podem colaborar para a construção de dados qualitativos que podem ser utilizados para embasar teorias e construir novos conhecimentos;

o) Análise, organização e tabulação dos dados coletados que foram incluídos no relatório de pesquisa para o exame de qualificação e versão final da dissertação, destacando o caminho percorrido e suas dificuldades, potencialidade, desafios, fracassos e acertos e seus resultados;

p) Retorno à Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, para compartilhar os resultados da pesquisa em uma reunião de módulo e entrega de uma cópia impressa da dissertação revisada na biblioteca da escola.

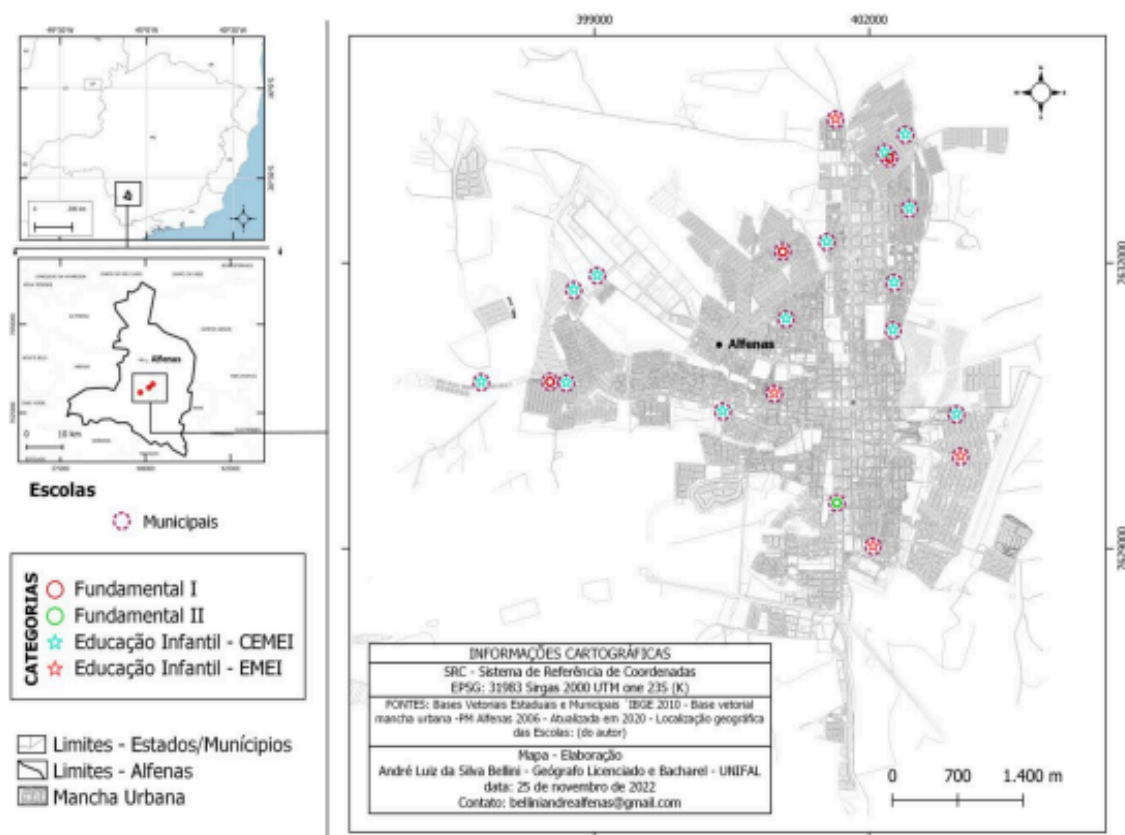
2.1 LUGAR DE ESTUDO E INTEGRANTES DA PESQUISA

O sul/sudoeste de Minas Gerais é uma das 12 mesorregiões do estado e é composta por 146 municípios e 10 microrregiões e, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2022), apresenta uma população de 2.897.745 habitantes. O município de Alfenas, onde esta pesquisa foi realizada, localiza-se nas coordenadas geográficas: latitude 21° 25' 46" sul; longitude 45° 56' 50" oeste. Possui 78.970 habitantes e apresenta uma densidade demográfica de 94,1 habitantes por km². A base de sua economia é composta por diversos setores, com destaque para a agricultura, com o cultivo da cana-de-açúcar e, principalmente, do café. No aspecto educacional, o município alfenense se destaca pela presença de duas instituições de ensino superior, sendo uma delas a Universidade Federal de Alfenas-MG e a Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS-MG. No que tange às categorias de ensino infantil, fundamental I e II e médio, Silva aponta que o município alfenense possui:

[...] 37 estabelecimentos educacionais públicos de ensino, dos quais 11 são do âmbito estadual (atendendo o nível do ensino fundamental, anos iniciais, finais e ensino médio) e 26 do âmbito municipal, que atende o nível da educação infantil, fundamental, anos iniciais e finais. Uma característica presente no município é que os alunos dos anos finais são atendidos pelo município e pela rede estadual. Também existem 10 escolas particulares que atendem alunos na Educação Básica (Silva, 2023, p. 58).

O mapa a respeito da localização das escolas municipais em Alfenas (Figura 1), revela a distribuição destas instituições de ensino e proporciona uma visão abrangente sobre o alcance educacional do sistema público e municipal de ensino na cidade.

Figura 1 – Mapa Escolas Municipais da área urbana de Alfenas-MG



Fonte: Silva, 2023, p. 59; IBGE, elaborado por André Luiz da Silva Bellini, 2022.

A Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, onde a prática desta pesquisa foi desenvolvida, localiza-se na região oeste do município de Alfenas que, constitui um bairro chamado Pinheirinho. Ela possui uma boa infraestrutura que conta com 18 salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório, banheiros com acessibilidade, sala de professores, secretaria e espaço de convivência com árvores e bancos (Figura 2), que estimulam a interação dos alunos (Figura 2). Esta instituição também caracteriza-se por pertencer a um grande contingente de estudantes da educação infantil (quatro e cinco anos) e ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano) e seu funcionamento ocorre tanto no período matutino, quanto vespertino. Em 2022, a instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico daquele ano, totalizava 685 alunos, divididos em turnos e etapas de escolarização, como indica o Quadro 1.

Figura 2 – Fotos da Escola Municipal Tereza Paulino da Costa – Alfenas-MG



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

O interesse em desenvolver a pesquisa na Escola Municipal Teresa Paulino da Costa ocorre em detrimento da potencialidade da escola em integrar práticas pedagógicas e o desejo de contribuir com o maior empoderamento da comunidade com a qual possui grande afinidade, em razão da participação em outros projetos como, por exemplo, o da Horta em Pequenos Espaços (2017 a 2019), desenvolvido em parceria com o projeto Cidade Escola, idealizado pela prefeitura e que tem como objetivo desenvolver oficinas de artes, esportes e educação ambiental em todo o município alfenense. Outro vínculo com a comunidade refere-se aos 02 anos (2018-2019), onde trabalhei na Associação Beneficente Cáritas, como coordenador pedagógico (também localizado no bairro). Esta associação atende crianças de 06 até 12 anos de idade, no contraturno escolar e oferta, gratuitamente, aulas de reforço, xadrez, educação ambiental, música e apoio nutricional. Outros fatores que também contribuíram para esta escolha se correlacionam com o interesse da equipe diretiva em implementar projetos e parcerias, com sua localização estratégica (perto da Unidade Educacional Santa Clara da UNIFAL-MG, onde funcionam os cursos de Geografia

Bacharelado e Licenciatura e o Programa de Pós Graduação em Geografia) e com o grande contingente de estudantes que integram a escola, como aponta o Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de alunos da Escola Municipal Tereza Paulino da Costa no ano de 2022, Alfenas-MG

PERÍODO	ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO	NÚMERO DE TURMAS	TOTAL DE ESTUDANTES
Matutino	Quinto ano do ensino fundamental I	05	112 estudantes
Matutino	Quarto ano do ensino fundamental I	06	134 estudantes
Matutino	Terceiro ano do ensino fundamental I	06	120 estudantes
Vespertino	Segundo ano do ensino fundamental I	07	123 estudantes
Vespertino	Primeiro ano do ensino fundamental I	07	132 estudantes
Vespertino	Ensino infantil 05 anos	03	64 estudantes

Fonte: P.P.P. 2022 E.M T.P.C. Elaborado pelo autor, 2023.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), a escola é constituída pelo seguinte quantitativo de profissionais (Quadro 2):

Quadro 2 – Quantitativo de funcionários colaboradores Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, Alfenas-MG

(Continua)

FUNÇÃO	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS COLABORADORES
Professores regentes de turma	34
Professores de apoio aos alunos de inclusão	22
Especialistas/ Coordenadoras pedagógicas	06
Professores de educação física	04
Professores de uso da biblioteca	02
Professores eventuais	02
ASB - Auxiliar de Serviço da Educação Básica	06
Agentes operacionais	15
Cozinheiras	06
Vigias noturnos	02
Zelador (Finais de semana)	01

Quadro 2 – Quantitativo de funcionários colaboradores Escola Municipal Tereza Paulino da Costa, Alfenas-MG

(Conclusão)

FUNÇÃO	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS COLABORADORES
Secretários e auxiliares	05
Equipe diretiva	03 (Sendo uma diretora e duas vices)
Total	108

Fonte: P.P.P. 2022 E.M T.P.C. Elaborado pelo autor, 2023.

O Quadro 3 aponta o perfil das educadoras integrantes desta pesquisa. Vale destacar que, como forma de preservar a identidade das participantes, os seus nomes foram substituídos pelas letras A; B e C.

Quadro 3 – Perfil das docentes colaboradoras

Educador	Formação Inicial	Participação em ações de formação continuada em nível de pós graduação (Especialização acima de 360 horas)	Participação em ações de formação continuada em instâncias distintas da pós graduação	Tempo de experiência na docência	Tipo de vínculo empregatício junto a secretaria de educação de Alfenas-MG
A	Licenciatura em Pedagogia.	Não.	Sim, cursos e palestras promovidas pela secretaria de educação.	Entre 11 e 15 anos.	Contratada.
B	Licenciatura em Pedagogia.	Sim, em artes e educação inclusiva.	Sim. Em cursos e palestras na escola e também em projetos de extensão da UNIFAL-MG.	Menos de 5 anos.	Concursada.
C	Licenciatura em Pedagogia.	Sim, em artes e educação inclusiva.	Sim, em cursos, palestras e oficinas ofertados pela secretaria de educação de Alfenas e de São Paulo.	Menos de 5 anos.	Concursada.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

É importante frisar que a participação na pesquisa ocorreu de modo voluntário. Infelizmente, o sistema municipal de ensino de Alfenas adota critérios restritos de valorização do plano de carreira dos professores, sendo a participação no projeto de extensão não categorizada no processo de evolução de carreira. A valorização docente, nessa perspectiva, se limita a títulos acadêmicos como especialização, mestrado e doutorado. Porém, embora

este nível de qualificação seja importante, relegar projetos de extensão ao segundo plano é um equívoco, pois eles são valiosos instrumentos de troca de experiências e de aprimoramento profissional, além de estarem contextualizados com as demandas tanto da escola quanto das educadoras participantes deste tipo de iniciativa.

Ao longo desta empreitada, 17 estudantes formadores, matriculados na turma do segundo ano do ensino fundamental I, foram acompanhados e integraram as ações formativas. Trata-se de uma classe muito interessada, falante, unida e carinhosa e que, segundo as informações repassadas pelas especialistas em educação básica, enfrentava muita dificuldade quanto ao domínio das competências e habilidades impostas pelas avaliações externas e, é claro, por um tempo de aprendizado que não se correlaciona com o modo de vida, de ser, estar e viver enquanto criança. Vale destacar que o município de Alfenas não possui um currículo próprio, o que dificulta a construção de uma identidade local de ensino. Ao adotar o Currículo de Referência de Minas Gerais, a cidade enfrenta desafios relacionados à necessidade de evidenciar as particularidades geográficas, culturais e socioeconômicas que influenciam diretamente o processo educacional. Para tanto, foi elaborada uma lista contendo a categorização desses alunos em relação ao grau de domínio da língua portuguesa, no que diz respeito ao nível de leitura e escrita, mensurados a partir do primeiro semestre de 2022 (Quadro 4).

Quadro 4 – Categorização da leitura e escrita dos alunos do segundo ano do ensino fundamental I

NÍVEL DE LEITURA	SIGNIFICADO DA SIGLA	NÚMERO DE ESTUDANTES	NÍVEL DE ESCRITA	SIGNIFICADO DA SIGLA	NÚMERO DE ESTUDANTES
L.S.	Lê silabando (Identifica as sílabas ou os sons, mas ainda não reconhece as palavras)	4	S.A	Silábico Alfabético	4
L.S.F	Lê sem fluência (Palavra frases e textos)	4	A.	Alfabético	6
L.F	Lê fluente (Palavras, frases e textos)	3	S.C.S.	Silábico Com Valor Sonoro	5
N.L	Não lê	6	S.S.S.	Silábico Sem Valor Sonoro	1
-	-	-	P.S.	Pré Silábico	1

Fonte: Equipe pedagógica da Escola Municipal Teresa Paulino da Costa, 2022.

O lugar de estudo de uma pesquisa assim, bem como os sujeitos que a compreendem, exerce uma influência direta sobre a coleta de dados, sobre a validade dos resultados e sobre o desenrolar das especificidades, que fazem de todo processo investigativo educacional, um processo singular. Vale pontuar também que esta pesquisa envolve outros indivíduos para além destes mencionados nesta breve apresentação e que têm envolvimento direto nela. Ela também se faz pelo motorista do ônibus que, quase diariamente, me levava até a escola, pela troca constante com os meus alunos do colégio Estadual Dirce Moura Leite, pelas constantes reflexões com a minha orientadora e pelas experiências compartilhadas por outros pesquisadores que me antecederam e que, assim como eu, acreditam na transformação do mundo através da educação e que, por consonância, subsidiam minha forma de pensar e agir.

3 NA TEIA DA ALFABETIZAÇÃO

... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.
(Emília Ferreiro)

Analisar o processo de alfabetização é um grande desafio, especialmente quando o responsável por essa tarefa não é um pedagogo, mas um geógrafo, cujo conhecimento se baseia no estudo do espaço geográfico, em vez do reconhecimento de letras e combinações de sílabas. Mas, uma ciência com tamanha importância, que se desdobra em estudos físicos, humanísticos e até mesmo tecnicistas, não seria capaz de trazer contribuições ao complexo processo de alfabetização? Ou seja: a escrita e a leitura, se potencializadas pela geografia, colaboram para a percepção de que somos todos seres de linguagem e que o entendimento do mundo por meio das palavras precisa ser contextualizado. E ainda mais: sendo geógrafo, cabe a contribuição no processo formativo de crianças e a concepção de que a vida é espacializada; de que a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra e, além disso, que as vivências espaciais das crianças são de suma importância para fortalecer o desenvolvimento infantil. Veja: há uma série de proposições que perfazem a vida assim como as formas de ser e estar no mundo. Esta compreensão potencializa o sujeito para sua contínua condição de entendimento e vivência, que, assim como as palavras, está em constante mudança.

Vale destacar que o processo de alfabetização, assim como a geografia, são instrumentos políticos e uma de suas tantas funções consiste em formar indivíduos capazes de compreender a realidade. Isso ocorre tanto pelo reconhecimento das letras quanto pela clareza e organização espaciais. Torna-se também importante frisar que, nas sociedades democráticas, a alfabetização é considerada um direito fundamental, pois amplia a capacidade dos indivíduos de entender, buscar e questionar informações. Além disso, a alfabetização também deve ser concebida como um importante instrumento para a luta contra a exclusão social, pois colabora para a construção de uma sociedade mais justa e possibilita o empoderamento individual e coletivo.

Vivemos em uma sociedade letrada, onde quase todas as relações são permeadas pela linguagem escrita. Participar ativamente desta sociedade significa conhecer e fazer uso eficiente da leitura e da escrita – práticas complexas quando levamos em conta o próprio conceito de escrita como sistema associado a um patrimônio cultural e social. Desta forma, ler e escrever não significam dominar simplesmente o código, mas perceber as implicações políticas/sociais/culturais e, sobretudo, os conteúdos ideológicos constitutivos dos textos orais e escritos (Amaral, 2002, p. 91).

No contexto brasileiro, a trajetória da alfabetização revela uma série de desafios, avanços e transformações. Compreender esta história colabora para a reflexão a respeito das práticas pedagógicas e políticas educacionais que moldaram o passado de nossa sociedade e que ainda refletem na formação atual de indivíduos, assim como a maneira que vivenciamos e compreendemos os desafios a serem enfrentados no ainda árduo caminho pela defesa da alfabetização no Brasil, a exemplo do que será apontado no tópico seguinte.

3.1 PERCURSOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE

A alfabetização no Brasil tem sido um tema de grande importância, em especial nas últimas décadas, tanto do ponto de vista educacional quanto social e político, pois, é por meio dela que se adquire a habilidade de ler e escrever e também torna possível estabelecer uma maior compreensão do mundo em que vivemos, aliada à ampliação efetiva de conceber e acessar novos conhecimentos. Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato de ela ser um dos objetos mais significativos no campo da educação, alertando para a impossibilidade de pensar o conceito de escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita.

As distintas abordagens a respeito da alfabetização ao longo do tempo são refletidas no acesso ou restrição à educação formal, em diversas correntes e abordagens pedagógicas e também nas distintas políticas públicas de cunho educacional. Esta última, em especial, interfere diretamente em contextos que afetam o desenvolvimento e organização do processo de ensino e aprendizagem. Teixeira (2002, p. 2) aponta que as políticas públicas são:

[...] regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

É importante ressaltar que as políticas públicas não são neutras, elas expressam as concepções, princípios e valores daqueles que obtém poder. Mesmo que precise incluir novos grupos sociais subordinados (Teixeira, 2002). Em outras palavras, isto significa que estas ações carregam consigo ideologias, podendo se caracterizar como democráticas para alguns, ou como formas de dominação de concentração de poder, para poucos.

No Brasil, a história da alfabetização não foge a esta regra e esta concepção se remonta desde o período colonial (1549-1759). É importante aqui salientar que o processo de colonização não ocorreu de forma uniforme sobre todo o território, assim como a sua

ocupação, que não se deu de maneira harmoniosa a exemplo do que aconteceu na atuação dos jesuítas, que se deu como uma forma de reorganizar a sociedade brasileira, sob forte pretexto educacional, porém, direcionado à forte influência da religião católica e dos costumes europeus.

Ainda de acordo com este contexto, Saviani (2011) subdivide esta passagem em três distintos momentos, para melhor compreender os aspectos da educação brasileira. O primeiro deles corresponde aos anos de 1549 a 1599; o segundo, ao intervalo entre 1599 e 1759 e a terceira, e última etapa, corresponde ao período de 1759 a 1808. O primeiro instante remete à chegada dos primeiros jesuítas no Brasil, que tinham por objetivo converter a população indígena por meio da catequese. O segundo instante é demarcado pela consolidação dos jesuítas como ordem missionária e pela sua hegemonia no campo da educação. E, por fim, a terceira fase, que é delimitada pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pelas reformas educacionais constituídas pelo Marquês de Pombal, amplamente influenciadas pelo iluminismo. Esta última etapa buscava a difusão de conhecimentos científicos.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (Saviani, 2011, p. 29).

As abordagens utilizadas para a construção das primeiras letras das crianças indígenas naquela época eram demarcadas pela doutrinação católica e envolviam diferentes práticas, desde as representações teatrais, cânticos e, até mesmo, a repetição exaustiva de conteúdo. O objetivo dos jesuítas consistia em educar para estabelecer uma comunidade cristã, por meio da transformação de costumes e práticas consideradas inapropriadas. Logo, a ação pedagógica empreendida pela Ordem dos Jesuítas obteve um impacto abrangente no Brasil, em especial pela até então ausência de instituições formais de ensino, sendo estes colégios cruciais para fornecer a senha educação considerada essencial para cada extrato social da época. Vale aqui mencionar que, no referido período, somente 1,8% da população brasileira tinha acesso à educação formal, enquanto 85% dos habitantes eram analfabetos e os demais possuíam um nível rudimentar de alfabetização (Romanelli, 1985).

Já no século XIX, segundo Saviani (2010), a implementação do sistema educacional brasileiro apresentou grandes dificuldades, tanto em relação às questões pedagógicas, quanto aos investimentos financeiros, sendo que, durante 49 anos do segundo império (1840 até

1888), em média, apenas 1,8% do orçamento imperial era destinado à educação e, deste índice, somente 0,47% era destinado ao ensino primário e secundário.

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosóficas-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (Saviani, 2010, p. 167-168).

Torna-se importante frisar que, a partir do século XIX, a educação e a alfabetização passaram por mudanças, especialmente no que diz respeito às concepções pedagógicas, como práticas de ensino e metodologia das formas de se ensinar a ler e a escrever. Nesta época, iniciou-se também um debate referente aos aspectos psicológicos atrelados à criança, durante o processo de alfabetização, bem como o papel do ambiente escolar na formação do indivíduo. Essas contribuições revolucionaram o campo da psicologia da educação e estabeleceram os primeiros parâmetros para futuros estudos teóricos e práticos aliados à alfabetização.

Durante a república velha (1889-1930), políticas públicas educacionais foram implementadas a fim de combater os altos índices de analfabetismo no país. A criação das escolas normais, responsáveis pela formação de professores, são exemplos dessas ações. Tais instituições foram criadas com o intuito de suprir a demanda de profissionais para atuarem em escolas primárias. São espaços de aprendizado sustentados em concepções, teorias e práticas, nos quais os alunos se dedicavam ao estudo das disciplinas pedagógicas, além de conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, como geografia, matemática e história.

Neste período, as escolas normais desempenharam um importante papel no que tange a formação de professores e para a disseminação dos ideais republicanos que representaram um importante espaço para a formação de educadores, sendo alguns deles protagonistas de movimentos e transformações educacionais ao longo da história do Brasil como, por exemplo, Anísio da Teixeira, que defende a concepção de uma educação integral, que contemplasse não somente o aspecto intelectual, mas também o social e o emocional dos estudantes. Além disso, ele também foi responsável por implementar importantes reformas educacionais no país, como a criação da Universidade do Distrito Federal e a idealização dos centros educacionais Carneiro e Ribeiro (centros de valorização da educação, que apresentavam um currículo diversificado, sustentado em práticas pedagógicas inovadoras).

Outro importante educador influenciado pela escola nova foi Fernando de Azevedo. Ele se dedicou à formação de professores e reforçava a necessidade da importância da

educação como parte da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Azevedo, por consonância, teve um papel fundamental na criação da Universidade de São Paulo e também na organização de centros de cultura popular, que buscavam promover a educação nas regiões rurais do Brasil. Estes profissionais foram influenciados pelas ideias pedagógicas inovadoras que se contrapunham ao modelo tradicional de ensino vigente na época, ao se posicionarem a favor de uma educação centrada no aluno, por meio da promoção de uma educação mais ativa e contextualizada, na qual o estudante assumisse um papel de protagonista em seu processo de aprendizagem. Tais ideias promoveram uma visão mais humanista e progressista da educação, em consonância com os avanços sociais, culturais e políticos da época.

No ano de 1925, a Reforma de Vaz estabeleceu a seriação e a frequência obrigatória nas instituições de ensino e também estabeleceu o Departamento Nacional de Ensino (Santos, 2012, p. 13). Em 1940, foi criado o então Ministério da Educação e Saúde (atual Ministério da Educação), onde nasceram as primeiras campanhas de alfabetização em larga escala, como: O Brasil Alfabetizado e o Pacto Alfabetização na Idade Certa. Segundo Mortatti (2010, p. 30), foi a partir da primeira década da república que o ensino passou a ser organizado de maneira metódica e sistemática, sendo considerado um instrumento importante para o desenvolvimento social e político almejado pelos ideais republicanos.

Por outro lado, a década de 1960 trouxe consigo uma mudança significativa na concepção da alfabetização no Brasil, momento em que o educador Paulo Freire desempenhou um papel fundamental, ao propor uma abordagem reflexiva e libertadora sobre a alfabetização, por meio do método popularmente conhecido como Método Freire ou Método Dialógico. Tal método causou uma ruptura nos objetivos e no papel do educando e do educador, durante o processo de alfabetização que, nesta perspectiva, assume o papel de protagonista, como sujeito ativo no processo de aprendizagem: educar para emancipar. É importante ressaltar que, durante muito tempo, a alfabetização foi instituída no Brasil como um processo individual, limitado ao espaço escolar e desconectada do contexto social vivido pelo estudante. Na perspectiva crítica, a alfabetização pode ser concebida da seguinte forma:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semi mortas – mas numa atividade de criação e de recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1981, p. 111).

Ainda a partir da década de 1960, iniciativas como o programa intitulado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ganharam relevância, ao surgirem como uma

proposta para contrapor as ideias de Paulo Freire, que defendia um modelo de educação crítica e libertadora. Enquanto Freire valorizava o diálogo, a conscientização e a participação ativa dos educandos, o MOBRAL era focado na transmissão de conhecimentos de forma unidirecional. Vale destacar que esta iniciativa foi criada em um contexto político conturbado, caracterizado por uma visão autoritária e centralizada no estado. Neste sentido, o movimento era sustentado por uma abordagem tradicional e tecnicista, com ênfase na repetição e na memorização. O MOBRAL ainda possuía os seguintes objetivos:

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia às camadas menos favorecidas da população; ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (Corrêa, 1979, p. 358).

Vale destacar que o programa foi amplamente criticado por apresentar um caráter quantitativo, superficial e mecânico, que demonstra uma descontinuidade com as particularidades regionais, sociais e culturais do educando, negligenciando a importância do contexto social, cultural e político na formação de indivíduos.

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtua a capacidade crítica do homem; ele não terá a motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (Niskier, 1989, p. 371-372).

Já na década de 1970, entra em vigor, no Brasil, a Lei 5.692, que estabeleceu que o ensino de primeiro e segundo grau têm por objetivos proporcionar ao educando a formação necessária para qualificá-lo para o trabalho e preparar para o exercício da cidadania (Brasil, 1971). Diante deste exposto, fica evidente que as políticas públicas inicialmente abordadas neste subcapítulo, foram estabelecidas nesse contexto para beneficiar a lógica capitalista e não a emancipação do estudante, que agora perfaz um viés quantitativo de capital humano, privilegiando a burguesia.

O que estava em jogo na política educacional em apreço era uma questão de hegemonia salvaguardada por um Estado militar, onde a função de domínio foi claramente predominante, em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nesta quadra da nossa história”. (Germano, 1994, p. 167).

Por outro lado, a década de 1980 é marcada pelo início de mudanças de ordem quantitativa no que se refere ao acesso à educação. Segundo Carvalho (2002), foi neste período que houve um dos progressos marcantes na área do ensino fundamental, onde o analfabetismo de brasileiros, com 15 anos ou mais, caiu de 25,4% para 14,7%, já na década

seguinte. Os índices de escolarização da população entre 07 e 14 anos também subiu, passando de 80% da década de 1980, para 97% nos anos 2000. No entanto, ainda havia, assim como nos dias atuais, grandes desafios a serem enfrentados como, por exemplo, o alto número de analfabetos funcionais e as condições de acesso e permanência na escola, em especial entre os filhos da classe trabalhadora.

A partir da década de 1990, foram enfatizadas novas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do estado. Cabe a ela definir os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, além de orientar a elaboração dos currículos, contemplando uma base comum de conhecimentos, habilidades e valores. Sua importância é evidenciada ao garantir a organização, estruturação e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Destaca-se também o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1994, que tem como objetivo central possibilitar a distribuição de livros didáticos para escolas públicas brasileiras. É importante salientar que essa iniciativa já existia desde 1937 e era nomeada Instituto Nacional do Livro e, ao longo dos anos, recebeu distintas nomenclaturas e configurações. Com o tempo, sua importância e abrangência aumentaram e o número de estudantes e disciplinas atendidas por este programa aumentaram exponencialmente.

Quanto às novas configurações da educação brasileira, Carvalho (2002, p. 206) destaca:

Nas décadas de 1970 e 1980, o progresso mais importante com relação aos estudos acerca da alfabetização se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980, para 14,7%, em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80%, em 1980, para 97%, em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se, sobretudo, ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade (Carvalho, 2002, p. 206).

Vale destacar que, apesar dos avanços alcançados ao longo dos anos, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios em relação à alfabetização. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD, a taxa de analfabetismo entre pessoas com idade superior a 15 anos possuía, em 2019, a estimativa de 6,6%, o que representa um quantitativo de mais de 12 milhões de analfabetos, uma porcentagem significativa, principalmente entre a população mais vulnerável economicamente. Além disso, a qualidade na educação e os propósitos neoliberais que ganham cada vez mais força nas dinâmicas curriculares, assim como

necessidade da valorização e formação de professores, precisam ser melhor pesquisadas, enfrentadas e mudadas. É importante também destacar que, ao longo dos anos, as mudanças nos contextos sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos levaram ao desenvolvimento de novas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita.

Outra forma de compreender as mudanças e rupturas dos processos educacionais do Brasil é destacada por Mortatti (2006, p. 4), ao considerar possível dividir a historiografia dos processos de alfabetização na escola pública brasileira em quatro grandes momentos, sendo o primeiro deles marcado pela metodização do ensino e da escrita. Nesta fase, datada do final do século XIX e início do XX, a alfabetização era predominantemente baseada em métodos tradicionais de ensino, com grande ênfase na memorização e na repetição. O segundo momento, por sua vez, é objetivado pela institucionalização do método analítico, que estava neste momento atrelado à chamada Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930 e trouxe consigo novos apontamentos e concepções pedagógicas, valorizando a participação ativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. O terceiro instante é delimitado pela alfabetização sob medida e correspondeu aos anos de 1940 até 1970. Nesta época, o ensino da leitura e da escrita ganha conotação quantitativa (controle e mensuração de resultados). Já a quarta e última etapa apresenta a associação entre alfabetização e o construtivismo e é desenhada por um período de maior reflexão e crítica das abordagens anteriormente adotadas e pela emergência de novas propostas baseadas na construção coletiva do conhecimento.

3.1.2 O processo de alfabetização e as políticas neoliberais

A relação entre o Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional de Alfabetização e os Planos Municipais de Educação funcionam de modo escalar. O primeiro deles é o mais abrangente e estabelece diretrizes e metas educacionais para todo o território nacional, se estendendo desde a educação infantil até a pós-graduação. Já o segundo documento remete à uma ação específica focada na alfabetização de crianças, enquanto o terceiro instrumento possui abrangência municipal. Dessa forma, o PNE é responsável por definir as metas gerais para a educação no Brasil, o PNA atua dentro do PNE e os PME são organizados para alinhar as orientações nacionais às necessidades locais.

O Plano Nacional de Educação – PNE é um instrumento que define diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis de educação no Brasil. Entre elas, destaca-se a universalização do acesso à educação básica, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a valorização dos profissionais, através de políticas de formação continuada de professores.

Trata-se de uma iniciativa que tenta orientar e transformar o panorama educacional do país, ao longo de uma década, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, as unidades federativas e os municípios.

Seus resultados quantitativos são mensurados através de estatísticas e do monitoramento periódico, conduzido por 04 instâncias, sendo elas: MEC – Ministério da Educação e Cultura, Fórum Nacional da Educação – FNE, Comissão de Deputados e Senadores e o Conselho Nacional de Educação – CNE. As informações obtidas por estes domínios são, a cada 02 anos, organizadas em forma de um relatório, redigido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a fim de aferir quais as metas foram ou precisam ser reavaliadas.

Alinhado com a tecnificação da educação e o neoliberalismo, uma das principais falhas do PNE consiste na discrepância entre a teoria e a prática, onde muitas metas permanecem no papel devido à falta de recursos financeiros adequados. Em um cenário onde a educação deveria ser um motor de transformação social, o PNE, com todas as suas limitações, acaba por perpetuar desigualdades e falhas estruturais do sistema educacional brasileiro (Cardoso; Lôbo, 2023, p. 1), especialmente por priorizar uma abordagem quantitativa, sem considerar as condições reais vivenciadas nas escolas.

Cada município tem a obrigação de realizar o Plano Municipal de Educação – PME. O Plano Decenal Municipal de Educação de Alfenas - MG é, então, fundamentado nas seguintes metas, conforme a lei de número 13.005 de 2014, cujas diretrizes são indicadas no artigo 2º do atual Plano Nacional de Educação.

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. Melhoria da qualidade de educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. Promoção dos princípios da gestão democrática da educação pública;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental.

O plano aborda a alfabetização como sua primeira meta e no decorrer do texto apresenta uma meta específica para a Alfabetização Infantil, sendo:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.1. selecionar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, que assegurem a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.2. fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.3. promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização (Alfenas, 2015, s/p).

As metas enfatizam o uso de tecnologias educacionais no processo de alfabetização, seja na prática na sala de aula ou na formação de professores, mas não fazem nenhuma menção a estratégias articuladas à realidade do município. É interessante destacar que este plano foi aprovado em 2015, antes da pandemia da COVID-19 e, durante o primeiro ano de pandemia, 2020, o sistema municipal de educação paralisou todas as atividades, argumentando que a população não tinha acesso à tecnologia e à internet para assistir aulas remotas ou receber material para estudos.

Importante também ressaltar que a meta 5.3 valoriza a formação continuada vinculada à pós-graduação, desvalorizando, desta forma, os projetos de extensão que são realizados nas escolas e que buscam contribuir com a alfabetização, como, por exemplo: Comunidades de Aprendizagem: ações dialógicas na rede municipal (201-2021), Projeto: Ações dialógicas: educação e transformação social (2018-2021), ambos coordenados pela professora Dra. Vanessa Giroto, e A relação universidade e escola e os avanços metodológicos no processo de alfabetização cartográfica (2018), coordenado pela professora Dra. Sandra de Castro de Azevedo.

Com relação ao monitoramento e acompanhamento da meta de alfabetização, o mesmo é realizado por meio dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Há uma excessiva dependência de avaliações padronizadas que possuem forte influência do neoliberalismo, o que resulta na perpetuação das desigualdades sociais ao invés de mitigá-las. Para promover uma educação equitativa, é essencial que as políticas educacionais não abrangem apenas metas quantitativas, mas também adotem práticas pedagógicas sensíveis às diversidades sociais, culturais e regionais dos estudantes.

Por estas metas é possível afirmar que Alfenas não possui um plano ou política específica para a alfabetização infantil, no entanto o município tem aderido alguns projetos de

alfabetização do governo federal. Um exemplo é o Programa Tempo de Aprender, que visa melhorar a alfabetização por meio de trabalho voluntário como assistente. No ano de 2022, o município publicou um edital com 13 vagas para este projeto, disponibilizando 150 reais mensais de ajuda de custo. Este exemplo indica um processo de desvalorização do profissional da educação, que impacta diretamente no seu trabalho.

5.1 A seleção destina-se ao preenchimento de vagas de voluntários para Assistentes de Alfabetização – voluntários do Programa Tempo de Aprender no âmbito das escolas municipais de ALFENAS - MG – os quais receberão ajuda de custo para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais por turma, para atuar voluntariamente por 5 (cinco) horas semanais, podendo atender até 4 (quatro) turmas, a serem distribuídas em escolas municipais urbanas e rurais (SEME-Alfenas, 2022).

Em 2023 o edital foi lançado novamente, agora com 12 vagas e mantendo o mesmo valor de ajuda de custo. Baseada em evidências científicas, a Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Decreto nº 9.765 e aborda que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devem implementar programas voltados à alfabetização, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, a exemplo do que evidencia o Decreto Nº 9.765/2019, Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019, s/p).

Este documento possui entre os seus objetivos nortear as ações políticas de alfabetização no contexto nacional, visto que os “indicadores revelam um grave problema no ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática” (Brasil, 2019, p. 5). Este plano está inserido em um contexto de políticas neoliberais, que têm influenciado diversas áreas da administração pública, incluindo a educação, que se traduz em medidas de privatização de serviços públicos e parcerias público-privadas. Adrião (2018, p. 8), pauta que:

Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro (Adrião, 2018, p. 8).

Que, por conseguinte, resultam na utilização de materiais didáticos produzidos por empresas privadas e em parcerias de formação continuada de professores oferecidas por

instituições particulares; caracterizando, assim, a educação pública a um viés sofista e mercadológico, que avança para além de seus domínios sociais e políticos.

[...] Na política pública educacional, o neoliberalismo mostrou, como característica, uma prática baseada na concepção do aluno-cliente, no sentido de um sujeito assujeitado tal qual uma mercadoria, como se a educação fosse um investimento privado do indivíduo. O setor educacional passou a caracterizar-se como uma área propícia para a acumulação do capital. O discurso propalado teve como eixo a educação não como parte do campo social e político, mas como integrante do mercado, funcionando à sua semelhança [...] (Moreira; Lara, 2012, p. 57).

Ou seja, o interesse empresarial na educação, sob o pretexto de formar uma força de trabalho, transforma a escola em um veículo para a transmissão de princípios doutrinários, que compromete a pluralidade de ideias e o fortalecimento de concepções necessárias para a luta contra as desigualdades sociais.

A correlação entre o Plano Nacional de Alfabetização – PNA e o neoliberalismo evidencia como políticas educacionais moldadas por uma lógica de mercado impactam o processo de alfabetização. A apropriação neoliberal transforma um direito fundamental em mercadoria, o que agrava a luta de classes, pois os alunos das camadas mais pobres ficam confinados às escolas públicas sub financiadas e com infraestrutura precária. Esse modelo reforça as barreiras sociais e perpetua um ciclo de exclusão, dificultando a mobilidade social e o desenvolvimento igualitário da sociedade. Sob esta métrica, a educação é frequentemente tratada como um produto, o que leva à adoção de métodos de ensino padronizados e a um processo de alfabetização que tende a valorizar a quantidade de alunos alfabetizados sobre a qualidade deste percurso, colaborando para a perpetuação das desigualdades educacionais e sociais. Macedo (2020) ressalta que, ao implementar a Plano Nacional de Alfabetização

O governo decidiu ignorar todo e qualquer conhecimento científico acumulado historicamente de pesquisas relacionadas à área da alfabetização, negando produções científicas estudadas até o momento, uma alfabetização baseada em evidências. Ao se criar a PNA, retoma-se uma concepção de alfabetização do início do século XX, ultrapassada, baseada em uma visão mecanicista (fonemas e letras) e em métodos sintéticos (Macedo, 2020, s/p).

Vale mencionar, que embora o Plano Nacional de Alfabetização – PNA não tenha provas exclusivas, exames como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, são utilizadas para traçar estratégias de alfabetização. Esta ênfase na busca por resultados aumenta as desigualdades sociais e reduz a autonomia pedagógica dos professores ao não considerar em suas tomadas de decisão as necessidades e contextos específicos dos estudantes.

Sendo, então, a implementação de uma estratégia local de alfabetização um enorme

passo para potencializar uma educação adaptada às realidades locais, a implementação de uma estratégia nesta menor escala, adaptada às realidades específicas de cada comunidade, permite enfrentar desafios como diferenças culturais e socioeconômicas, que influenciam diretamente no processo de aprendizagem das crianças. Ao aproveitar melhor os recursos locais e desenvolver métodos pedagógicos contextualizados, não só melhoramos a eficiência do ensino, mas também promovemos uma educação mais inclusiva e equitativa, sustentada no fortalecimento e participação de professores, pais e gestores escolares quanto à educação almejada em uma dada comunidade. Porém, como ressalta Martins e Novaes

[...] ainda que os municípios tenham autonomia para a elaboração dos seus planos de educação, a articulação com os demais entes federados é complexa e exige uma compreensão do contexto político brasileiro. No âmbito federal, os principais documentos oficiais e marcos legais que definem as diretrizes para a gestão democrática das redes de escolas, por exemplo, constituem conjunto legal e normativo bastante difuso [...] (Martins; Novaes, 2012, p. 149).

3.2 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E SOCIOCONSTRUTIVISTA

A teoria construtivista e a socioconstrutivista são sustentadas na finalidade comum de evidenciar a importância do papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Em síntese, estas teorias são próximas, mas se diferenciam na ênfase dada à interação social e ao contexto da aprendizagem. Enquanto a teoria construtivista, representada pelos estudos do pesquisador Jean Piaget, postula que o conhecimento é construído pela interação entre o sujeito e o ambiente, a teoria socioconstrutivista é encabeçada pelas significativas contribuições de Vygotsky, que enfatiza a relevância das interações sociais para a construção do conhecimento. Na primeira teoria, a concepção do sujeito está associada a um construtor ativo, que assimila informações e as acomoda em estruturas cognitivas preexistentes. Já na segunda teoria (socioconstrutivista), o aprendizado é resultante das interações sociais e culturais, seja por seus pares ou entre os demais sujeitos inseridos em sua realidade. Um estudo relevante que aborda e colabora para o entendimento desta diferenciação chama-se “Modelos de ensino e aprendizagem: participação em uma comunidade de aprendentes”, datado do ano de 1996 e assinado por Rogoff, Matusov e White. Os autores destacam que a teoria construtivista enfatiza a construção individual do conhecimento e representa as concepções de que nada está pronto ou acabado, especialmente o conhecimento. No campo da educação, esta abordagem reúne diversas tendências contemporâneas do pensamento educacional, especialmente aquelas que relatam determinada insatisfação no ensino, sustentada no distanciamento da realidade

vivenciada pelos estudantes, enquanto a teoria sócioconstrutivista destaca a importância da aprendizagem mediada e da participação da comunidade neste processo.

3.2.1 Piaget, Emília Ferreira e alfabetização

É importante destacar que as noções construtivistas de Piaget foram desenvolvidas ao longo das primeiras décadas do século XX e mantidas até sua morte em 1980. Em contraste com os modelos tradicionais baseados na memorização e no estímulo, sustentados por perguntas e respostas, aqui o aprendizado surge da capacidade do indivíduo de compreender e criar significados para o mundo e suas relações. Portanto, a educação deve ser um processo sustentado pela dialogicidade que produz um movimento próprio de construção do conhecimento que se insere na história e no espaço social e geográfico onde o educando se organiza e reformula. A ideia conhecida como construtivista "é a aprendizagem que se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento", de acordo com Mortimer (1995, p.57). Trata-se de uma corrente que enfatiza a importância do ambiente social e cultural na construção do saber humano, onde o aprendizado é visto como um processo contínuo que envolve a criação de significados a partir de experiências frutificadas nas interações sociais. De acordo com esta concepção, a escola deve mediar a criação do novo, superar o velho e evitar a repetição.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras [...] (Piaget, 1970, p. 30).

A teoria de Piaget sobre a construção do novo é muito elogiada, especialmente em seu livro "O Nascimento da inteligência na criança", onde ele diz que a organização da atividade de assimilação é essencialmente uma construção e, portanto, uma invenção desde o princípio. (389) Isso indica que a inovação surge da natureza intrínseca do processo de desenvolvimento do conhecimento humano. Piaget enfatiza que qualquer ambiente social, por mais rico que seja, não pode ensinar a um bebê o reconhecimento de um objetivo, independentemente de ser elementar. Como resultado das interações sociais, tanto o sujeito humano quanto o objeto são projetos construídos que não têm existência prévia. Em outras palavras, "[...] o conhecimento não tem sua gênese nem no sujeito, nem no objeto, mas resulta das interações estabelecidas entre o sujeito, objeto e ação [...]" é a ideia central do construtivismo (Collares, 2003, p. 49).

O estudo de Piaget sobre a formação do raciocínio lógico das crianças revolucionou a

pedagogia tradicional ao demonstrar que as crianças não deveriam ser vistas como uma folha em branco preenchida com informações de fontes externas. Sua pesquisa deu origem às premissas da teoria construtivista, que é amplamente utilizada nos cursos de formação de professores, onde os alunos são vistos como indivíduos que experimentam, pensam e vivenciam diferentes situações em sua vida. Trata-se de uma teoria que visa dar aos alunos oportunidades de refletir sobre o que é ensinado e aprendido. Eles fazem isso formulando hipóteses que diferem de acordo com as características de cada aluno.

Piaget também criou a teoria psicogenética, que discute como as pessoas adquirem o conhecimento. Segundo a epistemologia genética, isso é resultado de maturação biológica ou internalização do social, um processo semelhante à osmose. Segundo Piaget:

[...] o organismo e o meio constituem um todo indissociável, o que quer dizer que a par das mutações fortuitas é necessário haver lugar para variações adaptativas que impliquem, ao mesmo tempo, uma estruturação própria do organismo e uma ação do meio, sendo os dois termos inseparáveis. Do ponto de vista do conhecimento, isto quer dizer que a atividade do sujeito é relativa à constituição dos objetos, do mesmo modo que esta implica aquele: é a afirmação da interdependência irreduzível entre a experiência e a razão; o termo relativismo ao nível biológico estende-se assim na teoria da interdependência do sujeito, e do objeto, da assimilação do objeto pelo sujeito e da acomodação deste àquele (Piaget, 1977, p. 28).

Isso significa que o pensamento construtivista baseia-se na ideia de que as relações sociais das pessoas com o ambiente e com outras pessoas moldam o desenvolvimento do conhecimento humano. Ao fazer isso, ele não adquire ou se apropria do conhecimento; em vez disso, ele o constroi, permitindo que as pessoas tenham uma compreensão do que estão aprendendo. Além disso, é importante destacar que, embora as experiências empíricas sejam inatas à esta teoria, elas não são necessárias para a construção do conhecimento. Uma variável fundamental nesta teoria é o ambiente, bem como as relações sustentadas nele. Essas relações fornecem a base para que a pessoa perceba, interaja e obtenha experiências que contribuem para a construção do conhecimento.

É importante salientar que os processos de alfabetização na perspectiva construtivista iniciam-se antes mesmo da vida escolarizada. O conhecimento é construído à medida que a criança, a partir de suas próprias ideias e vivências interpessoais, sente a necessidade de representar graficamente seus esquemas conceituais (Nogueira, 1997, p. 15). Sua construção é baseada na capacidade cognitiva do sujeito de criar hipóteses, questionar, pensar e interagir, o que, por conseguinte, o possibilita gerar novos saberes, que se consolidam a partir de suas ações.

Assim, buscando compreender o processo de alfabetização, enquanto mudança, ação

resultante da interação recíproca entre sujeito e objeto, é que os construtivistas caminham, num esforço de compreensão coletiva, almejando encontrar novos rumos e novas alternativas pedagógicas que facilitem, em última instância, o processo de alfabetização (Nogueira, 1997, p. 17-18).

Outro nome substancial associado à teoria construtivista, além de Piaget, é o de Emília Ferreiro, caracterizada por evidenciar o sujeito enquanto ponto de partida da aprendizagem e não o conteúdo abordado. Ferreiro é uma das principais referências no campo da educação, especialmente no que tange à aquisição da linguagem escrita. Seus estudos apontam que, antes de dominar a escrita, o sujeito precisa ser capaz de compreender os códigos preestabelecidos, como as letras, seus significados e suas distintas combinações usadas para formar palavras. No Brasil, suas contribuições representam uma das principais referências teóricas do discurso educacional relacionado com a alfabetização (Mortatti, 2000). Suas pesquisas ocorrem em consonância com as ideias de Piaget, seja pela similaridade ao identificar que o conhecimento é construído por meio das ações do indivíduo em relação ao mundo, ou mesmo pela equivalência ao indicar a linguagem enquanto instrumento central para a construção do conhecimento. Para ela, as crianças passam por diferentes estágios na construção da linguagem escrita, e cada estágio deste processo é caracterizado por um tipo específico de hipótese. Por exemplo, na fase inicial, as crianças podem acreditar que a escrita é simplesmente uma imagem da fala, e que cada letra, de modo individualizado, representa palavras inteiras. Porém, à medida que interagem com a linguagem escrita em maior profundidade, elas passam a desenvolver hipóteses e associações.

Ferreiro também é responsável por ocasionar uma espécie de revolução conceitual ao redirecionar o eixo da alfabetização não aos métodos de ensino, mas à criança e à sua capacidade de reconstruir o conhecimento a respeito da língua através da formulação de hipóteses. Em seu livro “Psicogênese da língua escrita”, desenvolvido em parceria com Ana Teberosky, são evidenciados os resultados inerentes a pesquisas destinadas a compreender o processo de aquisição da língua escrita, fortemente influenciado pelas contribuições de Piaget e Chomsky. Ao salientar a distinção latente entre a aquisição da leitura e o processo de codificação, ou elaboração do sistema dito tradicional de escrita, Ferreiro (1985, p. 8) destaca que:

No caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas; o nosso código faz senão encontrar uma representação (alternativa) diferente para os mesmos elementos e nas mesmas relações. No caso de uma criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas. (...) as dificuldades que as crianças enfrentam são as dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em outros casos, que a criança reinventa esse sistema (Ferreiro, 1985, p. 8).

A teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, desenvolvida em 1985, afirma que todas as crianças na idade de alfabetização passam por quatro fases diferentes até atingirem o nível de alfabetização. A primeira fase é a pré-silábica, na qual o indivíduo não consegue distinguir as letras dos sons da língua falada. Na fase silábica, as crianças já são capazes de interpretar os sons da língua falada e interpretar as letras de acordo com suas próprias percepções. A criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas na fase silábico-alfabética. Ao chegar à fase alfabética, o sujeito já sabe ler as letras e as sílabas e pode ler com fluência.

O processo de alfabetização proposto por Emília Ferreiro vai de encontro a uma mudança na perspectiva quanto ao uso e percepção da linguagem na alfabetização, especialmente pelo fato da escrita ser concebida pela pesquisadora como um sistema de representação da linguagem, se distanciando da concepção em que este ato é compreendido como uma ação destinada a codificação e decodificação da linguagem. Ainda de acordo com Ferreiro

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, compreensão de significados, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual (Ferreiro, 1985, p. 9).

Suas pesquisas revelam a concepção das crianças sobre o sistema de escrita, bem como os modos estáveis de organização cognitiva que ocorrem em uma ordem estabelecida. Observa-se então que a escrita infantil segue uma evolução, que é influenciada por fatores culturais e diferentes situações educacionais. Para tanto, ser alfabetizado, significa, segundo Emília Ferreiro:

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. (Ferreiro, 2006)¹

¹ FERREIRO, Emilia. Emilia Ferreiro – O ato de ler evolui. [Entrevista concedida à] Revista Nova Escola. **Revista Nova Escola**. 2006. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/o-ato-de-ler-evolui/>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

3.2.2 Vygotsky e a alfabetização

O socioconstrutivismo, por outro lado, tem suas raízes fundamentadas na teoria construtivista. Segundo esta teoria, o conhecimento é constituído por meio das interações do indivíduo com o meio em que ele vive, onde os aspectos culturais, sociais e históricos influenciam na formação do conhecimento, que por sua vez é entendido como algo contínuo, dinâmico e que envolve a reflexão das experiências vivenciadas. Na prática, esta teoria representa uma mudança significativa na concepção do ensino e da aprendizagem, que deve deixar de ser vista como algo unidirecional para se tornar uma ação de troca que reconheça e valorize as distintas esferas que perfazem a construção do conhecimento.

Vygotsky enfatiza, na teoria socioconstrutivista, a natureza social do sujeito e do conhecimento. Para ele, todos os processos psicológicos, como a comunicação, a linguagem e o pensamento, são adquiridos por meio da interação social. Trata-se de uma teoria desenvolvida no início do século XX, de extrema significância no campo da psicologia da educação e que apresenta como um de seus conceitos centrais a chamada Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). "A Zona de Desenvolvimento Imediato define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky, 1984, p. 97). Ou seja, a distância existente entre o nível atual de desenvolvimento de um sujeito e o seu potencial de aprendizagem por meio da mediação conduzida por um outro indivíduo mais experiente. Outro aspecto que também merece destaque no que tange à teoria sócio-interacionista e construtivista são as chamadas ferramentas psicológicas, representadas pela linguagem, que desempenham um papel crucial na mediação e na interação do sujeito com o ambiente. Cabe também à linguagem a responsabilidade de comunicar ideias, organizar pensamentos e resolver problemas.

Neste contexto, as estruturas mentais sofrem modificações com base no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o que resulta em um aprendizado mais significativo, a partir da promoção do diálogo e do conhecimento de mundo adquirido pelo estudante anterior à sua presença na escola. Por conseguinte, esta abordagem tem influenciado diversas práticas pedagógicas, que destacam a importância de se criar ambientes de aprendizagem socialmente interativos, que valorizem a cultura enquanto um elemento chave para a construção do conhecimento.

Além disso, Vygotsky, ao evidenciar a construção do conhecimento, salienta como os valores e práticas culturais refletem no desenvolvimento cognitivo, pois fornecem as

ferramentas e os sistemas de significado que moldam a forma como pensamos, sentimos e nos comunicamos. A maneira como percebemos o mundo e construímos nossa identidade está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico e social no qual vivemos. E, à medida que interagimos com o ambiente, tendemos a adotar atitudes e conhecimentos pertinentes com a realidade na qual estamos inseridos. “É preciso notar ainda que os sentimentos, a maneira de perceber o real e a significação que se dá a um outro evento parecem variar sensivelmente, dependendo do grupo étnico, religioso ou socioeconômico do qual se faz parte” (Davis; Oliveira, 1994, p. 18).

No que se refere às técnicas de alfabetização presentes no ensino formal, podemos elencar uma subdivisão entre as chamadas técnicas/propostas ditas tradicionais em contraste com as concepções contemporâneas. Na primeira, a escrita é caracterizada por uma espécie de código, desassociando-se dos possíveis usos sociais tanto da leitura quanto da escrita. Ou seja, este ato se reduziria ao domínio mecânico de um código. No que tange às chamadas propostas contemporâneas de alfabetização, a escrita ganha conotação semântica, sonora e social. E como representantes desta vertente, podemos destacar as contribuições de Vygotsky e a sua relação com a teoria histórico-cultural, que compõem um construto teórico promissor para a aprendizagem, principalmente no contexto escolar. Santos destaca que:

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura humana historicamente elaborada, por outras palavras considera que o homem é um ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio a que pertence (Santos, 2013, p. 50).

Essa teoria também é responsável por desenvolver uma perspectiva sociocultural sobre a aprendizagem. Entendida como uma abordagem teórica que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo indivíduo pela qual, o desenvolvimento humano ocorre em um dado contexto social e cultural. Onde as pessoas constroem conhecimentos via interações com outros sujeitos através da linguagem.

Visando contribuir para este debate, esta pesquisa objetiva compreender como a geografia potencializa o ensino e aprendizagem durante a fase inicial do processo de alfabetização escolar. Vale destacar que o seu enfoque não se reduz ao ato de como se lê e sim do porquê se lê. E também como o entendimento dos desdobramentos espaciais potencializam esta ação frente ao maior entendimento da realidade. A teoria sociocultural oferece uma perspectiva rica e abrangente sobre o processo de desenvolvimento humano. Ao destacar a importância do contexto social e cultural para a construção do conhecimento. Esta teoria influencia profundamente a educação, pois proporciona uma base teórica para prática

pedagógicas, que valorizam a interação e a colaboração entre os estudantes e professores, além é claro de contribuir para uma educação mais significativa.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (Libâneo, 1994, p. 87).

É importante salientar que a presença da escrita não é a única ação capaz de promover o desenvolvimento e a criticidade de indivíduos. Neste contexto, é essencial criar oportunidades de ensino que promovam o aguçar das funções cognitivas, capazes de levar os sujeitos a adquirirem consciência sobre o objeto de conhecimento estudado.

Seja na perspectiva construtivista ou socioconstrutivista, a relação com a alfabetização é entendida de forma integrada e complementar ao desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Desta forma, a alfabetização se torna um meio para o desenvolvimento do letramento, proporcionando as bases técnicas necessárias para a compreensão e produção de textos, enquanto o letramento, aprofunda o processo de alfabetização, ao valorizar as dimensões culturais e sociais da língua escrita.

3.3 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS SINTÉTICO E ANALÍTICO

A origem e a utilização de métodos na alfabetização se relacionam com a necessidade de compreender os motivos pelos quais muitas crianças apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita, o que, por consequência, agravam o quadro de fracasso escolar (Mortatti, 2006). A busca por práticas de ensino que facilitem a aprendizagem é uma preocupação constante dos professores que ocupam as salas de aula e também por parte daqueles pesquisadores que se dedicam a investigar esta temática. É válido salientar, que uma das principais questões envolvidas na alfabetização se refere à investigação dos métodos e das práticas pedagógicas usuais em sala de aula e os seus potenciais resultados ou limitações. Segundo Soares (2004), a trajetória histórica de diferentes métodos de alfabetização no Brasil tem sido marcada por rupturas, continuidades e pela busca de uma padronização das ações pedagógicas em todo o território nacional, que pouco se relacionam com as referências regionais em termos de linguagem, culturas e perspectivas de formação.

Magda Soares (2018), elenca que os métodos de alfabetização podem ser considerados como um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a

aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Mas, os sistemas de alfabetização são múltiplos; alguns deles objetivavam ensinar a leitura e a escrita por meio da soletração das palavras; outras abordagens, por conseguinte, são pautadas no ideal de que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Porém, neste momento da pesquisa destacarei dois diferentes métodos de alfabetização, ainda muito utilizados na escola por pedagogas e pedagogos e adotados pelas educadoras durante a investigação e prática desta pesquisa: o sintético e o analítico. É importante considerar que ambos possuem particularidades e podem ser adaptados de acordo com o contexto escolar e com as distintas necessidades dos educandos. Vale frisar que uma das propostas desta pesquisa consiste na apropriação de práticas didáticas reais e usuais da sala de aula e aproximá-las da geografia. Não há a intenção de romper com o conhecimento e práticas já estabelecidas, mas, sim, traçar uma relação contínua e dialógica entre as práticas pedagógicas e geográficas, com a finalidade de alfabetizar e letrar indivíduos, vejamos:

O método sintético segundo Almeida (2008, p. 4234) segue a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores”. “Em outras palavras, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita” (Fontes; Benevides, 2012, p. 3). Esse método divide três processos: Alfabético, Fônico e Silábico.

O primeiro deles (alfabético) consiste em um processo silábico que se perfaz mediante a análise das sílabas, para que posteriormente seja formado as palavras. De acordo com Fontes e Benevides (2012, p. 3) o desenvolvimento dessa técnica “segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”. Ele é caracterizado pela aplicação de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado (Fontes; Benevides, 2013, p. 3).

Já o método fônico de acordo com Fontes e Benevides (2013) está direcionado à dimensão sonora da língua. Assim, inicia-se o processo, primeiro de ensinar a forma e o som das vogais, depois das consoantes e, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras. Outra característica do método fônico consiste no fato de que os sons da língua são a chave da alfabetização e a tomada de consciência, pelo alfabetizando, o que torna o processo de aprendizado muito complexo. O fonema aparece no método fônico como uma unidade ideal da língua (Capovilla, 2007). Nesta

abordagem é crucial que os movimentos e posições labiais sejam enfatizados, pois eles são fundamentais para a produção do som e para a fonoarticulação das palavras escritas. Com este método o ensino começa com uma abordagem dos sons simples (sons das letras, sílabas e palavras curtas) e, gradativamente, avança para palavras com maior complexibilidade sonora. Por exemplo, o ensino começa com o som das vogais de maneira isolada, progride para as consoantes até alcançar as sílabas simples e, posteriormente, as complexas. Boto (2019) aponta que a abordagem estruturalista do método fônico não colabora para a consolidação das representações mentais do que é falado e ouvido. Uma vez que muitas letras apresentam sons semelhantes e muitas palavras vem de encontros intralinguísticos, advindos de outras línguas e culturas. Conforme Salina (2015), a finalidade do método fônico consiste em:

Cada letra é compreendida como um fonema, o processo parte dos sons mais simples para os sons mais complexos, ou seja, as vogais são as primeiras letras a serem apresentadas aos alunos (sua forma e som), seguida pelas consoantes, somente depois são estabelecidas, de maneira gradual, as relações mais complexas. Dentro da vertente do método fônico foram criadas diversas variações, algumas delas partem de palavras significativas aos alunos, ou outras de alguma palavra vinculadas a imagem, também podem ser utilizadas onomatopeias e histórias. Os especialistas do método defendem que as crianças podem ser alfabetizadas em um período de quatro a seis meses fazendo o uso do mesmo (Salina, 2015, p. 15).

O método de ensino silábico se baseia na divisão das palavras em sílabas, que são unidades sonoras. Assim, os estudantes aprendem a relacionar cada grupo de letras com um símbolo escrito (letras do alfabeto). Através desse processo, eles adquirem a habilidade de decifrar as palavras, ou seja, transformar os símbolos em sons. Essa abordagem pressupõe que a alfabetização deve começar pelas unidades menores (sílabas) e depois avançar para as maiores (palavras e frases), sem analisar cada letra individualmente, mas sim combinando as sílabas. Como o próprio nome indica, o método consiste em introduzir as sílabas para que as crianças possam aprender a partir delas. Inicialmente, são ensinadas as sílabas consideradas mais simples, para depois introduzir e trabalhar com as mais complexas, como por exemplo, "da, ma" antes de "lha, nha, sá" (Frade, 2007).

O método analítico, por sua vez, consiste no ensino da leitura e da escrita através da análise de unidades menores (letras e fonemas) para formar unidades maiores (sílabas e palavras). Além disso, ele se concentra no ensino do alfabeto a partir da associação entre grafemas e fonemas, ou seja, iniciando com a pronúncia dos sons das letras, em seguida soletrando as letras para desenvolver a consciência fonológica (Salina, 2015). Neste método, a criança aprende as letras de forma progressiva, combinando-as em sílabas, depois em palavras, frases, parágrafos e, por fim, em textos. Ele é visto como um processo mecânico e é

indicado para crianças que necessitam de uma abordagem mais estruturada na alfabetização. Sua organização segue uma abordagem sistemática, começando com a aprendizagem dos sons das letras, seguido pela combinação dos sons para formar sílabas e, por fim, a construção de palavras, frases e textos.

Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoreção de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema/grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas (Frade, 2007, p. 22).

É também conhecido como método da cartilha, pois em alguns casos utiliza-se de cartilhas com imagens e frases simples, com as quais os alunos são incentivados a repetir em voz alta o som de cada letra e combiná-las para, então, formar as palavras. Uma de suas características consiste em ignorar a realidade linguística do aluno quando trabalha com textos que não contemplam a sua experiência de vida, desenvolvendo, assim, um trabalho descontextualizado. Trata-se de um processo linear, que se inicia com a identificação das letras e evolui para dimensões mais complexas, como por exemplo a leitura e escrita de um texto. Uma das principais críticas consiste no caráter mecânico e na sua ineficiência em enfatizar o significado ou mesmo o contexto das palavras. No entanto, muitos defensores deste método argumentam que ele é muito eficaz na etapa inicial da leitura e da escrita e que posteriormente ele pode ser adaptado para incluir a compreensão e significados das palavras. A exemplo do que destaca o Quadro 5, que representa uma síntese do modo como ocorre o processo de alfabetização através do método sintético.

Quadro 5 – Métodos Sintéticos

MÉTODOS SINTÉTICOS	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Alfabético/Soletração	Decoração de nomes de letras. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para, posteriormente, significar o que foi lido.
Silábico	Decoração de silabário, formação de palavras a partir das sílabas já decoradas. Parte-se de sílabas canônicas (BA, DA, CA, FA) para não canônicas (BAR, CRE, FLA). Ensinam-se sílabas, posteriormente a junção destas na composição de palavras, as quais compõem pequenas frases que, posteriormente, se transformarão em pseudo textos escritos para o ensino da leitura.
Fônico	Decoração dos sons (fonemas) das letras do alfabeto. Posteriormente juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.

Fonte: Adaptado de Melo, 2015.

Já o método sintético é compreendido por meio da análise de unidades maiores (palavras) em unidades menores (letras e fonemas), ou seja, ele percorre um processo inverso se comparado a noção escalar proposta no método sintético. Aqui, o indivíduo aprende primeiro as palavras familiares e reconhecíveis, seguido pelo seu desmembramento em letras. Este método ganhou relevância em meados do século XX por meio de educadores como Maria Montessori e John Dewey, que incorporam elementos desta abordagem a suas teorias de educação infantil. Ele é subdividido em três processos: Palavração, Sentenciação, Global / historieta. É caracterizado por:

Baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção —de caráter biopsicofisiológico —da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (Mortatti, 2016, p.7)

A estratégia de palavração envolve a escolha de uma palavra com significado relevante, muitas vezes relacionada à vida dos alunos, para ser utilizada como base no ensino da leitura e da escrita. O fundamento desse método está ligado à ideia de que os alunos devem se familiarizar com a palavra completa, identificar suas partes constituintes e, a partir disso, desenvolver a capacidade de análise e síntese. Nesse sentido, cabe ao professor (como mediador do conhecimento) auxiliar os alunos na identificação das letras das palavras, na exploração das sílabas e seus sons, e na formação de novas palavras relacionadas ou derivadas da palavra original. Segundo Moraes, Albuquerque e Leal, a palavração é conceituada como

[...] esse processo se dá da seguinte maneira: [...] a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista

em combinações diferentes, para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons (2008, p. 17).

O método de sentencição é caracterizado pelo ensino da leitura e da escrita com base no uso de sentenças significativas, que se organizam como parte inicial do processo de alfabetização. Neste método, as sentenças são contextualmente relevantes, o que potencializa o interesse e o engajamento dos estudantes, possibilitando assim a vivência da língua escrita em seu contexto natural. Outra vantagem atrelada ao uso deste método consiste no desenvolvimento da leitura e da escrita de modo integrado, uma vez que os indivíduos são incentivados a ler sentenças, compreender seu significado e registrá-las no caderno, o que potencializa a transposição da linguagem oral para a escrita.

Por consonância, o método global é uma abordagem que se baseia na aprendizagem das palavras e na compreensão ampla de textos, onde o foco da leitura é voltado para a análise textual em maior escala, e não no estudo isolado das letras, sílabas e palavras. Nesta proposta, os alunos são expostos a textos autênticos desde o início do processo de alfabetização, permitindo que eles desenvolvam uma compreensão global sobre a temática e a organização da escrita antes de se aprofundarem nos aspectos que exigem maior detalhamento. Outra característica deste método refere-se à ênfase atribuída à leitura, onde os estudantes são incentivados a ler em voz alta, a fim de desenvolver a fluência e as entonações adequadas à leitura e à compreensão textual.

Já a historieta é uma abordagem que se organiza junto ao método global e busca promover a aprendizagem da leitura e escrita por meio de histórias ilustradas. Este método tem como objetivo central tornar a alfabetização um processo mais significativo e prazeroso, estimulando o gosto pela leitura desde os estágios iniciais da educação formal, onde as imagens usadas na história em sequência funcionam como suporte visual para a compreensão de textos, facilitando assim a associação entre as palavras e seus significados, que, por conseguinte, são utilizados para introduzir os conceitos básicos da linguagem escrita aos alunos.

Cabe também a este método (analítico) a utilização de textos completos, como histórias e poesias, para ensinar as palavras e, a partir delas, analisar e reconhecer as letras e sílabas que as compõem. Ele parte do princípio de que as crianças já possuem uma base de conhecimento oral e, portanto, é mais efetivo começar pela leitura e compreensão das palavras completas, para só então analisá-las em componentes (letras e sílabas). Já no processo da sentencição, o alfabetizador utiliza a comparação das palavras, ampliando assim o

vocabulário do estudante. “Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas” (Borges, 2008, p. 3). No que concerne ao processo global, partimos do macroconhecimento em direção ao micro. Um exemplo disso é uma contação de histórias, que se decompõe em frases, seguidas por palavras, sílabas e letras. A exemplo do que ilustra o quadro 6, que evidencia os processos envolvidos na alfabetização em consonância com os métodos analíticos.

Quadro 6 – Métodos Analíticos

MÉTODOS ANALITICOS	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto. Tais palavras são construídas a partir de sílabas canônicas que devem ser decoradas; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras. Segue-se a ordem alfabética.
Sentencição	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoraçção das frases, estudam-se palavras, frases e letras específicas. Normalmente segue-se a ordem alfabética e prima-se por iniciar por frases compostas de palavras construídas a partir de sílabas canônicas.
Global/ historieta	Apresenta-se um texto composto por sentenças (frases) quase que isoladas, compostas por sílabas canônicas referentes a uma letra do alfabeto. Do texto estudam-se sentenças e palavras específicas, compostas por determinada letra que se pretende ensinar.

Fonte: Adaptado de Melo, 2015.

Atualmente, o método analítico é frequentemente integrado a outras abordagens de ensino e aprendizado, visando proporcionar uma educação mais significativa. Essa integração ressalta a importância do aprendizado que se baseia na vivência anterior à compreensão das palavras e letras. Além disso, é relevante mencionar a abordagem mista, que combina elementos de métodos sintéticos e analíticos, promovendo assim uma experiência de aprendizado mais abrangente e completa para os alunos no processo de aquisição da leitura. Essa abordagem, por exemplo, enfatiza a importância de trabalhar simultaneamente a consciência fonológica, a decodificação das palavras e a associação entre sons e letras. Isso resulta em uma variedade de estratégias que visam apoiar os estudantes em suas diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, contribuindo para uma experiência mais diversificada no que diz respeito tanto ao ato de ensinar quanto ao de aprender a aprender. Mendonça (2010) criou um quadro contendo uma sinopse das fases de cada método. Com isso, podemos ver as cinco fases de cada método citado anteriormente. Vejamos:

Quadro 7 – Sinopse das fases dos métodos

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletreção	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e experiência infantil
1 Fase	Alfabeto, letra, nome e forma	Letras, som e forma	Letras consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2 Fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3 Fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4 Fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5 Fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Fonte: Mendonça (2010, p. 28).

A alfabetização exerce um papel crucial na educação formal, servindo como um meio para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, ela se configura como um processo essencial não apenas para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, mas também para o fortalecimento social, cultural e político de uma sociedade. É importante ressaltar que a alfabetização transcende um mero conjunto de habilidades técnicas; trata-se de uma ferramenta significativa de empoderamento e transformação social, que favorece não apenas a ampliação do conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua realidade, assim como de sua espacialidade.

3.3.1 Alfabetização na perspectiva da leitura de mundo

A alfabetização quando atrelada à leitura do mundo, transcende a decodificação de palavras e símbolos. Nesta abordagem, ela é vista como um processo de tomada de consciência, onde os indivíduos aprendem a ler e escrever através de um percurso que o auxilia na interpretação e intervenção de sua realidade cotidianamente experimentada. Quando a alfabetização promove a leitura do mundo, o ato de ensinar e aprender se torna um processo emancipatório, amplo e que atua com e para os sujeitos imersos a esta experiência educacional de modo a potencializá-los rumo a transformação social.

No campo da alfabetização, além das abordagens sintéticas e analíticas, outras instâncias também representam grandes contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Exemplos incluem a alfabetização fundamentada nas teorias de Paulo Freire, a alfabetização histórico-cultural e a alfabetização discursiva. Todas essas abordagens podem configurar-se

como um instrumento de luta de classes, ao abordar o processo de alfabetização não apenas como uma habilidade técnica, mas sim enquanto uma poderosa ferramenta em prol da cidadania e da justiça social.

Freire argumenta que a educação deve partir da experiência cotidiana dos alunos, utilizando suas vivências como ponto de partida para a construção do conhecimento. Esta integração ao processo de alfabetização capacita os educandos e os educadores a compreender as relações sociais, culturais e políticas que influenciam suas vidas, tornando-os agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, “ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização, Freire insistiu que esse processo deve ser pensado como uma crítica explícita à injustiça [...]” (Bartlett; Macedo, 2015, p. 228). E mais:

Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida a sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la (Feitosa, 1999, p.46).

A pedagogia Freiriana propõe uma abordagem dialógica e problematizadora que envolve os alunos e professores em discussões sobre sua realidade social, cultural e política, tornando a alfabetização um ato de emancipação. Além disso, é essencial considerar a importância em suas práticas capacidade de instrumentalizar a aquisição da leitura e da escrita de maneira funcional e crítica ao cotidiano, por meio de práticas que valorizem o contexto e as experiências dos alunos.

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto – não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (Brandão, 1986, p. 9-10).

Em vez de simplesmente transmitir conhecimentos aos alunos, Freire propôs um processo no qual os educandos participam ativamente do seu próprio processo de aprendizagem. O objetivo central desta metodologia consiste no diálogo como instrumento de ensino, a partir de temas relevantes para suas vidas, incentivando a reflexão sobre a realidade social e política em que vivem, buscando transformar as percepções dos educandos

sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. Ao aprender a ler palavras, os alunos também aprendem a ler o mundo, entendendo melhor as estruturas de poder, as relações sociais e as injustiças que enfrentam.

A alfabetização na perspectiva histórico-cultural representa uma abordagem fundamentada nos estudos de Vygotsky, que reconhece que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é influenciada pelo contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (Vigotski, 2007, p. 144).

A linguagem, portanto, oferece os conceitos e as estruturas de organização da realidade que atuam como mediadoras entre o sujeito e o objeto do conhecimento (Vigotski, 2007). Isso implica que o processo de aprender a ler e escrever vai além da mera decodificação de letras e palavras; envolve a compreensão e a participação ativa em práticas sociais que utilizam a linguagem escrita como meio de comunicação, expressão de ideias e construção do saber.

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualismos e mais distantes do emprego (Vigotski, 2007, p. 3).

As funções da linguagem, neste contexto, se caracterizam pelo intercâmbio social, o qual representa a comunicação entre indivíduos e é orientado por um sistema linguístico, além de um pensamento generalizado que agrupa classes de objetos, eventos e situações sob uma mesma categoria conceitual. Em outras palavras, a linguagem exerce um papel fundamental ao fornecer os conceitos e as formas de organização da realidade, servindo como mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (Vigotski, 2007).

Além disso, a perspectiva histórico-cultural valoriza a mediação do ensino, onde o professor atua como um facilitador do conhecimento culturalmente estabelecido. Nesse processo, o papel do adulto é de fundamental importância para o aprendizado da criança, a qual se desenvolve em contato e interação com o “outro”. Nesse sentido, o conhecimento do mundo acontece através do “outro” (Vygotsky, 1991). Esta função inclui criar oportunidades para que os alunos participem ativamente de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita; moldadas pela inclusão de contextos culturais que integram as experiências das

crianças no processo de alfabetização.

Já a alfabetização na perspectiva discursiva é fundamentada na ideia de que o uso da linguagem está associado ao contexto social, cultural e histórico em que ocorre. Nessa abordagem, o discurso é visto como uma prática social que não apenas transmite informações, mas também constroi significados e relações de poder. Smolka (1989) enfatiza o seguinte entendimento da perspectiva discursiva da alfabetização:

Um argumento central nessa perspectiva é o da natureza social, ou da sociogênese do desenvolvimento humano. Isto significa que os modos de agir pensar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Destaca-se, assim, a fundamental importância da mediação e da participação dos outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento. Ou seja, a forma verbal de linguagem como modo de interação - como produção e produto humanos - afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos. Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vigotski e Bakhtin, essa perspectiva considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto discursivo (Smolka, 1989, p. 1).

Portanto, o ato de aprender a ler e escrever avança para além do domínio técnico. Tal ação envolve compreender como os diferentes discursos moldam nossa compreensão do mundo e influenciam nossas interações sociais. Essa perspectiva valoriza a reflexão crítica sobre os textos e contextos em que estão inseridos, promovendo uma educação que capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade como agentes transformadores de seus próprios discursos e realidades. Smolka ainda nos afirma que:

A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Podemos escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado para registrar, narrar, dizer..., mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e, implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (Smolka, 1989, p. 95).

As diversas perspectivas de alfabetização mencionadas, incluindo a leitura de mundo, enfatizam a importância de considerar a alfabetização como um processo que envolve a interpretação e a intervenção sobre realidade e o cotidiano. Essas metodologias promovem uma educação emancipatória, crítica e transformadora, potencializando, assim, as crianças a compreenderem e atuarem sobre as relações sociais, culturais e políticas que influenciam suas vidas.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROSA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Michel Foucault).

A importância da formação continuada vai além do desenvolvimento individual do professor. Ela implica diretamente nos estudantes e permite a troca de experiências entre aqueles que perfazem esta ação, sejam eles educadores ou não. Trata-se de um ato que deve ser sustentado na reflexão, na troca de experiências e no diálogo. Um processo contínuo e não algo pontual e acabado. Uma iniciativa capaz de instituir redes de colaboração e aprendizado mútuo, sustentada no compartilhamento e discussão de ideias, assim como na busca por soluções didáticas conjuntas.

Embora muito importante, a formação continuada não se perfaz enquanto o único instrumento capaz de resguardar a qualidade ou melhora da educação. Além disso, há fatores como o acesso e a permanência em cursos de formação inicial de qualidade, que são capazes de mobilizar e promover a mudança na postura crítica da classe docente, fortalecendo a autonomia no trabalho, bem como a valorização social e a remuneração daqueles que têm a educação como seu ofício.

Muitas vezes, os professores enfrentam dificuldades no que tange o acesso a cursos, palestras, materiais de qualidade, dentre outras práticas formativas, em detrimento de uma série de empecilhos, que se desdobram desde problemas financeiros e se estendem em direção à desgastante rotina profissional. Na maioria das vezes, enfrentam uma carga horária intensa de trabalhos pedagógicos e administrativos. Além disso, a formação continuada precisa estar alinhada com os desejos e anseios dos sujeitos que a perfazem, assim como em consonância com os desafios encontrados na sala de aula.

Porém, de forma recorrente, esta formação é ofertada de modo padronizado, com conteúdos e objetivos previamente definidos por um sistema educacional com raízes neoliberais e desajustados com as demandas inerentes à realidade dos educadores. Ressalto então a necessidade de que os processos formativos contínuos sejam realizados em consonância com os professores, para que eles sejam também responsáveis e pertencentes às suas práticas instrutivas.

Torna-se então importante questionar como são organizadas as propostas de formação continuada e também propor e destacar atividades nas quais o professor possui papel ativo durante este processo. Neste contexto, o sujeito que vive a educação e que possui voz e

conhecimentos teóricos e práticos, pode tornar-se sujeito do seu próprio desenvolvimento formativo. Propõe-se então uma prerrogativa que permita destacar alguns elementos e condições entendidos como necessários para que o processo de formação continuada seja efetivo.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço em que foram produzidos. Deixar clara esta condição histórica do conceito é indispensável porque isto implica descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esses conceitos (Floriani, 2008, p. 52).

Segundo Falsarella (2004), o conceito de formação continuada pode ser entendido como uma forma de socialização de conhecimentos vinculados ao fazer-saber, com o intuito de promover transformações. A formação de professores é um tema de significativa importância no âmbito educacional e tem sido abordado sob diversas perspectivas e enfoques. Entre as concepções mais tradicionais, destaca-se aquela que considera esse processo como um enriquecimento curricular ou uma oportunidade de avanço na carreira. Em contrapartida, há uma perspectiva que verifica a formação continuada como um processo reflexivo e de construção coletiva de saberes, que orienta a formação permanente do educador além dos limites do ambiente escolar.

Gadotti (2005, p. 17) aborda que a formação continuada “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Nesse sentido, a formação continuada deve estimular a reflexão por meio da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de articular sociedade e escola.

Ao longo da trajetória histórica do Brasil, o conceito de formação de professores passou por várias transformações, o que gerou diferentes propostas políticas e pedagógicas. Inicialmente, os programas de aperfeiçoamento e atualização foram desenvolvidos com o intuito de capacitar os docentes, tanto em relação aos novos conhecimentos quanto ao emprego de metodologias e estratégias educacionais inovadoras. Sobre essa finalidade, Behrens (2007, p. 442) destaca que

A capacitação tem como finalidade o acompanhamento e a qualificação de recursos humanos para repetir tarefas, em especial pela crescente e contínua evolução das

tecnologias. A capacitação e a atualização dos profissionais tinham como objetivo a preparação de pessoal habilitado para um determinado manejo ou técnica. A capacitação pode ser entendida como o convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva (Behrens, 2007, p. 442).

Ou seja, ao longo do século XX, a formação de professores e seu conceito eram frequentemente abordados sob o prisma de treinamento. Posteriormente, o conceito de formação continuada foi ampliado e passou a abranger não somente cursos de atualização profissional, mas também, iniciativas de valorização e estímulo à reflexão sobre a práxis docente. Na contemporaneidade, este tipo de formação ainda é cerceado por propostas com conotação políticas, ideológicas e dialogismos. E podem, segundo Romanowski (2010) ser distinguida em duas categorias:

- a) formais, cursos programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor, são planejados e estruturados de modo presencial e a distância;
- b) informais, situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.

As mudanças quanto a apropriação do termo de formação continuada são fortemente influenciadas por fatores sociais, espaciais e históricos. Sendo a multiplicidade de nomenclaturas que predispõe este conceito associada a fatores institucionais e políticos que afetam diretamente a compreensão e alcance destas ações, a exemplo do que elucida o quadro a seguir: formulado por Marin:

Quadro 8 – Nomenclaturas e ações de formação continuada segundo Marin

(Continua)

Educação permanente	Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento ainda estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Marin, 1995, p. 113).
Capacitação	Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve ao dominato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalismo (Marin, 1995, p. 112).
Treinamento	Em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos (Marin, 1995, p. 109).
Reciclagem	[...] o termo reciclagem, implícita, a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. (Marin, 1995, p. 107).

Quadro 8 – Nomenclaturas e ações de formação continuada segundo Marin

(Conclusão)

Aperfeiçoamento	[...] é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma a que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Marin (1995, p. 111)
------------------------	--

Fonte: Marin, 1995.

Resumidamente, a educação continuada abrange as necessidades dos professores, tanto individuais quanto coletivas, diante das constantes transformações no campo educacional, seja no currículo, na política ou nas ideologias daqueles que defendem ideias conservadoras ou inovadoras na educação.

Além disso, embora a formação continuada siga diferentes caminhos em sua trajetória e na definição de seu conceito, há um consenso de que ela é fundamental para a melhoria do sistema educacional brasileiro. A formação continuada permite que os docentes reflitam sobre sua prática e busquem mudanças, mantendo-se alinhados com as novas demandas e desafios educacionais e com um projeto de educação transformadora.

4.1.1 A formação continuada de professores no Brasil: perspectivas e desafios

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve uma restrição quanto à autonomia dos educadores, assim como na formação inicial e continuada docente. Nesse momento, a educação foi considerada um instrumento de controle ideológico, levando a medidas que limitavam a liberdade acadêmica e a atuação de educadores. Vale também mencionar que, durante esse período, as diretrizes curriculares foram padronizadas e alinhadas com os interesses do regime, resultando em uma educação e formação continuada de educadores com criatividade e criticidade limitadas, pouco dialogando com a realidade vivenciada nas escolas, devido às intervenções diretas sobre as instituições de ensino. No que diz respeito à formação de professores, as políticas militares privilegiam uma educação tecnicista, voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho, desvalorizando aspectos como a diversidade cultural.

Já a década de 1990 foi marcada por um período de grandes transformações no campo da educação brasileira, incluindo a formação continuada de professores, que passou a ser incluída como uma importante pauta na promoção de uma educação de qualidade. A profissionalização do magistério acarretou no desenvolvimento de políticas públicas visando à

formação continuada, que naquele momento ocorria através de cursos, seminários e oficinas, entre outras modalidades de formação destinadas ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Além disso, é importante destacar que este período foi caracterizado pela ênfase na formação de professores para lidar com a diversidade cultural, ética e social presentes na sala de aula. Outro aspecto importante corresponde ao entendimento da formação continuada como algo dinâmico e permanente, alinhado com as demandas da sociedade e as transformações políticas e sociais do ser e estar educador.

Vale também mencionar que a Lei n.º 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, possui um papel de grande importância na formação continuada de professores no Brasil. Ao estabelecer diretrizes para a educação, a LDB reforça a necessidade de aprimoramento docente e destaca direcionamentos legais que incentivam a busca por práticas pedagógicas inovadoras, assim como a criação de programas de formação continuada e a associação entre diferentes instâncias educacionais, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais. Entretanto,

Em apenas seis artigos, a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, a evidenciar a já referida “flutuação terminológica”, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical, a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores (Castro; Amorim, 2015, p. 43)

É importante destacar que embora a formação continuada seja estabelecida por meio de diretivas, na prática estas ações ainda carecem de melhores condições para se efetuem, a exemplo do que aponta Santos:

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente (Santos, 2011, p. 3).

Quando ancorada em princípios de reflexão, diálogo e participação ativa dos professores, a formação continuada torna-se não apenas um requisito legal, mas uma oportunidade para o fortalecimento da qualidade do ensino e valorização profissional. Essas iniciativas instrumentalizam parte das lacunas deixadas pelas políticas governamentais, através da promoção de processos formativos contínuos e colaborativos que visam a melhora das práxis docente e do ambiente escolar.

4.2 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TRABALHO

Outro marco, atrelado a LDB, associa-se ao reconhecimento da formação continuada alinhada ao local de trabalho do docente; Proposta está evidenciada pela Lei 12.796, de 2013, no Artigo 62 A, vejamos:

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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, LDB, Artigo 62a).

Esta concepção anteriormente já havia sido afirmada nos Referencias para a formação de professores, datada no ano de 1999; veja:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (Brasil, 1999, p. 131).

Logo, os cursos de formação continuada podem e devem ser promovidos em parcerias com instituições de ensino assim como no próprio espaço escolar. Para tanto precisamos avançar em propostas e ações que compreendam uma formação para além da transmissão de conteúdos, evidenciando as subjetividades contidas neste processo e suas multifacetadas características e propósitos. A exemplo do que destaca o documento intitulado Formação Continuada de Professores- Diretrizes e Programas, publicado no ano de 2002 pelo Ministério da Educação. Que enfatiza a importância desta ação para o aprofundamento de conhecimentos e também como um espaço de reflexão sobre a prática docente, a saber:

[...] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. Neste sentido, o conceito de formação continuada deve ser compreendido como uma jornada de constante diálogo com a prática docente, ele é dinâmico e oportuniza aos professores questionarem suas intervenções educativas e não se limita apenas ao desenvolvimento de competências profissionais. Mas, também abrange capacidades, concepções e atitudes individuais e coletivas, que visam a construção contínua do saber e aprimoramento da atuação docente. (Brasil, 2002, p. 70).

A realização de atividades de formação continuada requer tempo e espaço adequados. O planejamento da educação básica geralmente não leva em consideração essa necessidade ao organizar seus tempos e espaços. Muitas vezes, o tempo dedicado à formação continuada é diluído na jornada de trabalho do professor ou é alocado ao final da hora de trabalho do professor.

Esta concepção já havia sido afirmada, anteriormente, nas Referências para a formação de professores, datada no ano de 1999; veja:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (Brasil, 1999, p. 131).

Apesar de ser importante afirmar a formação em local de trabalho, as duas leis não abordam a questão do tempo e da remuneração destinada a esta formação. O ideal é que o professor tenha a oportunidade de realizar formação continuada no período de trabalho, ou em um período fora do trabalho, mas remunerado.

Pensar espaços e tempos de formação continuada no local e tempo de trabalho é essencial para educadores continuarem se formando, mas infelizmente muitas vezes este tempo é delimitado por curto período em que o professor já está cansado da sua jornada de trabalho. Além disso, este tipo de ação possui normalmente característica impositiva e desconsidera as necessidades dos professores e seu papel de protagonista neste processo.

Vale mencionar que os cursos de formação continuada podem e devem ser promovidos em parcerias com instituições de ensino superior assim como no próprio espaço escolar. Para tanto precisamos avançar em propostas e ações que compreendam a formação continuada para além da transmissão de conteúdos, evidenciando as subjetividades contidas neste processo e suas multifacetadas características e propósitos.

Referenciais para formação de Professores, publicado no ano de 1999 pelo Ministério da Educação compõe o conjunto de políticas educacionais formados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares, que igualmente a LDB, já demonstravam uma tendência neoliberal em seu texto. Apesar deste apontamento, o documento é uma importante contribuição para entendermos como a formação continuada foi abordada no processo histórico do Brasil. O documento é composto por: PARTE I – O papel profissional dos professores: tendências atuais; PARTE II – Repensando a atuação profissional e a formação de professores; PARTE III – uma proposta de formação profissional de professores;

PARTE IV – indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores; PARTE V – desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira. Ou seja, aborda, desta forma, a formação inicial, a formação continuada e a questão da carreira.

Podemos perceber nestas políticas uma articulação da formação continuada com a valorização da carreira docente e também uma abertura para que ela possa acontecer de forma mais plural e diversas, mesmo sem indicar a garantia das condições para que elas possam acontecer.

No que tange a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior é importante frisar a sua contribuição tanto no avanço da pós-graduação no Brasil, quanto na formação continuada de professores. Neste último caso, demarcada pela articulação entre instituições de ensino superior e escolas, através de programas e políticas que têm impulsionado iniciativas de aprimoramento profissional em diferentes níveis de ensino. Seja através de programas como PIBID e Residência Pedagógica, cursos de especialização ou mesmo de mestrados ou doutorados profissionais que oportunizam o aprofundamento na análise e investigação de suas práticas pedagógicas, como é possível observar a partir dos anos 2000.

Outros instrumentos para a implementação da formação continuada no Brasil referem-se à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pela portaria de número 1.717/2013, que objetiva o fortalecimento da educação básica através da promoção de cursos de formação inicial e continuada e às demais iniciativas como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologias Educacionais – PROFNIT e a mestrados profissionais semipresenciais, ofertadas pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

4.3 AVANÇO DOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nos anos 2000 passamos a ter uma maior disputa entre as vertentes educacionais na normatização das políticas de formação de professores. Um exemplo é a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que tem como foco a formação inicial e estabelece a realização da mesma por meio das competências, impondo uma formação cognitivista, que limita a formação ao saber fazer. Com relação a formação continuada a resolução aborda somente, no artigo 14, que afirma

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (Brasil, 2002).

Um outro marco legal para a formação de professores é nomeado Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias destinados a valorização de profissionais da educação, em caráter inicial e continuada, em períodos de 10 anos. Neste sentido, a formação continuada emerge como uma questão crucial na melhoria da qualidade da educação no Brasil. Vale destacar que o PNE (2014-2024) objetiva em sua meta de número 16 o seguinte propósito: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2014). E na tentativa de estabelecer este quantitativo, a partir do ano de 2014, algumas ações ganharam destaque como a ampliação do acesso a cursos a distância a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), responsável por promover a formação inicial e continuada de professores, como destacado na passagem seguinte, responsável por elucidar os objetivos destas ações:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, p. 1).

Este conjunto de política reforça a proposta de formação continuada escolarizante, por meio de cursos e também a pós-graduação, não indicando a possibilidade de uma formação mais coletiva, realizada por meio de troca entre os professores e também por meio de participação em projetos de extensão.

Desde a última versão do PNE, essa perspectiva de formação já estava imposta, segundo Santos (2011) ao evidenciar que tanto na LDB quanto no PNE, podemos perceber que:

[...] os mesmos definem princípios e diretrizes comuns no tocante à formação continuada do professor, sobretudo no que se refere ao fortalecimento de um discurso que advoga a melhoria da qualidade do ensino como decorrência de um intenso processo de qualificação docente. Além disso, os documentos evidenciam uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização do professor às necessidades da sociedade contemporânea. Esse quadro contribuiu para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não

raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente. Em decorrência disso, houve uma aceleração no crescimento do mercado da formação continuada e o fortalecimento de uma perspectiva de formação em serviço (Santos, 2011, p. 10).

Ou seja, as políticas de formação estimulam um crescimento de um mercado de formação continuada que muitas vezes possui seu objetivo atrelado às necessidades do sistema educacional e não dos professores, além de reforçar o que a LDB já apresentava o incentivo à formação a distância.

Este movimento de uma formação por competência e escolarizante é rompido com a aprovação da DCN 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior) é responsável por estabelecer orientação para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduandos segunda licenciatura e formação continuada).

A DCN 2015, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 expressa um arcabouço de apontamentos, a exemplo da definição dos profissionais da educação básica, organização dos cursos de licenciatura e articulação entre formação continuada e inicial. Este documento representa um avanço na formação de professores, pois articula a formação inicial, com a formação continuada e com a valorização do professor. Não apresenta uma organização curricular por competência e em seus princípios inserem de forma explícita uma educação inclusiva e plural.

A formação continuada aparece no artigo 16, e neste texto destacamos III - “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;” (BRASIL, 2015). Ou seja valoriza o processo reflexivo do professor e indica a necessidade de pensar o espaço e tempo para essa ação, ou seja, saindo um pouco da perspectiva escolarizante, mas sem abandoná-la, como é possível perceber no artigo 17,

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de

educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;
VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Brasil, 2015).

Como a DCN de 2015 destoava de um processo neoliberal de educação, outros documentos logo surgiram desenhando um novo movimento que pode ser identificado na denominada BNC-Formação. De acordo com Hypolito (2019), o documento de 2015 passou por amplo processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014 e constitui uma proposta que tenta solucionar um desafio antigo dos cursos de formação docente. Porém, 04 anos após a sua implementação, os rumos da formação de professores foram novamente modificados, o que retifica um retrocesso no entendimento e instrumentalização da formação continuada. Em um novo documento, a DCN datado do ano de 2019 é organizada mediante a centralização curricular, que por sua vez engessa a criatividade e autonomia e inviabiliza o atendimento das demandas específicas tanto de professores quanto de alunos.

Ao analisar as implicações neste documento, torna-se importante destacar o impacto que suas colocações têm no que confere o direito à autonomia das instituições de ensino superior em relação à formação de educadores. A limitação a três eixos: Conhecimento; Prática; Engajamento, representa uma simplificação do complexo processo e nuances que envolvem a formação docente. Ao associar estes eixos a DCN de 2019, são trazidas à tona questões relacionadas tanto à padronização quanto à centralização de políticas educacionais, que acabam por restringir as diversas realidades vivenciadas nas nos distintos recortes regionais do Brasil. Vale destacar que a formação de professores não pode ser reduzida a um modelo homogêneo nem tão quanto obedecer a critérios unicamente escolarizantes.

Com a aprovação da BNCC, o projeto de padronização de todo o processo educacional deste a educação básica até a formação de professores se fortalece, como é possível confirmar com o artigo 17

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A BNCC afeta a organização curricular dos estudantes da educação infantil, passando pelo ensino médio e pela formação inicial e continuada. Sua estruturação é permeada por disputas ideológicas, o que resulta em uma forte influência neoliberal e na resistência de muitos educadores em aderir a esta proposta. Freitas (2012, p.195), ao analisar a BNCC, afirma que “as mediações internas criadas por essa abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial”.

No que se refere à formação de professores, a BNCC tem tentado instituir nos cursos de licenciatura seus propósitos, através do cumprimento de conteúdos estabelecidos baseados no desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura), um dos objetivos da BNCC consiste em orientar o uso de uma linguagem comum sobre o que se espera da formação docente. Isso implica rever a organização dos cursos de licenciatura para que desenvolvam práticas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017).

Outra problemática está atrelada à sua estrutura curricular rígida, com conteúdos determinados para cada etapa escolar, o que resulta na dificuldade em formar educadores aptos às particularidades e realidades regionais. Vale lembrar que cada região apresenta necessidades específicas, e uma formação mais flexível permitiria maior valorização das demandas locais, assim como da cultura e da diversidade presentes em uma dada comunidade.

É de suma importância destacar que a formação de professores não se resume à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também inclui a construção de uma identidade profissional. E, embora a BNCC destaque a importância da formação continuada, na prática, não são disponibilizados recursos legais, tempo e atitudes contextualizadas de modo suficiente para promover a capacitação contínua e de qualidade dos docentes, entendida como um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade.

Com o objetivo de atender à resolução, um novo documento, a DCN, datado do ano de 2019, é organizado mediante a centralização curricular, que, por sua vez, engessa a criatividade e autonomia dos professores. A organização é feita por competências específicas, sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Segundo Maués (2001, p. 107), “a formação voltada para as competências enfatiza práticas voltadas para as exigências do mercado, uma formação acrítica destinada apenas a oferecer conhecimentos considerados úteis”.

Em diversos momentos, a BNC-Formação impõe a adequação do currículo de formação de professores ao currículo da educação básica da BNCC. Destacamos o trecho que se refere à formação específica do professor especialista: “II - Grupo II: 1.600 (mil e

seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019). Além disso, a BNC-Formação obrigava o desmembramento dos cursos de Pedagogia, ou seja, os cursos tinham que focar somente em uma etapa do ensino, seja a Educação Infantil, o Ensino Fundamental anos iniciais ou a Gestão.

Nesta resolução, a formação continuada aparece em quatro momentos, indicando a articulação entre a formação inicial e continuada e seu objetivo de profissionalização docente. No entanto, o projeto articulado por meio da política neoliberal aprovou, em 2020, uma BNCC-Formação continuada, que, de acordo com o artigo 5º, deve ter como princípio a BNCC e a BNC-Formação, impondo um sistema nacional de formação por meio de políticas educacionais e limitando a formação de professores ao projeto neoliberal de educação do estado, onde predomina a pedagogia das competências e a limitação de conteúdo. A BNCC-Formação ainda destaca em seu texto a obrigatoriedade de metodologias ativas, impondo mais uma concepção de educação na formação.

Essa resolução de formação continuada faz parte do projeto de controle e padronização da formação de professores por meio da Base Nacional Comum Curricular, que se tornou obrigatória nas escolas da educação básica em 2017, depois se tornou obrigatória na formação inicial em 2019 e, em 2020, intensificando essa padronização por meio da formação continuada. Ou seja, o professor irá se formar para aplicar a BNCC (Silva, 2023, p. 37).

Importante destacar que além da aprovação de todas essas políticas o governo federal criou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o Pró BNCC, por meio do qual disponibilizou verba e entre diversas ações, articulou vários cursos de formação continuada com objetivo de avançar na implementação do documento.

No ano de 2024, a educação vive um movimento conflitante com relação às políticas de formação de professores, e os movimentos de resistência das associações e de algumas instituições resultaram na revogação da BNC-Formação e da BNCC-formação continuada, mas outras propostas ainda com princípios neoliberais estão sendo pautadas como substitutas.

Neste movimento imposto pelas políticas educacionais as variabilidades identitárias precisam se adequar às imposições formativas e curriculares. A centralização curricular, a falta da participação e escuta efetiva de professores na tomada de decisões, a ênfase dada às competências, a responsabilização de educadores pelo fracasso escolar, reforçam uma agenda neoliberal, permeada por ações que negligenciam os princípios democráticos e formativos para a valorização da docência e do compromisso com uma educação crítica e de mudança social.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRÍADE: ESCOLA, UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

A formação continuada, na perspectiva desta pesquisa, pode ser representada pela interconexão entre a Universidade, Escola e Comunidade. Vale destacar que é na escola onde os desafios e demandas reais da educação nascem e são enfrentados, e é também onde os docentes obtêm a possibilidade de vivenciar a educação, colocando em prática os conhecimentos teóricos de sua formação inicial. Já a universidade, como instituição de ensino superior, tem o papel de fornecer, propor e pensar práticas capazes de apresentar novas concepções pedagógicas, além de fundamentar a educação com uma reflexão sobre o conteúdo apreendido e as práticas educacionais. Além disso, ela possui a responsabilidade de dialogar com a comunidade, para além da acadêmica, e da preparação de indivíduos em seus cursos de graduação e na oferta de programas e iniciativas que contemplem a formação continuada de professores. Uma instituição universitária deve ser um agente de transformação e inclusão.

O diálogo com a comunidade é necessário para identificar suas necessidades e desafios, permitindo ao espaço elitizado acadêmico desenvolver pesquisas e projetos que atendam às demandas específicas da comunidade. Vale mencionar que a relação entre universidade e escola só se torna completa quando ambos estão conectados em uma relação horizontal com a comunidade. Além disso, a comunidade pode ser uma valiosa fonte de parcerias, fortalecendo a relação entre instituições de ensino e a sociedade como um todo. Essa tripla interação representa um elo essencial na construção de uma educação mais conectada com a realidade local e com as necessidades da comunidade em que a escola está inserida, uma vez que a educação contextualizada parte da premissa de que cada aluno e cada professor é único, com experiências e vivências que moldam sua visão e interação com o mundo.

Nesta tríade, é essencial que haja uma integração entre os diferentes atores envolvidos na formação continuada. A escola deve estar em constante diálogo com a universidade, compartilhando experiências e conhecimentos, assim como a universidade deve estar aberta e atenta às demandas e necessidades das escolas, buscando oferecer formações que estejam alinhadas com a realidade da comunidade. A integração entre estes três elementos é fundamental na proposta de uma formação continuada efetiva, relevante e identificada com as reais necessidades dos estudantes e da sociedade. A integração destes atores é um pilar

essencial para o desenvolvimento de um impacto positivo na formação de indivíduos e no progresso social da comunidade por meio da educação.

Figura 3 – Tríade: formação continuada de professores



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A integração social de práticas que envolvam a escola, a universidade e a comunidade permite um valioso intercâmbio de conhecimentos, experiências e práticas. A escola, enquanto um ambiente onde a educação se efetiva em um nível mais próximo dos alunos, pode compartilhar suas vivências com a universidade, pautando suas necessidades, problemas e potencialidades. Ao mesmo tempo, a universidade, quando distante do pedestal da senhora do saber, pode aprender e também fornecer estratégias para aprimorar o conhecimento escolar, enriquecendo as discussões e estrutura dos cursos de formação inicial de professores ao se beneficiar das questões práticas que dialoguem com o real cotidiano escolar. Neste sentido, a escola pode atuar como um espaço de pesquisa e extensão, onde a comunidade é estimulada a colaborar, participar e compartilhar seus conhecimentos, fortalecendo o sentimento de coletividade entre estes atores.

Esta sinergia, fortalece os propósitos da educação como ideologia de mudança, capaz de transformar vidas, identificar e superar desigualdades que avançam para além de questões culturais. O conhecimento adquirido através da educação estimula o pensamento crítico e a reflexão, que são fundamentais para a criação de novos caminhos educacionais. O capítulo subsequente, "Operário da Educação", apresentará um exemplo. momento em que as práticas, resultados e discussões envolvidos em um projeto de formação continuada que visa conectar o ensino de geografia articulado ao processo de alfabetização.

4.4.1 Formação continuada: uma proposta

É essencial considerar que a construção da identidade de professores e sua profissionalização podem ser promovidos por meio de trabalhos coletivos. Onde a centralidade do saber dá lugar a escuta e a formação mútua, que por sua vez pode ser desenvolvida tanto na teoria quanto na prática. Logo, se faz necessário superar a concepção da continuidade dos estudos de forma técnica, por meio da transmissão do conhecimento de maneira engessada e acabada. Faz-se necessário que a formação continuada assuma um compromisso político para com a educação, onde os educadores possam desenvolver suas habilidades em consonância com sua realidade vivenciada e percebida. Trata-se de um espaço para se formar e ao mesmo tempo contribuir com a formação de seus companheiros. É este um dos pilares desta empreitada investigativa; apresentar uma prática de formação continuada de professores por meio de uma interação entre formadores e participantes, em uma perspectiva de interação e coletividade.

É válido salientar que a preocupação com a formação e desenvolvimento do professor em âmbito profissional é objeto de estudos teóricos diversos, e que em grande maioria se dedicam a ressaltar a importância da formação docente enquanto prática para se garantir uma melhora qualitativa do ensino. Porém, nada disto é possível sem levarmos em consideração a diversidade dos saberes docentes, o respeito ao conhecimento adquiridos ao longo de sua trajetória escolarizante, sua identidade enquanto educador assim como sua autonomia para pensar, propor e conduzir ações em seu cotidiano escolar. Tardif (2002), destaca a necessidade da articulação entre conhecimentos já adquiridos nos cursos de formação de professores e os saberes desenvolvidos durante as práticas educacionais, como pressupõe esta pesquisa, perceba:

[...] nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (Tardif, 2002, p. 224).

Mizukami (1996) destaca que o processo de formação de professores é contínuo, possui um início, mas não um final. O ser professor é, portanto, um processo constante de construção, que é modificado em detrimento do acesso a novos conhecimentos, das demandas e organizações sociais históricas assim como das vivências instituídas ao longo da trajetória escolar do educador. E é a partir desta perspectiva que esta proposta se sustenta. Na qual o

professor não é entendido enquanto uma tabula rasa e sim como um profissional participativo e reflexivo, que enxerga em sua prática docente um processo de construção e aprimoramento contínuo, que possui opinião, ideologias e diversas propostas, ações e pensamentos a serem compartilhados.

Sustentada no planejamento de ações conjuntas e na premissa de que é essencial formar o professor para a mudança e na mudança, por meio da reflexão em grupo, e da socialização do conhecimento (Imbernón, 2001), esta pesquisa busca ressaltar a relevância de se investigar a formação continuada sob a ótica da educação para além da transmissão de conteúdo e imposição de normativas e currículos. E sim embasada na formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de desenvolver práticas contextualizadas, bem direcionadas e consistentes de seus propósitos educacionais. Através do desdobramento de ações que vislumbram valorizar tanto o trabalho quanto a reflexão coletiva. O que resultou em um projeto desenvolvido na Escola Estadual Tereza Paulino da Costa, localizada no município de Alfenas-MG com 03 meses de durabilidade no ano de 2022. Esta ação, por conseguinte, é marcada por questões ideológicas e entusiastas de um jovem professor, pela abertura e confiança da coordenadora do ensino fundamental da SEME-Alfenas-MG e da equipe diretiva da escola, e por meio do interesse de duas professoras, na troca e coexistência entre a espacialidade da geografia e a complexa tarefa da alfabetização sob o domínio de pedagogas.

A proposta dessa formação continuada consiste em uma iniciativa na qual o pesquisador esteja em sala de aula sendo formado ao mesmo tempo em que ele colabora para a formação do pesquisador/professor. Trata-se de uma ação exercida conjuntamente a prática educacional diária, na qual os planejamentos das atividades ocorreram de modo compartilhado. Esta proposta não se associa ao modo como a formação continuada costumeiramente ocorre; fora dos horários de aula; em cursos pré-estabelecidos pelas secretarias de educação; ou mesmo organizados por instituições que privilegiam um determinado conteúdo que apresentam por vezes descontinuidade com a realidade vivenciada pelo professor ou mesmo dos alunos com os quais este profissional se relaciona diariamente. Ela alinha práticas pedagógicas a questões teóricas, evidenciando problemas, propondo novas práticas educacionais, adaptando conteúdos de modo significativo a realidade da escola e dos estudantes, elaborando materiais didáticos e demais proposta pedagógicas frutificadas na dialogicidade e constante reflexão sobre a práxis docente.

Por ocorrer de modo integrado ao trabalho do educador ela possibilita maior integração e interesse do professor, assim como menor desgaste temporal em detrimento dos seus demais afazeres profissionais e pessoais. E por não apresentar caráter obrigatório esta

formação é conduzida via interesse das educadoras, de modo fluída e não engessada esta empreitada soma para com a sua prática docente ao abordar questões relacionadas às problemáticas escolares cotidianas e sustenta a preocupação em manter a identidade profissional dessas professoras. Melo e Santos , apontam que:

Atualmente, os cursos de formação continuada oportunizam a (o) professor (a) ser um mero expectador e aplicador de atividades elaboradas por especialistas. São raros os momentos para ouvi-lo, conhecê-lo, saber de suas dificuldades, habilidades, ou seja, considerá-lo como um sujeito social que pode contribuir mais efetivamente com a educação (Melo; Santos, 2020, p. 102).

Vale também destacar que esta prática é desvinculada das características neoliberais que assolam a educação brasileira, na qual a formação continuada de professores costuma assumir um panorama meramente mercadológico. Me refiro aqui, às formações de cunho aligeiradas e que pouco se correlacionam com a mudança social tão almejada por significativa parcela daqueles que pesquisam e vivenciam a educação pública. Na perspectiva neoliberal, a formação continuada é compreendida como uma forma de capacitação técnica para a aprimorar a eficiência do ensino e aumentar a produtividade dos educadores a partir da certificação. Mas, essa visão reducionista desconsidera a dimensão humana da educação assim como o papel do professor como agente de transformação política e social.

O fato de que a formação continuada pode tornar-se um “negócio lucrativo”, principalmente quando são propostos cursos superiores aligeirados, que melhoram estatísticas com pouco investimento, satisfazendo exigências que não têm nenhum fundamento em teorias pedagógicas e parecem reduzir o profissional da educação a um “produtivo ensinador”, ou melhor, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um negócio lucrativo. (Alferes; Mainardes, 2011, p. 10).

Além disso, a lógica neoliberal tem promovido uma crescente mercantilização da educação, incentivando a competição entre instituições de ensino além da valorização de resultados de ordem quantitativa. E é neste contexto no qual a formação continuada é direcionada para atender as demandas do mercado enfatizando as habilidades consideradas necessárias para a economia, em detrimento da formação crítica. Como forma de enfrentar estes desafios, se faz necessário repensar a formação continuada sob uma perspectiva humanista e emancipatória. Na qual os docentes sejam incentivados a refletir sobre suas práticas, a compreender o impacto da política educacional em suas realidade e buscar alternativas capazes de subverter este modelo educacional descontextualizado em prol de uma educação mais democrática e plural.

A formação continuada deve estimular a construção de saberes coletivos, o diálogo entre educadores e a valorização da diversidade das experiências e conhecimentos. Além disso, é essencial que os professores sejam entendidos neste processo como sujeitos ativos em seus processos de formação. Ela deve ser sustentada sobre a prática educativa, pela busca da ressignificação e busca por novas metodologias e também pela compreensão das particularidades do contexto em que cada professor atua.

4.4.2 Estruturação e organização da proposta

Essa proposta foi organizada sob a premissa de possibilitar ao pedagogo um aprofundamento sobre o domínio sobre conceitos geográficos e espaciais e ao geógrafo uma aproximação ao processo de alfabetização. Justificada pela notoriedade em avançar para além de publicações em formato de artigos, dissertações e teses que se dedicavam a evidenciar as dificuldades de pedagogos tanto na formação inicial quanto na prática em sala de aula em ensinar geografia. Tais pesquisas atrelam a esta dificuldade uma série de elementos a exemplo da estruturação curricular, pressão das avaliações externas, cursos de formação inicial aligeirados, soma de atribuições ao profissional pedagogo, cursos de formação desconexos para com a realidade dos educadores e estudantes, falta de tempo em detrimento da grande carga horária de trabalho dentre outros apontamentos. E a partir das conclusões destas produções bibliográficas foi organizado esta ação na tentativa de se avançar na prática aos problemas já estudados no que tange a formação continuada e sua organização.

Quadro 9 – Síntese cronológica da estruturação da proposta de formação continuada

(Continua)

AÇÕES	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES
Escrita do projeto.	A escrita deste projeto ocorreu entre os meses de Junho, Julho e Agosto do ano de 2022, como parte da proposta da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UNIFAL-MG.
Visita a Escola Municipal Tereza Paulino da Costa e conversa com a equipe diretiva.	Esta ação foi guiada por uma conversa junto a direção e especialistas da E.E. Tereza Paulino da Costa. Onde foram registradas as demandas educacionais da escola assim como a obtenção de um parecer positivo quanto a viabilidade da prática formativa.
Reunião com a secretaria de educação do município de Alfenas- MG.	Nesta reunião foram reafirmadas as demandas da secretaria de educação quanto a prioridade do ensino da língua portuguesa e da matemática, especialmente em razão das dificuldades evidenciadas pelos estudantes após as aulas remotas em detrimento do vírus da COVID -19, assim como o interesse da secretaria em projetos relacionados a esses requisitos. que demonstrou a importância de criar um novo campo de pesquisa; conectar a geografia ao processo de alfabetização.

Quadro 9 – Síntese cronológica da estruturação da proposta de formação continuada

(Continua)

AÇÕES	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES
Retorno a Escola Municipal Tereza Paulino da Costa em uma reunião de módulo para compartilhamento da proposta de formação continuada com as professoras regentes da turma.	Já em acordo com a Secretária de Educação do Município de Alfenas-MG e com a equipe diretiva da escola foi apresentado, em uma reunião de módulo, a proposta de formação continuada a todos os professores da escola. É importante evidenciar que esta iniciativa não apresentava caráter obrigatório, sendo a participação assim como a não continuidade no projeto não arbitrária.
Reuniões com as professoras regentes de turmas e especialista educacional do segundo ano do ensino fundamental integrantes do projeto.	Como resultado da apresentação do projeto, três educadoras optaram em participar da ação, sendo duas professoras, uma regente de turma e outra de apoio (que lecionavam juntas em uma mesma turma), assim como uma especialista em educação básica. Nesta etapa a intencionalidade do projeto foi explicada com maior profundidade e as demandas, projetos já consolidados em andamentos, potencialidades da turma e dificuldades quanto ao cotidiano escolar registradas.
Registro da iniciativa enquanto projeto de extensão junto ao CAEX-UNIFAL-MG após reunião com as professoras integrantes do projeto.	Esta fase teve a intenção de registrar esta ação enquanto projeto de extensão, oficializar a parceria e, por conseguinte, certificar os integrantes de sua participação nesta prática formativa.
Apresentação da proposta aos estudantes do segundo ano do ensino fundamental.	Em um horário pré-estabelecido pelas professoras regentes de turma, o projeto, assim como a minha presença em sala de aula, foi apresentado e justificado aos estudantes.
Criação de canais de comunicação entre todos os integrantes da formação continuada e estabelecimento de horários semanais fixos destinados à reflexão da prática docente e criação de propostas pedagógicas.	Para agilizar a troca de informações, foram criados canais de comunicação a exemplo de um grupo para compartilhamento de informações, via aplicativo WhatsApp e Google Drive, onde dúvidas, textos e atividades eram compartilhadas.
Adaptação de conteúdos e planejamento colaborativo de atividades.	A partir das necessidades propostas nas reuniões dos módulos e seguindo a sequência de conteúdos didáticos elaborados pelos professores no início do ano letivo, foi implementado um plano de cooperação, que, nesse sentido, ocorreu em atividades utilizadas em sala de aula e posteriormente tornar-se uma avaliação, visando, para abordar os avanços e lacunas no currículo dos professores e alunos participantes. Vale ressaltar que todas essas tarefas são transferidas semanalmente para o especialista, que também contribui continuamente no andamento das aulas.
Criação de material didático	No decorrer da formação surgiu a necessidade e também a possibilidade da criação de materiais didáticos, destinados a fomentar as ações propostas. Foram então criadas matérias como o alfabeto geográfico, cartilhas de vogais, cartilha silábica, amarelinha cardeal dentre outras atividades.
Acompanhamento das reuniões de módulo quinzenais.	O acompanhamento das reuniões de módulo que obtinham durabilidade de 02 horas possibilita tanto uma maior integração com os demais professores, quanto compartilhamento das experiências com outros educadores, assim como maior proximidade com a realidade vivenciada cotidianamente na escola.

Quadro 9 – Síntese cronológica da estruturação da proposta de formação continuada

(Conclusão)

AÇÕES	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES
Finalização do projeto	Como atividade final do processo formativo foram realizados dois encontros destinados a compartilhar o conhecimento adquirido conjuntamente, as dificuldades encontradas no decorrer deste percurso formativo, assim como os resultados obtidos. O projeto obteve duração final de 200 horas (práticas pedagógicas, reuniões, planejamento, construção de material didático.)
Registro do relatório final no CAEX e certificação das professoras e especialista da educação básica	Construção de um relatório destinado a evidenciar todas as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto e quantificação das horas para disponibilização do certificado às educadoras.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao alinhar a formação de professores com a realidade escolar, proporciona-se aos educadores uma compressão e intervenção perante a realidade escolar e suas demandas de modo mais profundo e contextualizado. O que implica em superar a mera transmissão de conhecimentos e teorias abstratas e resulta em uma análise concreta dos problemas vivenciados pelos educadores em seu ambiente de trabalho. A realidade escolar é diversa e complexa, repleta de situações que demandam respostas adaptadas e criativas. Portanto, é essencial que a formação de professores estimulem a reflexão sobre as práticas pedagógicas adequadas a cada contexto específico.

Um dos principais benefícios de se vincular a formação continuada de professores a realidades escolares é a capacidade de promover uma conexão sólida entre teoria e prática. Os educadores, ao confrontarem suas experiências no ambiente escolar com as teorias e conceitos aprendidos e compartilhados, podem desenvolver um olhar crítico e uma postura mais reflexiva em relação a sua atuação docente. Além disso, uma formação de professores associada à realidade escolar permite que estes profissionais estejam em sintonia não apenas com o processo de transmissão e assimilação de novos conhecimentos, mas também de formação integral por meio da capacidade de entender, intervir e se correlacionar com o mundo ao seu redor.

Ao encerrar este capítulo sobre formação continuada de professores, torna-se evidente que sua importância vai além da mera atualização de conhecimentos pedagógicos. Essa formação não apenas fortalece a capacidade dos educadores de se adaptarem às transformações educacionais, mas também desempenha um papel crucial na promoção da qualidade do ensino. Como forma de instrumentalizar este posicionamento, no próximo capítulo, serão analisadas ações práticas de uma proposta de formação continuada de

professores, explorando como a integração entre geografia e pedagogias pode efetivamente impactar de forma positiva o ambiente escolar.

5 CAPÍTULO 3: OPERÁRIO DA EDUCAÇÃO

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante. (Gramsci, 1978, p. 137 - grifos do autor).

O capítulo “Operário da educação”, recebe este nome em razão da minha forte ligação, vontade e prazer em desenvolver atividades educacionais práticas. Talvez pela linhagem de minha família constituída quase que exclusivamente por operários; ou mesmo pelos trabalhos braçais desenvolvidos por mim anteriores ao acesso à universidade; quiçá pela minha dificuldade em registrar através das palavras tudo aquilo que penso, vivencio e aprendo em minha trajetória como professor. A certeza, por sua vez, faz morada em minha predisposição em vivenciar as transformações, a dinamicidade e os desafios que coexistem no ambiente escolar.

Esta percepção reflete que a responsabilidade docente supera o compromisso com a transformação intelectual, ele também se estende às questões morais e sociais. E ciente de que este trabalho não se limita ao tempo de aula, mas transcende para além das quatro paredes da classe e na classe, torna-se indispensável questionar a necessidade de investimentos na educação, na formação continuada de professores e nas melhores condições de trabalho e valorização da categoria.

5.1 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: FORTALECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

O planejamento colaborativo das atividades correspondeu a uma parte fundamental para a organização desta pesquisa-ação. Este trabalho colaborativo não apenas otimizou o processo de ensino e aprendizagem, ele também enriqueceu a experiência de formação continuada de todos os educadores participantes e proporcionou a base para que outras atividades práticas fossem organizadas no decorrer desta empreitada investigativa. Segundo Padilha:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos

filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (Padilha, 2001, p. 63).

O planejamento avança para além da organização de conteúdos. Ele demanda engajamento, intencionalidade e carrega consigo dimensões sociais, formativas, ideológicas, visões de mundo e o mais importante perspectivas sobre a educação. Lopes (2014, p. 61), aponta que o planejamento corresponde a um “[...] processo responsável por racionalizar, organizar e coordenar a ação docente, que deve articular as atividades escolares ao contexto social”.

Vale dizer que os horários de planejamento do projeto ocorriam duas vezes por semana, nos períodos correspondentes às aulas de educação física, e tinham a duração de 50 minutos cada. Nestes encontros, eram elencados os conteúdos para a próxima semana, as tarefas de casa eram organizadas e os materiais didáticos a serem viabilizados e a forma como seriam trabalhados decididos, textos eram compartilhados e as experiências docentes eram compartilhadas.

Ocorriam também, quinzenalmente, as reuniões de módulo, objetivadas a repassar informações comuns a todos os professores da escola e ao compartilhamento de intervenções didáticas exitosas. No período de realização das atividades, todas as reuniões foram acompanhadas e registradas como parte do meu processo formativo, especialmente por entender que a troca entre professoras alfabetizadoras, o contato com material didático diverso (autoral ou adaptado), assim como as estratégias compartilhadas neste espaço, colaboram para a formação conjunta da equipe pedagógica. Segue no Quadro 10, as datas e pautas das reuniões pedagógicas:

Quadro 10 – Pauta das reuniões de módulo coletivo

(Continua)

DATA DA REUNIÃO DE MÓDULO	PAUTA
Reunião 01 Data: 01-08-22	Compartilhamento de estratégias dedicadas aos alunos que ainda não desenvolveram a habilidade da leitura. Exposição e convite às professoras para participarem do projeto de extensão de formação continuada.
Reunião 02 Data: 15-08-22	Repasse informações pedagógicas, divulgação do calendário do terceiro bimestre e apresentação projeto municipal inerente ao mês de setembro de 2022 intitulado semana do trânsito.
Reunião 03 Data: 30-08-22	Repasse a respeito da organização, importância e condutas na aplicação da avaliação formativa de língua portuguesa a matemática 2022.
Reunião 04 Data: 12-09-22	Correção e quantificação dos gabaritos da avaliação formativa de 2022 e conversa sobre a relação das continuidades e rupturas entre o conteúdo da prova e as matérias estudadas em sala.
Reunião 05 Data: 26-09-22	Reunião voltada para planejamento e alinhamento das atividades desenvolvidas ao longo da semana da criança.

Quadro 10 – Pauta das reuniões de módulo coletivo

(Conclusão)

DATA DA REUNIÃO DE MÓDULO	PAUTA
Reunião 06 Data: 17-10-22	Reunião de módulo exclusiva às professoras do segundo ano do ensino fundamental 01, na qual foram debatidas questões de indisciplina e divulgadas estratégias de ensino de matemática.
Reunião 07 Data: 31-10-22	Reunião destinada ao compartilhamento de estratégias e ações das professoras de apoio. Onde um primeiro momento ocorreu uma fala coletiva das especialistas e a seguir a leitura e debate de um texto intitulado: Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases
Reunião 08 Data: 14-11-22	Reunião conduzida pela especialista em educação básica destinada a discutir questões de indisciplina, datas de entrega do planejamento semanal, uso da cota de xerox e problemas na entrada e saída dos estudantes.
Reunião 09 Data: 28-11-22	Reunião destinada à organização da última semana de aula, fechamento do calendário de festividades e formatura dos estudantes do quinto ano.
Reunião 10 Data: 05-12-22	Reunião pedagógica com os pais ou responsáveis pelos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As reuniões de módulo, se bem direcionadas, podem corresponder a um excepcional espaço destinado à formação do professor em serviço. Para tanto, é necessário construir um ambiente colaborativo, estabelecer parcerias com universidades ou outras instituições que possam somar aos propósitos e às demandas da escola, e ainda instigar os educadores a compartilharem práticas exitosas com seus colegas, assim como os desafios diários enfrentados em razão de suas lacunas formativas.

A formação continuada, de modo geral, acontece no contra turno escolar e geralmente não dialoga com a formação e experiência já adquirida pelos educadores ao longo da sua trajetória profissional. Mas, diferentemente desta tendência, neste projeto ela ocorreu em sintonia com os educadores, em consonância com a sua jornada de trabalho e na troca mútua entre o saber já adquirido e as novas possibilidades inerentes a presença da geografia no processo de alfabetização. O contato com a escola e com professores alfabetizadores possibilitou não apenas a vivência em sala de aula, mas também o acesso a uma nova bibliografia e conhecimentos pedagógicos, evidenciados em uma perspectiva temporal diferente sobre os atos de aprender a aprender e aprender a ensinar.

5.1.1 Da necessidade da subversão do currículo: Adaptar para subverter

No atual cenário educacional brasileiro, a subversão do currículo prescrito emerge como uma necessidade crucial, especialmente ao considerarmos as diversas espacialidades

vivenciadas pelas crianças. É importante, primeiramente, reconhecer que os currículos refletem uma visão dominante da sociedade, negligenciando a diversidade cultural, étnica e socioeconômica presente nas salas de aula. Outro aspecto remete ao fato de que, ao subverter o currículo prescrito, podemos criar oportunidades para que os alunos explorem e valorizem suas próprias experiências e identidades, contribuindo, assim, para que as crianças questionem e analisem as informações apresentadas a elas no decorrer de sua trajetória escolar.

A discussão sobre a adaptação versus subversão do currículo, em especial pelas condicionantes impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levanta questões cruciais sobre a flexibilidade e os limites e falhas do sistema educacional brasileiro. Adaptar implica ajustar o currículo às necessidades específicas dos alunos, levando em consideração os contextos sociais e culturais. Essa abordagem é essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa, que reconheça a diversidade como um valor fundamental. A crítica à BNCC também reside na sua orientação para que os conteúdos escolares se subordinam ao desenvolvimento de competências e aplicação do conhecimento alinhado aos interesses do mercado, a exemplo do que destaca Marsiglia:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (2017, p. 118).

A subversão, por sua vez, tanto do currículo como da BNCC, implica em questionar radicalmente suas premissas e estruturas, propondo mudanças fundamentais na forma como o ensino é concebido e implementado. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi,

[...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola (2012 p. 259).

Romper com estas questões requer estudo, dedicação, planejamento e delimitação de objetivos claros e bem fundamentados. Portanto, é importante avançar para além da adaptação curricular; faz-se necessário sua subversão. Isso envolve considerar a necessidade de flexibilidade e personalização no ensino, ao mesmo tempo em que se mantém um

compromisso com os princípios fundamentais da educação, tanto por parte daqueles que mediam o conhecimento quanto por parte daqueles que aprendem. É imprescindível também a clareza de que a educação consiste em um ato político de transformação social, pois ela não apenas possibilita o acesso aos conhecimentos, mas também molda visões de mundo e influencia atitudes e comportamentos. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que as práticas educativas refletem e reproduzem relações de poder e hierarquias sociais, podendo tanto perpetuar desigualdades quanto promover a emancipação e a igualdade de oportunidades.

E enquanto o currículo prescrito segue, na maioria das vezes, uma abordagem unilateral, o chamado lado “B” desta dinâmica é moldado pelas necessidades específicas e demandas da realidade em que os estudantes estão inseridos. A subversão não remete à uma rebelião contra a aprendizagem, mas sim, à uma ação que visa a flexibilidade, a criatividade e a contextualização de saberes. A subversão curricular é, portanto, uma jornada em direção a uma educação mais autêntica, conectada com a diversidade de saberes e aprendizagem.

5.2 CONFEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Um dos desdobramentos consiste na elaboração de material didático, otimizado como importante ferramenta para potencializar tanto o processo de formação continuada de professores, como para colaborar com o processo de alfabetização dos estudantes. A elaboração do alfabeto geográfico (Figura 4), embora pouco utilizado², remete à ideia de que cada letra constituinte do alfabeto está atrelada a algum elemento ou conceito geográfico permitindo uma ponte entre a linguagem, a grafia das palavras e a paisagem em torno dos estudantes. Elaboramos também, no decorrer desta pesquisa, fichas de alfabetização a partir de elementos da paisagem sul mineira que, além de colaborar para o processo de alfabetização, deram a oportunidade das crianças a geografia local.

² Em decorrência da falta de tempo e da organização do planejamento bimestral escolar, o alfabeto geográfico foi pouco utilizado. Restringindo-se a uma aula ministrada no curso de pedagogia na disciplina de Geografia: Fundamentos e metodologias vinculada ao oitavo semestre da graduação em pedagogia da Universidade Federal de Alfenas–MG e sua apresentação às pedagogas participantes do projeto.

Figura 4 – Alfabeto geográfico



Fonte: Acervo pessoal.

Portanto, embora ainda haja uma necessidade momentânea de aprofundamento na análise dos resultados deste segmento da pesquisa, é notável que esta iniciativa evidencia uma dimensão pedagógica abrangente e enriquecedora ao abordar temas geográficos em consonância com a alfabetização. Essa combinação permite que os estudantes compreendam como as palavras enraizadas no contexto geográfico em que vivem, proporcionando um entendimento mais profundo e concreto do vocabulário. Associar palavras e conceitos ao seu entorno geográfico ajuda os alunos a contextualizar o significado das palavras, promovendo uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento e reforça o processo de alfabetização. A relevância cultural e social das palavras se torna mais evidente, valorizando a herança local dos alunos e aumentando seu engajamento e motivação para aprender. Dessa forma, o aprendizado contextualizado torna-se mais significativo, permitindo aos alunos se conectarem ou aprenderem com o mundo ao seu redor.

5.3 PENSAR E PRATICAR A GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A proposta inicial desta pesquisa se desdobrava exclusivamente no processo de alfabetização da língua portuguesa. No entanto, em meio às ações e reuniões, surgiram por parte das educadoras a iniciativa de propor atividades correlacionando a geografia à matemática. Tal empreitada também foi abraçada por mim sob a condicionante de sempre que possível atrelar ao ensino de matemática também aspectos da leitura e escrita de textos.

A relação entre as disciplinas de geografia e matemática consiste em um cenário já mensurado em algumas pesquisas educacionais, especialmente pela cartografia e sua relação escolar. A conexão entre as áreas nos conduziram a um cenário rico em oportunidades de conexão junto aos alunos e entre nossa percepção como educadores que trabalhavam em equipe. A matemática, neste caso, foi contextualizada para além de números, ou pela contagem de maçãs e laranjas como costumeiramente se é ensinado. Ela se mostrou viva nas formas geométricas, no acesso desigual aos alimentos, nas representações corporais que nos conduzem às unidades de medida, na formulação de dados demográficos, na compreensão do seu deslocamento pelo espaço geográfico e nos elementos da paisagem que revela a segregação espacial presente no município alfenense. A inter-relação entre as disciplinas favoreceu a assimilação de conceitos vivenciados em outros contextos, desafiando os estudantes a pensar em novas estratégias de compreensão do conteúdo, assim como a reflexão sobre os diferentes desdobramentos sociais que o registro de um número pode e deve conter.

5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DEMAIS APONTAMENTOS INVESTIGATIVOS

A análise dos resultados desta pesquisa é direcionada a superar as práticas sustentadas nas diretrizes curriculares e avançar na direção de um processo educacional pautado na percepção das crianças sobre o ambiente geográfico que as rodeia e que é cotidianamente experimentado e vivenciado por elas. Outro aspecto orientador desta análise, consiste no ato de evidenciar os desafios e alegrias vivenciados por todos os sujeitos que compartilham destas iniciativas.

Para isso, algumas ações conduzidas ao longo desta pesquisa foram destacadas a fim de identificar os acertos, as dificuldades e os métodos utilizados na organização das práticas previstas para conduzir o processo de alfabetização e o ensino da matemática de crianças através da geografia. Mensurados a partir dos seguintes tópicos: Análise do planejamento prescrito e prescritivo; reflexão sobre a práxis; indicadores geográficos; uso e apropriação de elementos geográficos e adaptação do planejamento na percepção das pedagogas.

5.4.1 Sobre o planejamento prescrito e prescritivo

O planejamento prescritivo, é definido como uma abordagem que estabelece de forma rígida e detalhada os conteúdos, habilidades e competências que devem ser ensinados. Nesse modelo, há uma ênfase na padronização do ensino, com definições específicas sobre o que os

alunos devem aprender, desconsiderando as peculiaridades locais, as necessidades individuais dos estudantes e as diversidades culturais. Já no planejamento nomeado como prescrito, adotado ao longo das atividades analisadas é permeado por uma abordagem subversiva.

E para elucidar como as atividades ocorreram, dois distintos planejamentos foram elucidados no decorrer desta etapa de análise. Torna-se importante frisar que para atender as exigências instituídas tanto pela coordenação pedagógica, quanto pela Secretaria Municipal de Educação, o modelo estrutural do planejando (Objetivos, campos de atuação, habilidades, formas de avaliação, estratégias e recursos) foi mantido. No entanto, a forma de apropriação do conteúdo foi alterada e novos objetivos acrescentados. Vale também mensurar que o planejamento prescrito era confeccionado semanalmente pela especialista/coordenador pedagógica e junto a ele sempre haviam anexadas aos documentos matrizes de exercícios.

O planejamento primário, apresentado remete a uma abordagem tradicional, com atividades retiradas da internet e descontextualizadas com as vivências dos estudantes. O mesmo é focado na transmissão de conteúdos de forma linear e não promove questionamentos ou reflexões por parte dos alunos. Por outro lado, o planejamento prescrito/colaborativo consiste em uma abordagem que não se limita a tratar as disciplinas de forma isolada. Seu objetivo é refletir sobre como o processo de alfabetização se aplica em diferentes contextos, levando em conta a diversidade geográfica e as experiências dos alunos do segundo ano do ensino fundamental I.

5.4.2 Reflexão sobre a práxis

A realização de atividades práticas em uma investigação educacional reside na necessidade do pesquisador em observar e interagir com os fenômenos, situações e contextos analisados. É indiscutível a importância da teoria na concepção de uma pesquisa, porém, é por meio da prática que os aspectos teóricos se materializam, ganham vida e podem efetivamente proporcionar uma maior capacidade de se obter dados. Para Ghedin (2002, p.133) a práxis consiste em um movimento operacionalizado simultaneamente entre ação e reflexão, isto é, uma ação final, que traz no seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e a prática.

É válido mencionar que a formação continuada de um professor remete a reflexão sobre a práxis docente. Na qual o educador tem a oportunidade de conduzir estratégias que melhor se adequa a sua turma, apropriar-se de diferentes conceitos no decorrer de seu processo formativo e conectar teorias à sua realidade. Além disso, a valorização da

experiência do professor, promove um espaço de troca entre seus pares de maneira horizontal, o que resulta na incorporação de diferentes olhares sobre as vivências educacionais.

Ao longo da pesquisa, a práxis é compreendida como uma prática dinâmica e interativa, desempenhando um papel essencial no processo de alfabetização. A palavra "práxis" nesta pesquisa está associada à consciência, que se manifesta como a expressão viva e dinâmica da experiência que consiste em ser e pensar pedagogicamente. Ou seja, está associada às formas com as quais crianças entendem o mundo, a diversidade cultural e assim como maior aplicabilidade entre a leitura, a escrita e sua vida cotidiana. A exemplo do que será evidenciado na análise das atividades desenvolvidas como parte integrante desta pesquisa de mestrado.

5.4.3 Indicadores geográficos no processo de Alfabetização e ensino de matemática

Indicadores geográficos dão características ou análises que fornecem informações que influenciam e moldam o espaço geográfico e que nos ajudam a entender as características e dinâmicas espaciais sobre determinado assunto estudado. Os objetivos desta pesquisa estão alinhados com a escolha desses indicadores. Eles permitem aos estudantes observar, descrever e analisar as relações entre espaço e sociedade.

Além disso, esses indicadores têm a função de ampliar os requisitos impostos pelo currículo. Eles trabalham juntos para que o ensino das letras, sílabas e palavras possa mostrar problemas que valorizem a diversidade cultural e geográfica recorrente na vida dos alunos permitindo, assim, que os alunos conversem sobre o que é discutido em sala de aula com o que é visto nas mídias sociais, no bairro, na casa e até mesmo nas notícias internacionais (Moraes, 2008).

5.4.4 O uso e apropriação de elementos geográficos

A geografia é uma ciência que se fundamenta em conceitos estruturadores essenciais para compreender a organização e funcionamento do espaço geográfico. Entre esses conceitos, destacam-se a paisagem, o lugar, a região e o território. Juntos, eles permitem que os geógrafos e alunos associem conceitos abstratos à realidade, facilitando a internalização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de leitura do mundo.

Além dos conceitos estruturadores, a geografia se articula também com uma série de outras representações e categorias que contribuem para uma compreensão mais ampla e

profunda do espaço geográfico, e que estão presentes no processo de alfabetização abordado nesta pesquisa. Exemplos disso são as distintas formas de moradia, o trabalho, a relação entre centro e periferia, a alimentação e seus costumes ou restrições, o alcance das políticas públicas, a mobilidade urbana, os espaços de lazer e de brincar, os locais de propagação religiosa; e até mesmo a observação dos elementos e da dinamicidade física e social da paisagem, que acompanham diariamente o caminho percorrido de casa até a escola pelos alunos. Essa articulação possibilita uma compreensão mais abrangente do mundo contemporâneo e das relações que se estabelecem no espaço e sobre ele. Do mesmo modo, ocorre na alfabetização, momento em que a integração da percepção e dos elementos da geografia é fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem, proporcionando às crianças uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo ao seu redor.

Na integração da geografia ao processo de alfabetização, os alunos são incentivados a explorar e compreender as relações entre os diferentes elementos e indivíduos que compõem o espaço geográfico. Seja através da visualização e interpretação de textos, tertúlias, imagens ou mesmo através da espacialização de diferentes fenômenos sociais através de mapas, juntos, esses elementos estimulam não só o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas também promovem uma compreensão das interações entre sociedade e ambiente, assim como das tantas e diversas espacialidades vivenciadas pelo ser e estar criança.

Ao perceberem-se como integrantes e agentes transformadores e formadores do espaço geográfico, as crianças passam a refletir sobre os processos que moldam a relação entre sociedade e ambiente. Ao descrever e comparar diferentes espaços e seus distintos recortes, esses sujeitos reconhecem semelhanças e diferenças entre lugares e ampliam sua compreensão da diversidade que compõe o mundo. São esses elementos e inquietações proporcionados pela geografia que colaboram para um caminho no qual a alfabetização não se organiza única e exclusivamente como uma técnica de decifração de códigos e sons, mas sim como um processo de construção no qual a emancipação diante das palavras também ocorre frente à sua forma de viver, perceber e se situar no mundo, com o mundo e para o mundo.

Logo, quando incorporamos elementos geográficos, a análise da paisagem, as diferentes formas de territorialidades e as características culturais locais no processo da alfabetização, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a leitura e a escrita de forma mais contextualizada. Assim, é possível atrelar o que aprendem com suas experiências reais, o que estimula a curiosidade, a observação e a investigação.

5.4.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A intencionalidade desta parte da análise consiste em destacar a importância da percepção das pedagogias na adaptação e no planejamento conjunto de atividades. Neste contexto, é fundamental trazer à tona a voz das pedagogas, que, juntamente com os alunos, são protagonistas desta iniciativa. Essa metodologia possui como uma de suas premissas contribuir para a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa, na qual os professores se tornam agentes ativos na implementação de projetos de formação continuada e práticas pedagógicas, alinhando o ensino de geografia ao processo de alfabetização.

Assim, ao ouvir a perspectiva dos professores em uma pesquisa-ação, não apenas elevamos a qualidade e relevância das disciplinas educacionais, mas também cultivamos um sentimento de pertencimento, autonomia e responsabilidade profissional entre os educadores, bem como o compromisso com os resultados desta investigação. Para isso, ao final de cada uma das 09 ações relacionadas, há um registro da percepção das 3 pedagogas sobre a experiência educacional em questão. Esses registros têm a intenção de compartilhar as diferentes visões sobre as práticas educativas, sejam elas realizadas em sala de aula com os alunos ou durante as trocas nas reuniões de módulo e durante o planejamento e elaboração de atividades. Sua intenção é evidenciar a diversidade e o confronto de ideias, bem como a escolha dos caminhos nesse processo formativo mútuo.

5.5 DE OESTE PARA LESTE DA SOMA A SUBTRAÇÃO: ENTENDIMENTO E CRITICIDADE DO MUNDO ATRAVÉS DA MATEMÁTICA

Na sociedade contemporânea, a matemática é frequentemente percebida como uma disciplina árida e distante da realidade cotidiana dos alunos. No entanto, ela também pode estar entrelaçada com a compreensão e a crítica do mundo que nos cerca contribuindo, assim, para maior proximidade entre o que é ensinado na sala de aula, avançando para além da soma de números, subtração e manipulação de números. O estímulo de crianças para compreender a relevância da matemática em seu cotidiano e, em sua comunidade, ganha força à medida em que ocorre a integração de seus conceitos com os elementos geográficos do ambiente local. Além disso, essa abordagem incentiva o desenvolvimento de capacidades como observação e análise de problemas, preparando as crianças para compreenderem e interagirem de forma mais consciente e crítica com e sobre o mundo. E através dos exemplos

práticos contidos no Quadro 11, é possível visualizar exemplos de estratégias didáticas que podem enriquecer a experiência entre professores e alunos, assim como o processo de ensino e aprendizagem, sendo a inter-relação entre as disciplinas organizada de maneira a refletir sobre os diferentes desdobramentos sociais que o registro de um número pode e deve conter.

Quadro 11 – Matemática, geografia e o processo de alfabetização

CONTEÚDO E DATA	RESUMO DA ESTRATÉGIA UTILIZADA
Ação 01 Adição Data: 29-08-22	Uso de mapas e de fichas matemáticas para exercícios de soma. Onde os conceitos matemáticos ganharam representação visual e espacial por meio de números contidos em distintas regiões do estado de Minas Gerais.
Ação 02 Subtração Data: 30-08-22	Uso de mapas e de fichas matemáticas para exercícios de subtração. Onde os conceitos matemáticos ganharam representação visual por meio de números escritos por extenso, contidos no mapa do Brasil (mudança escolar em relação a atividade anterior). Essa ação foi acompanhada pelo uso de fichas (recurso costumeiramente usado pela educadora regente de turma)
Ação 03 Adição e subtração Data: 01-08-22	Uso do Google Earth como ferramenta para identificação de elementos da paisagem urbana (prédios, lotes vagos, infraestrutura como asfalto, praças, comércios), padrão das casas, das escolas, associada a quantificação de elementos da região do bairro Pinheiro e da região central do município de Alfenas-MG.
Ação 04 subtração e adição Data: 08-09-22	Revisão de conteúdo e preparação dos estudantes para a elaboração da Avaliação Diagnóstica Formativa- TEMPO DE APRENDER 2022, constituída por 22 questões de matemática. Uso do Google Earth como ferramenta de revisão em detrimento do excelente resultado da atividade anterior.
Ação 05 - Data: 10-09-22	Aplicação da avaliação de matemática. Conversa e problematização a respeito do conteúdo e metodologias utilizadas para o próximo planejamento, contendo como solicitado pela direção os conteúdos “diagnosticados” como não consolidados pelos estudantes
Ação 06 Contagem de números, organização numeral em formato crescente e decrescente, trabalho com lateralidade e escrita e interpretação de problemas matemáticos. Data: 19-09-22	Subtração e soma segundo a população de indivíduos contida na sala de aula e levantamento de suas características (quantitativo de irmãos, bairro onde se localiza a residência, como se desloca até a escola, tempo diário de deslocamento, idade dentre outras informações). Foram também contabilizados os estudantes das outras turmas dos segundos anos e montado uma lista em ordem crescente e decrescente no que tange a quantidade de alunos, assim como a formulação conjunta de 02 exercícios destinados a evidenciar o comparativo populacional entre distintas classes.
Ação 07 Tipos de Grandezas Data: 10-11-22	Utilização de alimentos consumidos da cesta básica brasileira e discussão para identificar as diferentes formas, pesos, preços, tempos e formas de produção e condições de acesso aos alimentos.
Ação 08 Lateralidade e ordem de grandeza. Data: 02-12-22	Observação, detalhamento, elaboração e reelaboração de mapas corporais em suas diferentes dimensões, condicionados a questões escalares, unidade de medida e noções de grandeza (crescente e decrescente).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

5.6 AÇÃO 01: USO DO GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PARA IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DA PAISAGEM URBANA

5.6.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

Nas aulas de matemática do ensino fundamental I, os alunos são frequentemente introduzidos aos conceitos de soma e subtração de maneira tradicional e padronizada. Nesse momento, são incentivados a memorizar os algoritmos sem necessariamente compreender o significado por trás das operações. E no plano de ensino prescrito pela escola, não era diferente: ele se guiava por materiais didáticos encontrados na internet ou em livros didáticos que continham abordagens ausentes de reflexão e distantes da vida cotidiana dos estudantes. Essas ações enfatizavam um único percurso de raciocínio e se ausentavam de qualquer percepção de cunho social, impedindo que a criança promovesse uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos.

Na primeira das atividades analisadas, destinada ao ensino da soma e da subtração, foram organizados exercícios de contagem, enumeração crescente e resolução de exercícios matemáticos. Vale destacar que a proposta cumpre com as exigências curriculares, mas deixa a desejar no que tange aos usos de elementos que colaboram para a criticidade e entendimento da realidade na qual estes estudantes estão inseridos. Além disso, como já mencionado, o repasse de exercícios prontos não cria a possibilidade para o educador adequar o conteúdo à realidade e tempos de aprendizagem de sua turma. Torna-se importante frisar que, ao integrar esses conceitos matemáticos a contextos sociais, como demonstrado no planejamento colaborativo, o ensino de matemática ganha uma conotação mais relevante e alinhada com as demandas da vida que acontecem para além dos muros da escola e que estão em consonância com as vivências e problemáticas do mundo contemporâneo.

Quadro 12 – Planejamento primário

	PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.		
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS		
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: EXPLORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE CÁLCULO: Durante as atividades, os alunos terão a oportunidade de explorar diferentes estratégias de cálculo para realizar adições e subtrações. Isso os ajudará a desenvolver flexibilidade cognitiva e a compreender que existem várias maneiras de chegar a um mesmo resultado.		
CONCEITUAL: Nesta atividade, os alunos desenvolvem uma compreensão conceitual dos números e das operações básicas, como soma e subtração.		
UNIDADES TEMÁTICAS: Números/ Grandezas e Medidas		
OBJETO DE CONHECIMENTO: Compreender os conceitos básicos de soma e subtração e interpretar problemas matemáticos envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)		
OBJETIVO CENTRAL: Desenvolver habilidades básicas de cálculo através de atividades práticas e lúdicas		
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, como suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários		
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Exposição oral: apresentação dos conceitos de soma e subtração de forma simples e acessível. Exercícios escritos: aplicação de exercícios para fixação dos conceitos, envolvendo situação-problemas de adição e subtração Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Tesoura sem ponta e cola		
AVALIAÇÃO: Observação do desempenho dos alunos durante as atividades e realização de exercícios escritos individuais para verificar a compreensão dos conceitos e do raciocínio matemático.		

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

O planejamento de aulas é uma etapa fundamental no processo educativo, pois guia as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e determina parte dos objetivos de aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos professores enfrentam desafios ao elaborar esses planos, especialmente quando se trata da escolha e uso de exercícios. E ao buscá-los de forma online, (Figura 5) prática esta adotada para complementar o planejamento de aulas, nós educadores, podemos nos deparar com uma série de questões pedagógicas e formativas. A exemplo da falta de alinhamento na linguagem entre o que é ensinado em sala de aula e aquilo proposto nos exercícios, a qualidade e a confiabilidade duvidosa quanto às informações ali

contidas, assim como invisibilidade quanto às necessidades específicas e individuais dos alunos.

Figura 5 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito

ATIVIDADES:
PINTO O NUMERAL CORRESPONDENTE À QUANTIDADE DE ELEMENTOS DE CADA CONJUNTO:

5 2 6 7 9 8
2 5 6 8 9 4
4 3 6 7 5 9
4 2 3 1 5 7
4 1 2 3 5 6
0 1 2 3 4 8
0 1 2 3 4 5
7 6 9 1 5 8

LIGUE CORRETAMENTE:

$10 + 10 + 1$
 $10 + 7$
 $10 + 10 + 10$
 $20 + 20 + 8$

QUARENTA E OITO
TRINTA
DEZESSETE
VINTE E UM

LISTA DE PROBLEMAS, SE PRECISAR DESENHE PARA FAZER.
PAULA COMPROU 1 DEZENA DE MAÇÃS E 1 DÚZIA DE LARANJAS. RESPONDA ÀS QUESTÕES E FAÇA OS CÁLCULOS COMO JULGAR MAIS ADEQUADO.

> QUANTAS FRUTAS PAULA COMPROU NO TOTAL?

> ELA COMPROU MENOS MAÇÃS OU MENOS LARANJAS? QUANTAS A MENOS?

B) NA TURMA DE ANA LUÍZA HAVIA 28 ALUNOS E CHEGARAM 3 NOVOS ALUNOS. AGORA SÃO _____ ALUNOS.

C) NA TURMA DE ROBERTO HAVIA 30 ALUNOS E SAÍRAM 3 ALUNOS. AGORA SÃO _____ ALUNOS.

D) MIGUEL TINHA 40 CARRINHOS EM UMA COLEÇÃO. ELE GANHOU MAIS 6 CARRINHOS. COMPLETE: AGORA ELE TEM _____ CARRINHOS.

Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

Para superar o ensino tradicional de soma e subtração, desenvolvemos um plano de aula baseado na geografia. Mantivemos as habilidades almejadas pelas especialistas no tocante do ensino de matemática e modificamos a forma, métodos e metodologias de abordagem e ensino. Iniciamos sempre nosso planejamento com uma análise detalhada dos objetivos educacionais, pautado na escuta mútua durante reuniões semanais, nas quais discutimos sobre as formas de se integrar conceitos geográficos ao ensino de matemática.

Vale relatar, que durante este processo de formação continuada enfrentamos desafios, como a necessidade de adaptação de materiais didáticos, ausência de tempo, cansaço, assim como ações didáticas mal sucedidas. Porém, não sucumbimos, e, com o passar das semanas, nosso alinhamento se afeiçou e começamos a atingir melhores resultados. A exemplo desta atividade, (Quadro 13) na qual o direcionamento do ensino sustentado para a análise da organização do espaço urbano de Alfenas-MG, contribuiu para a ampliação do olhar das crianças sobre suas vivências espaciais. Destaca-se como resultado desta ação o aumento da percepção dos estudantes sobre as disparidades de infraestrutura entre diferentes áreas da cidade, especialmente entre o bairro central e periférico, como o Pinheirinho, onde a escola

está localizada. Momento em que a quantificação e comparativo entre a localização de postos de saúde, escolas, ruas asfaltadas, espaços de lazer e comércio, ajudaram a formular e resolver problemas matemáticos, agora sobre uma perspectiva alinhada com a investigação das desigualdades socioespaciais presentes na cidade.

Quadro 13 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA:	
IDENTIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS URBANOS: Práticas de habilidades de contagem ao identificar e quantificar diferentes elementos da paisagem urbana, como prédios, lotes vagos, escolas e comércios, espaços de lazer dentre outros aspectos visíveis na observação da paisagem.	
APLICAÇÃO DE SITUAÇÕES COTIDIANAS ENVOLVENDO CÁLCULOS DE SOMA E SUBTRAÇÃO: os estudantes aplicam conceitos de soma e subtração para calcular padrões e diferenças nas características da paisagem alfenense.	
PENSAMENTO ESPACIAL REFLEXIVO: Os estudantes praticam o pensamento crítico ao refletir sobre a relação entre os elementos da paisagem urbana e questões socioespaciais, como segregação socioeconômica e acessibilidade a serviços públicos.	
ANÁLISE, COMPARAÇÃO DE DADOS ALIADOS A INTERPRETAÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: os alunos analisam dados quantitativos e os compararam diante de diferentes áreas urbanas, identificando padrões e diferenças nas características da paisagem.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Medidas e grandezas / Números/ Geometria.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Aplicar os conceitos de soma e subtração através da observação e análise da paisagem urbana alfenense.	
OBJETIVO CENTRAL: Utilizar o Google Earth como ferramenta educacional para ensinar matemática, através da geografia e da quantificação de elementos da paisagem nos bairros do município de Alfenas–MG. Essa prática visa estimular o pensamento crítico dos estudantes diante das diversas espacialidades, vivências, segregações e configurações encontradas na paisagem urbana.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	
(EF02MA06) Resolver e elaborar situações problema de adição e de subtração, envolvendo números de até duas ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais	
(EF02MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, como suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.	
(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.	
(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	

Quadro 13 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: -Incentivo a correlação entre os temas abordados na aula e a correlação com aspectos da vida cotidiana dos estudantes. -Estímulo à observação detalhada e registro de padrões e características distintas da paisagem urbana. -Discussão em grupo sobre as descobertas e conclusões sobre a importância de observar e compreender a paisagem urbana. -Permitir através do Google Earth que os alunos explorem diferentes perspectivas da paisagem urbana, como visualizações oblíquas e perpendiculares. -Enriquecer a compreensão dos alunos sobre as distintas organizações, funcionalidades e agrupamentos socioeconômicos, de lazer, moradia e serviços em diferentes regiões em um mesmo município por meio da organização de problemas matemáticos visíveis e especializados. Material utilizado Projektor Computador com acesso à internet Quadro e caneta Lápis e borracha Caderno AVALIAÇÃO: -Engajamento e participação dos alunos na exploração da paisagem urbana. -Observação da aplicação correta dos conceitos de soma e subtração na quantificação dos elementos identificados. -Análise da capacidade dos alunos em refletir e argumentar criticamente sobre as diferenças e semelhanças entre as paisagens urbanas estudadas.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

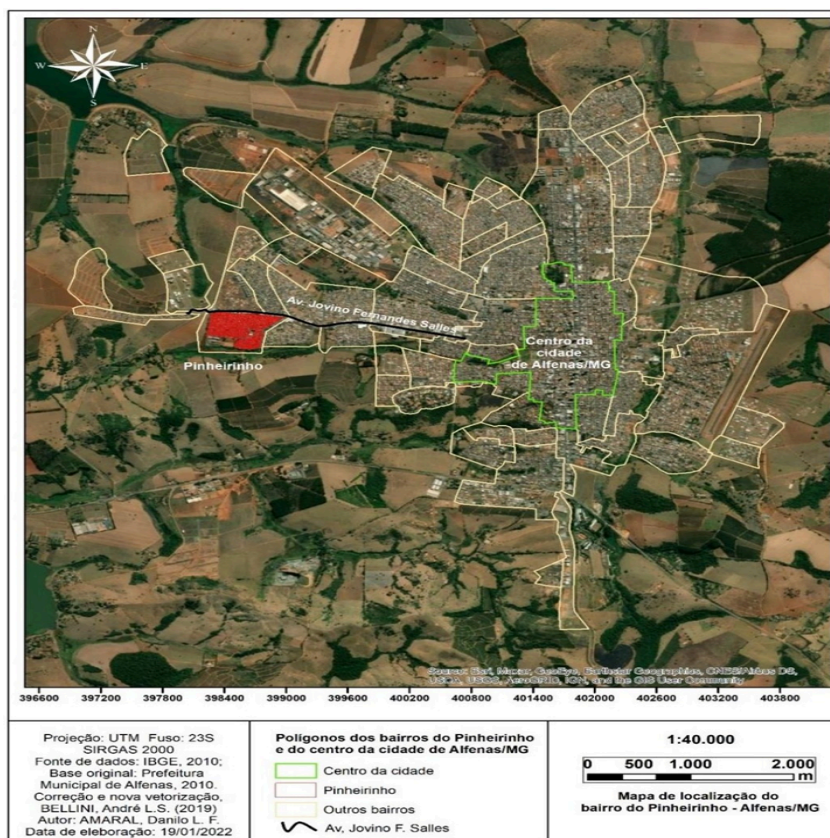
5.6.2 Reflexão sobre a práxis

Esta atividade envolve a utilização do Google Earth como uma ferramenta educacional para explorar e identificar diferentes elementos da paisagem urbana, tais como prédios, lotes vagos, infraestrutura como asfalto, praças e comércios. Sua organização foi pensada para que as crianças pudessem observar o padrão das casas e das escolas em diferentes áreas urbanas no município de Alfenas-MG. Vale mensurar que esta atividade estabelece uma comparação de duas regiões específicas: o bairro Pinheiro e a região central, como apresentado na Figura 6.

Após identificar os aspectos da paisagem urbana, os alunos foram desafiados a quantificar esses elementos usando conceitos de soma e subtração. Por exemplo, somar o número de prédios em uma determinada área ou subtrair o número de lotes vagos, contabilizar o número de estabelecimentos comerciais, identificar, somar e subtrair espaços destinados ao lazer, equiparando os dois espaços. Isso, por sua vez, fortalece suas concepções matemáticas e

também incentiva a reflexão sobre a segregação socioespacial, bem como sobre as diferentes espacialidades e configurações da paisagem, que moldam parte da identidade desses indivíduos em relação ao morar, deslocar-se e a forma como estas crianças constroem suas espacialidades.

Figura 6 – Mapa de localização do bairro Pinheirinho em relação à mancha urbana da cidade de Alfenas/MG



Fonte: IBGE (2010). Base original – Prefeitura Municipal de Alfenas; Correção e nova vetorização BELLINI ANDRÉ, L. S. (2019).

5.6.3 Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática

Ao usar o Google Earth para explorar e identificar a paisagem urbana de Alfenas-MG, os alunos desenvolveram uma compreensão do ambiente em que vivem, ao mesmo tempo em que aplicam conceitos matemáticos de soma e subtração para quantificar e analisar esses elementos. Dentre a enumeração de indicadores geográficos e conceitos da análise da paisagem urbana presentes nesta atividade é possível citar:

Usos do solo: Análise e distribuição de diferentes usos do solo, como áreas residenciais, comerciais, industriais e de lazer, identificando padrões de ocupação, densidade populacional padrões das casas e acesso a serviços básicos.

Infraestrutura urbana: Investigação da presença e a qualidade da infraestrutura urbana, como ruas, calçadas, redes de água e esgoto, iluminação pública e transporte público, para compreender a acessibilidade e a qualidade de vida na cidade a partir das disparidades existentes entre a região central e o bairro Pinheirinho no município de Alfenas-MG.

Padrões de assentamento: Identificação de padrões de assentamento humano, como o arranjo das casas para compreender a organização espacial e as relações sociais na cidade a exemplo da segregação socioespacial e o direito à cidade.

Correlação de elementos urbanos: Comparação entre a distribuição de elementos urbanos, como prédios, lotes vagos, comércios e áreas de lazer, entre diferentes regiões da cidade, como o bairro Pinheiro e a região central, para identificar disparidades socioespaciais e padrões de segregação

Circulação e mobilidade urbana: Investigação e análise dos padrões de circulação e mobilidade urbana, incluindo a presença de vias de transporte, fluxo de pedestres e veículos, para compreender as dinâmicas de movimentação e acessibilidade em distintas regiões do município Alfense.

Identidade e vivências espaciais: Reflexão e proposições sobre como os elementos da paisagem urbana influenciam a identidade e as vivências espaciais dos habitantes, considerados aspectos culturais, sociais e econômicos. Discussão sobre a inserção de novos serviços, retirada e criação de novos espaços e/ou funcionalidades aos serviços e espaços já existentes no bairro Pinheirinho e adjacências.

5.6.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

Essa análise permitiu uma reflexão sobre a dinâmica física e social dos espaços urbanos e alinhou percepções matemáticas de soma e subtração com noções geográficas. A exemplo das continuidades e rupturas entre centro e periferia, mobilidade urbana, distribuição e acesso de espaços de lazer e qualidade dos serviços básicos.

Outra correlação que vale a menção diz respeito ao uso de relações topológicas, utilizadas aqui para demonstrar como os elementos geográficos observados durante a atividade estão espacialmente distribuídos. Trata-se das noções de adjacência e proximidade; visualizadas entre bairros que subdividem a mesma infraestrutura e que compartilham de problemas comuns como os bairros Pinheirinho, Santa Clara, Recreio Vale do Sol e Residencial Vale Verde. Conexão e interseção que incluem desde a presença de vias de transporte, como estradas e ruas, até linhas ou limites físicos e sociais, estabelecidas tanto pela

ligação quanto pela ruptura entre diferentes regiões da cidade; um exemplo da qualidade e periodicidade de serviços como coleta de lixo, acesso a especialidades médicas e temporalidade do transporte coletivo entre regiões centrais e periféricas.

5.6.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

Antes de pautar a percepção das educadoras envolvidas nesta ação é válido mencionar que a colaboração entre pedagogias e geografias reflete uma visão de trabalho em equipe. Onde diferentes olhares e perspectivas se unem para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem tanto dos alunos do segundo ano do ensino fundamental I quanto dos licenciados. Ao planejarmos conjuntamente as atividades evidenciamos também uma abordagem inovadora na formação continuada de professores, sustentada em um diálogo horizontal no que tange ao compartilhamento de conhecimentos e experiências que auxiliam na reflexão crítica sobre nossa práxis docente.

E ainda mais, confesso que estava um pouco apreensivo, afinal, como professor de geografia, me habituei a me relacionar para com os meus alunos em aulas com duração de 50 minutos; todo o meu roteiro se institui sobre um horário restrito imposto por este modelo escolar. No entanto, ao observar minhas parceiras de trabalho, e o modo como conduziam a sala de aula, percebi que meu aprendizado junto a elas não se limitaria ao processo de alfabetização. Trata-se de uma outra forma de pensar e agir sobre o tempo vivenciado e experimentado; o das crianças. Que é leve, afetivo, descontínuo, imerso em curiosidades, autêntico e que possui ritmos, significados e formas de se aprender e ensinar completamente distintos de minha formação inicial e ao modo com o qual eu existia e atuava sobre, para e na educação.

De acordo com a educadora regente da turma, a experiência que vivemos ao planejar e realizar a atividade envolvendo o uso do Google Earth como ferramenta educacional consistiu em um mergulho na interdisciplinaridade e na criatividade pedagógica. Ao explorarmos os diferentes elementos da paisagem, desde os prédios até os espaços destinados ao lazer, percebemos como a geografia pode se entrelaçar de forma tão rica com a matemática. A cada detalhe observado, surgiam novas possibilidades de ensino e aprendizagem, e ficamos maravilhados com a diversidade de temas que conseguimos estudar e como os nossos alunos se engajaram na atividade, contando os elementos e refletindo sobre as classes sociais.

Para a professora de apoio a nossa parceria no decorrer desta atividade demonstrou como a colaboração entre diferentes áreas pode enriquecer o processo educativo. “Aprendemos uns com os outros e ampliamos nossos horizontes sobre o ensino e a aprendizagem sobre as formas como a geografia pode acontecer.”

Ainda sobre esta atividade a especialista da educação básica ressaltou que a mesma foi muito enriquecedora, uma vez que permitiu o trabalho interdisciplinar entre Matemática e Geografia e ressaltou a importância da participação da comunidade acadêmica no cotidiano da escola, que tem muito a enriquecer as práticas pedagógicas. E ainda acrescenta; a experiência foi muito válida, pois a dinâmica do ensino fundamental I é bem diferente daquelas trabalhadas pelos geógrafos em outros segmentos. Enquanto o geógrafo estuda para ensinar conceitos complexos, nós pedagogas estudamos para ensinar conceitos básicos. Após este registro me indaguei; desconheço alguma experiência e função educacional mais complexa que a de alfabetizar! Segue na sequência o planejamento colaborativo desta parceria.

5.7 AÇÃO 02: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

5.7.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

No ensino da soma e subtração, as crianças frequentemente enfrentam dificuldades em compreender os conceitos matemáticos em detrimento da ausência de conexão com suas experiências do dia a dia. Assim como a adoção de métodos mecânicos voltados para a memorização, que caminham em direção oposta ao enraizamento de conceitos matemáticos fundamentais, como exemplificado na atividade enviada durante o planejamento primário (Quadro 14).

Quadro 14 – Planejamento primário

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENA GESTÃO 2021 - 2	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	

Quadro 14 – Planejamento primário

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENA GESTÃO 2021 - 2	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: Ensino de conceitos numéricos: Introdução e desenvolvimento dos conceitos de unidades e dezenas. Resolução de problemas: Estímulo à resolução de exercícios matemáticos envolvendo unidades e dezenas, incentivando os alunos a aplicar os conceitos aprendidos em situações do cotidiano	
UNIDADES TEMÁTICAS: Números / Grandezas e Medidas	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Capacitar os alunos para compreender e manipular conceitos de unidades e dezenas, reconhecendo sua importância no sistema numérico decimal.	
OBJETIVO CENTRAL: Desenvolver habilidades de contagem, identificação e representação de números utilizando unidades e dezenas por meio de exercícios de fixação.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA08). Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, como suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aula expositiva para introduzir os conceitos de unidades e dezenas, Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Tesoura sem ponta e cola	
AVALIAÇÃO: Correção dos exercícios escritos e observação do desempenho dos alunos durante as atividades práticas em sala de aula.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

Figura 7 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito

UNIDADE E DEZENA

1- ESCREVA COM ALGARISMOS, AS QUANTIDADES REPRESENTADAS PELO MATERIAL DOURADO.

2- RESOLVA AS OPERAÇÕES.

$10 + 1 =$ $10 + 2 =$ $10 + 3 =$ $10 + 4 =$ $10 + 5 =$ $10 + 6 =$ $10 + 7 =$ $10 + 8 =$ $10 + 9 =$ $10 + 10 =$	$20 + 1 =$ $20 + 2 =$ $20 + 3 =$ $20 + 4 =$ $20 + 5 =$ $20 + 6 =$ $20 + 7 =$ $20 + 8 =$ $20 + 9 =$ $20 + 10 =$	$30 + 1 =$ $30 + 2 =$ $30 + 3 =$ $30 + 4 =$ $30 + 5 =$ $30 + 6 =$ $30 + 7 =$ $30 + 8 =$ $30 + 9 =$ $30 + 10 =$
---	---	---

UNIDADE E DEZENA

1- ESCREVA COM ALGARISMOS, AS QUANTIDADES REPRESENTADAS PELO MATERIAL DOURADO.

2- COMPONHA OS NUMERAIS.

1 DEZENA + 1 UNIDADE =	2 DEZENAS + 1 UNIDADE =
1 DEZENA + 2 UNIDADES =	2 DEZENAS + 2 UNIDADES =
1 DEZENA + 3 UNIDADES =	2 DEZENAS + 3 UNIDADES =
1 DEZENA + 4 UNIDADES =	2 DEZENAS + 4 UNIDADES =
1 DEZENA + 5 UNIDADES =	2 DEZENAS + 5 UNIDADES =
1 DEZENA + 6 UNIDADES =	2 DEZENAS + 6 UNIDADES =
1 DEZENA + 7 UNIDADES =	2 DEZENAS + 7 UNIDADES =
1 DEZENA + 8 UNIDADES =	2 DEZENAS + 8 UNIDADES =
1 DEZENA + 9 UNIDADES =	2 DEZENAS + 9 UNIDADES =

Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

É claro que nós, educadores, pedagogos ou não, enfrentamos muitos desafios na adoção de estratégias para ensinar matemática de forma acessível e significativa. A falta de formação específica em metodologias de ensino, aliada à sobrecarga de trabalho que limita o tempo disponível para explorar conceitos de forma mais aprofundada e criativa, bem como a ausência de cursos de formação continuada efetivos, são entraves significativos para a adoção de práticas educativas mais ágeis e menos elaboradas. Mas é fundamental considerar a importância de traçar novas possibilidades de ensino da matemática, a exemplo do que ocorre ao integrá-la com a geografia. A clareza entre essas disciplinas enriquece a compreensão dos alunos, mostrando como conceitos matemáticos se aplicam na análise espacial e na interpretação de dados geográficos.

Quadro 15 – Planejamento colaborativo

(Continua)

PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	

Quadro 15 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: -INTEGRAÇÃO DE MAPAS, FICHAS E QUESTÕES MATEMÁTICAS: Utilização de mapas como recurso visual para ensinar conceitos de soma e subtração, promovendo a percepção das lateralidades, e dos pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste). -REGIONALIZAÇÕES DO BRASIL: Análise das diferentes divisões territoriais, como municípios, regiões administrativas e unidades federativas, através da observação e comparação de mapas, permitindo aos alunos compreender a diversidade por meio de representações matemáticas. -USO DE RECURSO VISUAL E ESPACIAL: Manipulação de fichas subdivididas em cores por unidades e dezenas para auxiliar na manipulação dos números e na resolução de problemas matemáticos, proporcionando uma abordagem tátil e visual. -ANÁLISE DAS RELAÇÕES NUMÉRICAS E ESPACIAIS: Identificação de padrões numéricos em mapas.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Números/ Álgebra / Geometria.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: -Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado. -Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar). -Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.	
OBJETIVO CENTRAL: Integrar conceitos de matemática e geografia, permitindo aos alunos explorar e compreender diferentes divisões territoriais enquanto praticam operações matemáticas de unidades e dezenas e manuseiam mapas.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. (EF02MA01) Comparar, ordenar e registrar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero) (EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, como suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: -UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS CARTOGRÁFICOS: Uso de mapas com diferentes divisões territoriais para contextualizar as operações matemáticas. -USO DE FICHAS COLORIDAS: Distribuição de fichas subdivididas em cores representando unidades e dezenas, auxiliando os alunos na manipulação dos números e na realização de operações matemáticas. -ORIENTAÇÃO ESPACIAL: Acompanhamento e organização da atividade baseada na fomentação da lateralidade. Material utilizado Quadro e caneta Lápis de escrever e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Fichas coloridas azuis e brancas	

Quadro 15 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

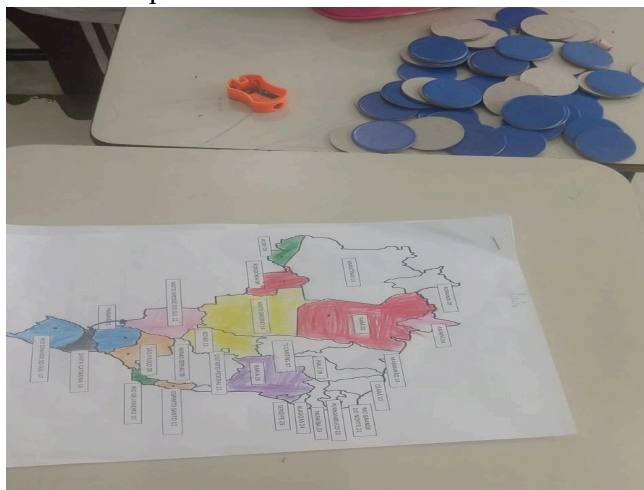
 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
AVALIAÇÃO: -Revisão e acompanhamento das atividades realizadas durante a aula para verificar o entendimento dos alunos sobre os conceitos abordados. -Observação do desempenho dos alunos na resolução de problemas matemáticos utilizando mapas e fichas. -Compreensão dos conceitos geográficos e matemáticos por meio de perguntas direcionadas durante as discussões. -Engajamento dos alunos durante as atividades.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

5.7.2 Reflexão sobre a práxis

Esta atividade é delimitada pela adaptação do planejamento primário, mantendo seus objetivos centrais e inserindo aspectos geográficos como a utilização de mapas e fichas para ensinar soma e subtração de forma visual e espacial. Trata-se de uma proposta pedagógica que utiliza a cartografia como possibilidade de integrar conceitos geográficos, formas de ensino diversificadas e desenvolvimento de ações cognitivas e sociais dos alunos. Estes recursos oportunizam aos estudantes explorar e compreender as diferentes divisões territoriais, como municípios, regiões administrativas e estados, alinhados aqui a aplicação prática de conceitos matemáticos, como operações aritméticas e números. A disposição dos numerais sobre os mapas também estimulam a percepção das lateralidades, como direita e esquerda, norte e sul, através da orientação espacial e da localização de pontos de referência nos mapas. Vale também citar, que foi adotado como ferramenta tangível para calcular e reforçar o aprendizado os usos de fichas (Figura 8) subdivididas em cores por unidades e dezenas, a fim os auxiliar na manipulação dos números e resolução dos problemas matemáticos.

Figura 8 – Fichas de unidades e dezenas utilizadas para o ensino de matemática



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

Na primeira etapa, os alunos utilizaram mapas de Minas Gerais, nos quais diferentes números estavam distribuídos pelas 12 mesorregiões, cada uma contendo operação de soma. Ao representar os números em diferentes regiões do estado, os alunos podem visualizar a relação entre os numerais e as áreas geográficas, facilitando a compreensão dos conceitos de adição. Essa prática também promove o reconhecimento e a familiaridade com a geografia local.

Na segunda parte da atividade, a escala de análise foi ampliada e um mapa contendo todas as 26 unidades federativas do Brasil foi utilizado para espacializar os números. Eles foram registrados e os nomes dos estados escritos por extenso, proporcionando uma abordagem diferente para os exercícios de subtração. Essa mudança no contexto espacial estimula a flexibilidade cognitiva e a adaptação a novas formas de representação matemática.

Figura 9 – Realização de exercícios de soma e subtração com o uso de fichas de unidades e dezenas



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

5.7.3 Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática

Além do desenvolvimento das habilidades matemáticas, esta atividade promove o desenvolvimento cognitivo através de ações como observação, análise e interpretação de mapas. Os indicadores geográficos contidos nesta atividade enriquecem a experiência de aprendizagem dos alunos e promovem uma compreensão mais ampla dos conceitos abordados, dentre eles podemos destacar:

Divisões territoriais: A atividade oportuniza aos alunos explorar e compreender as diferentes divisões territoriais, como municípios, regiões administrativas e estados, através da utilização de mapas detalhados e também questionar e refletir sobre as dinâmicas políticas, sociais e culturais que permeiam essas divisões.

Orientação espacial: A disposição dos numerais sobre os mapas que estimula a percepção das lateralidades, como direita e esquerda, norte e sul, desenvolvendo a orientação espacial dos alunos. Além disso, ao longo desta atividade ocorreram novos significados ao posicionamento espacial. A exemplo do simbolismo da direita e esquerda, abordado por um aluno durante a ação, que por consonância eram conceitos amplamente discutidos durante as eleições presidenciais, ampliando assim a lateralidade em direção contextos sociais e políticos.

Relação entre números e áreas geográficas: Ao representar os números em diferentes regiões do estado de Minas Gerais e em todas as unidades federativas do Brasil, os alunos visualizam a relação entre os numerais e as áreas geográficas, facilitando a compreensão dos conceitos de adição e subtração. Esta ação também propiciou discutir junto

aos estudantes sobre a distribuição da densidade populacional em diferentes regiões do país e explorar as condições de vida das pessoas que habitam essas áreas.

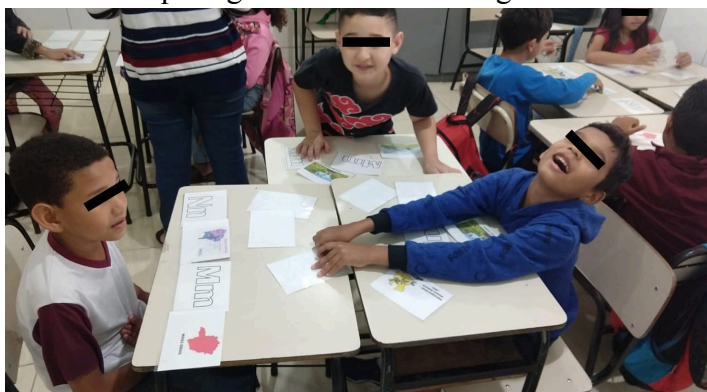
Flexibilidade escalar: A mudança no contexto espacial, da escala regional para a nacional, estimula a flexibilidade cognitiva dos alunos e os prepara para lidar com diferentes formas de representação matemática. Sendo a flexibilidade escalar, ao passar do contexto regional para o nacional, não apenas estimula a flexibilidade cognitiva dos alunos, mas também os convida a refletir sobre questões mais amplas, como a diversidade geográfica, as desigualdades sociais e as interconexões entre diferentes escalas espaciais.

5.7.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

Existe uma série de elementos geográficos e práticas pedagógicas que podem ser explorados para facilitar a compreensão dos conceitos de adição e subtração em um contexto matemático e cartográfico. A exemplo desta atividade, que explora conceitos geográficos fundamentais, como paisagem, lugar, região, território, utilizado como premissa a disposição dos numerais sobre os mapas. Vale salientar, que o uso de mapas têm uma relação intrínseca com a matemática, especialmente quando se trata de representar o espaço geográfico, seja através das coordenadas geográficas, da escala cartográficas ou das distintas formas de projeções e da geometria espacial. Porém, nesta atividade o instrumento cartográfico foi apropriado para mediar esta atividade que tinha como um de seus objetivos ressaltar elementos sociais especializados por mapas do Brasil e do estado de Minas Gerais.

Ao trabalhar com os numerais sobre diferentes regiões ou unidades federativas, observamos que, quando intencionalmente agrupados, eles se transformavam em contas matemáticas, registrando formas de regionalizar o estado mineiro e o território nacional. Por exemplo, a soma entre as regiões Sul e Sudoeste de Minas com a região do Campo das Vertentes resultava em um valor específico. Em contrapartida, as cidades dessas regiões, como Alfenas, Varginha, Nepomuceno, Lavras e São João del Rey, eram abordadas também pelo seu viés regional, paisagístico e ortográfico, visíveis por meio da confecção de fichas. O mapa do Brasil também permitiu um maior entendimento sobre a organização, localização e extensão do território mineiro e brasileiro, bem como o estudo de fronteiras e aspectos populacionais, divisões administrativas regionais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do território mineiro e brasileiro.

Figura 10 – Exercícios de soma e subtração com o uso de imagens contendo sílabas, nomes, paisagens e formas das regiões estudadas



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

Devemos compreender a sala de aula como um espaço de criação, de experimentação e de descoberta, onde os alunos são desafiados a pensar de forma crítica e os educadores de modo criativo. Este é o mundo que podemos construir, autêntico e transformador, traçado a partir de nossos próprios caminhos pedagógicos. A superação do planejamento prescrito, embora desafiador, é fundamental. Ao utilizarmos mapas, os alunos conseguiram visualizar e compreender conceitos abstratos de maneira mais concreta e contextualizada. Por exemplo, ao explorar mapas de Minas Gerais e do Brasil, conhecer diferentes regiões geográficas, como mesorregiões, microrregiões e estado, assim como a compreensão mais profunda das características físicas e socioeconômicas do espaço geográfico. É Importante destacar, que estes conceitos não foram trabalhados de forma aprofundada, mas serviram de base para guiar esta atividade assim como possibilitar uma maior aproximação com os conceitos que serão desenvolvidos futuramente.

5.7.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

Destacar a voz das pedagogas nesta pesquisa é essencial, pois são elas que estão na linha de frente da implementação de estratégias durante o processo de alfabetização, assim como nas primeiras etapas da educação básica. Suas experiências e reflexões engrandecem a análise desta prática através de seus conhecimentos pedagógicos e expertise no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem.

Na concepção da pedagogia regente de turma, as dificuldades decorrentes da adaptação do planejamento primário ressaltam a necessidade de formação específica para integrar a geografia ao ensino da matemática, habilidade que não foi ensinada no curso de

graduação. No entanto, ela consideraria os benefícios de uma abordagem interdisciplinar, ao entender que esta atividade promoveu uma compreensão mais profunda dos conceitos por parte dos alunos, assim como o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. Quanto aos desafios no planejamento e execução desta atividade, a educadora relaciona os problemas de aprendizagem vivenciados pela turma Cinderela à defasagem educacional acentuada pela COVID-19, ao pequeno contato anterior dos alunos com mapas e as dificuldades em manuseá-los, além da barreira histórica dos estudantes em aprender matemática. Em sua concepção, "buscamos superar nesta atividade e no projeto de modo geral, onde aprendemos diferentes formas de pensar a geografia e também novas estratégias e propósitos para o ensino da matemática, para além de contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir números".

Para a pedagoga e professora de apoio, esta atividade ampliou a consciência crítica dos alunos e destacou como a utilização de mapas e fichas pode estimular a reflexão sobre as diferentes divisões territoriais e suas implicações sociais e políticas. Ela também enfatizou a importância de uma nova visão quanto à geografia, que vai além da memorização de nomes de lugares. Destaca também a relevância do ensino envolvendo a matemática e a geografia para a construção de atividades de forma contextualizada. Ela ainda salienta, assim como a educadora anterior, que um dos desafios constitui-se em "pegar uma turma após o isolamento social da pandemia da COVID-19, pois foram muitos os processos de ensino e aprendizagem que tiveram que voltar a etapas anteriores".

Por fim, a pedagoga 03, que realiza a função de coordenadora, destaca a importância da abordagem integrada entre geografia e alfabetização, assim como entre geografia e matemática. Ela sublinha como essa atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e raciocínio lógico-matemático dos alunos. Também elenca as novas possibilidades pedagógicas oferecidas pelo uso de mapas e fichas e como elas ajudam os estudantes a explorar conceitos matemáticos de forma mais concreta e visual, beneficiando especialmente aquelas crianças com dificuldades de aprendizagem. Quanto às dificuldades mencionadas por esta profissional, ela menciona "a falta de tempo hábil de cada educador em planejar atividades como esta, que exigem muitas horas. Lembrando que muitas professoras trabalham em dois ou até mesmo três turnos, o que torna o planejamento de alguns exercícios inviável".

As percepções das três docentes ressaltam a importância de estratégias que estimulem a reflexão crítica dos alunos e promovam o desenvolvimento de habilidades diversas que ampliem a compreensão do mundo que os cerca. Por meio desta iniciativa, esperamos inspirar

outras práticas educacionais a adotar estratégias semelhantes, incentivando a criatividade e a reflexão sobre a práxis de educadores em sala de aula.

5.8 AÇÃO 03: ORDENAÇÃO NUMÉRICA E UNIDADES DE MEDIDA

5.8.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

A proposta desta ação visa integrar os ensinamentos de geografia, explorando conceitos de números crescentes e decrescentes, além de unidades de medidas em centímetros e metros. Durante esta atividade, os alunos utilizaram seus próprios corpos como instrumentos de aprendizagem, criando mapas corporais que correlacionaram conceitos matemáticos com aspectos físicos, promovendo o desenvolvimento da lateralidade e a consciência corporal, além do avanço nas técnicas de observação, medição, ordenação e análise de dados. Para a realização desta iniciativa, decidimos não utilizar os exercícios disponibilizados pela especialista (Quadro 16), pois entendemos que a aplicação de atividades prescritas limita a eficácia do ensino, reduz a personalização e flexibilidade das tantas possibilidades existentes nas formas de se aprender e ensinar.

Romper com o planejamento prescrito não se restringe apenas ao não uso de exercícios pré-elaborados e padronizados, mas também envolve uma abordagem mais flexível e adaptável, o que permite aos educadores avaliar criticamente a eficácia e a relevância das atividades pré-estabelecidas, considerando sua adequação aos objetivos de aprendizagem.

Quadro 16 – Planejamento primário

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024		PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.		
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS		
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: Exploração de sequências numéricas: Os alunos serão incentivados a explorar diferentes sequências numéricas, identificando padrões e relatando suas observações. Esta prática visa desenvolver a habilidade de considerar regularidades nos números e compreender a relação entre eles.		
UNIDADES TEMÁTICAS: Álgebra / Grandezas e Medidas		
OBJETO DE CONHECIMENTO: Despertar nos alunos a capacidade de compreender e identificar números crescentes e decrescentes até 100.		

O ensino da matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, assim como na compreensão de diversos aspectos da vida cotidiana. No entanto, é importante reconhecer que a abordagem centrada em atividades padronizadas, não atende às necessidades individuais dos alunos e limita tanto o engajamento quanto a compreensão de conceitos matemáticos. Nesse sentido, a promoção de um ensino, que valorize a autonomia e a autenticidade do professor, torna-se essencial para superar as limitações das práticas educacionais que inviabilizam a exploração de conceitos matemáticos a partir de outras angulações.

5.8.2 Reflexão sobre a práxis

A atividade proposta nesta ação tinha como objetivo integrar os ensinamentos de geografia e matemática, explorando conceitos de números crescentes e decrescentes, reconhecer as unidades de medidas (centímetros e metro), além de desenvolver a lateralidade através da elaboração de um mapa corporal, por meio do qual as crianças puderam correlacionar conceitos matemáticos com os aspectos corporais. Nesses mapas, os alunos utilizaram medidas como altura, envergadura dos braços ou circunferência da cabeça, para representar dados quantitativos. Por exemplo, ao medir a altura dos alunos e ordená-los em uma linha, criamos um mapa corporal que representa uma relação entre medidas físicas permitindo, assim, a criação de sequências numéricas crescentes e decrescentes. A partir da análise dos mapas corporais discutimos, junto aos alunos, questões sobre diversidade cultural e social e como fatores como alimentação, estilo de vida e herança genética podem influenciar as medidas corporais e como isso se reflete na diversidade existente na sociedade. Além disso, esta iniciativa está atrelada ao desenvolvimento da lateralidade dos estudantes, sendo outra dimensão da atividade que, ao propor o desenho, recorte e ilustração do mapa corporal, estimula o desenvolvimento da coordenação motora e a consciência corporal dos alunos, assim como habilidades de observação, medição, ordenação e análise de dados, tanto no contexto matemático quanto geográfico.

Figura 12 – Elaboração de mapas corporais



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

5.8.3 Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização/Ensino da matemática

Os indicadores geográficos que permeiam esta atividade contribuíram significativamente para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda das inter-relações entre o corpo, o espaço e os números. Os indicadores geográficos presentes nesta atividade foram diversos e abrangentes, contemplando aspectos como a representação espacial, a análise de divisões territoriais, a reflexão sobre a diversidade cultural e social, entre outros. Vejamos:

Relação entre medidas físicas e números: os alunos utilizam medidas como altura, envergadura dos braços ou circunferência da cabeça para representar dados quantitativos, estabelecendo uma relação entre medidas físicas e números.

Diversidade corporal, cultural e social: partindo da análise dos mapas corporais, são discutidas questões sobre diversidade cultural e social, explorando de que maneira fatores como alimentação, estilo de vida e herança genética influenciam as medidas corporais e refletem na diversidade existente na sociedade.

Desenvolvimento da lateralidade e planos de visão: a atividade estimula o desenvolvimento da lateralidade dos estudantes, através do desenho, recorte e ilustração do mapa corporal, promovendo a consciência corporal e habilidades motoras.

Observação e análise de dados: os alunos desenvolvem habilidades de observação, medição, ordenação e análise de dados, tanto no contexto matemático quanto geográfico, ao trabalhar com os mapas corporais e interpretar as informações representadas.

Coordenação motora e consciência corporal: a elaboração do mapa corporal estimula o desenvolvimento da coordenação motora e consciência corporal dos alunos, enquanto exploram e representam suas medidas físicas de forma precisa e criativa.

5.8.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

Esta proposta busca integrar e incentivar os alunos a compreenderem a relação entre números crescentes e decrescentes, estabelecer sequências e ordenamento de números, bem como reconhecer e aplicar unidades de medidas em centímetros e metros. Um dos recursos utilizados nesse processo, além da elaboração de mapas corporais, consiste na medição dos estudantes, atividade em que os alunos foram convidados a refletirem sobre os diversos fatores como que podem influenciar as medidas corporais.

Figura 13 – Exercício de unidades de medida (metros e centímetros)



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

Outro aspecto importante da atividade é o desenvolvimento da lateralidade que ocorreu mediante o processo de desenho, recorte e ilustração dos mapas corporais. Desta forma, a apropriação dos elementos geográficos presentes na atividade vai além da representação física do corpo humano, tornando-se uma ferramenta poderosa para o ensino e aprendizagem de conceitos complexos. Ao mesmo tempo, promove uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e culturais que permeiam nossa sociedade, no que tange a elementos geográficos como estilo de vida, diversidade cultural e social, e análise e organização de dados.

5.8.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A integração entre geografia e matemática proporciona espaços voltados a criação de atividades que desafiam as fronteiras tradicionais do currículo escolar. Esta união proporciona

aos alunos aguçar a percepção de que são sujeitos sociais e políticos, que produzem cultura e que colaboram como indivíduos ativos na configuração do espaço geográfico.

A pedagoga 01, destacou o interesse e curiosidade dos estudantes em participar desta ação. E também sobre os benefícios de uma abordagem capaz de integrar distintas áreas do conhecimento para promover o engajamento total dos alunos. " Nunca tinha pensado em uma só atividade onde os alunos pudessem estudar sobre matemática, geografia e combate ao bullying". Outras duas questões foram colocadas pela educadora mediante esta atividade, e merecem destaque; sendo a primeira relacionada à organização da sala de aula e a segunda diante da forma como o processo formativo foi conduzido, vejamos: "Trabalhar com a alfabetização é algo muito delicado. São muitas crianças com capacidades diferentes de aprendizagem que exigem um olhar muito cuidadoso e atento do professor. E com mais um integrante em nossa equipe foi possível acolher os alunos e observá-los mais de perto. O que representou um salto na qualidade das atividades em sala de aula e um avanço no aprendizado". "Participativo, atento e com muitas ideias, o professor era muito delicado e educado nas suas falas com os alunos e nas nossas conversas e reuniões. Sempre me perguntava sobre as melhores táticas de ensino e formas de organização da sala de aula. E também como nos sentimos com a sua presença e se havia algo para melhorar no nosso planejamento e convivência. Ele respeitava nossas falas e opiniões e não tinha vergonha em aprender, brincava com as crianças, deitava no chão e participava das festas de aniversário. O que fez com que nossa experiência no projeto se tornasse leve e com bons resultados".

A pedagoga 02 enunciou o seu interesse diante das novas possibilidades pedagógicas fornecidas pela atividade, como a exploração dos mapas corporais e sua relação com conceitos matemáticos e também diversidade cultural e social. Que ajudam a combater as diferenças quanto ao racismo, capacitismo e gordofobia.

Já a educadora 03 mensurou que a atividade é uma ótima estratégia para desenvolvimento da lateralidade dos alunos e pontuou que o desenho realizado estimula habilidades motoras e consciência corporal, além de habilidades de observação e medição. E pontuou que o uso de instrumentos como fita métrica e ordenação das crianças pelo tamanho da sala e do mapa corporal garantiram o sucesso da atividade. Levando demais professores de nossa a escola a perguntarem sobre a prática e como a mesma havia sido conduzida assim como seus propósitos.

Quadro 17 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: - EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS NUMÉRICOS: Os alunos têm a oportunidade de explorar e compreender conceitos relacionados a números crescentes e decrescentes, utilizando medidas corporais como base para ordenar sequências numéricas. - UTILIZAÇÃO DE UNIDADES DE MEDIDA: Os estudantes são incentivados a reconhecer e aplicar unidades de medida, como centímetros e metros, para quantificar as medidas corporais e representar esses dados nos mapas corporais de forma precisa. - ESTÍMULO À COORDENAÇÃO MOTORA: E A LATERALIDADE: Ao desenhar, recortar e ilustrar os mapas corporais, os alunos desenvolvem habilidades motoras finas, melhorando sua coordenação e destreza manual. - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: Os alunos são desafiados a analisar e interpretar os dados representados nos mapas corporais, identificando padrões, comparando medidas e tirando conclusões sobre a diversidade existente na sociedade em relação às medidas corporais.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Grandezas e medidas / Geometria / Álgebra.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Integração dos ensinamentos de geografia e matemática, explorando conceitos de números crescentes e decrescentes, unidades de medida e lateralidade através da elaboração de mapas corporais. A atividade visa correlacionar conceitos matemáticos com aspectos corporais e discutir questões de diversidade cultural e social, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Por meio da prática, os estudantes desenvolvem habilidades de observação, medição, ordenação e análise de dados, tanto no contexto matemático quanto geográfico.	
OBJETIVO CENTRAL: Integrar conceitos de geografia e matemática, compreendendo números crescentes e decrescentes, reconhecendo unidades de medida (centímetros e metros) e desenvolvendo lateralidade através da elaboração de mapas corporais como ferramenta para relacionar conceitos matemáticos com aspectos corporais e discutir questões de diversidade cultural e social.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. (EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF02MA09) Construir sequências de Construção de sequências. Regularidade em ordem numérica crescente e decrescente. Números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	

Quadro 17 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: ATIVIDADE PRÁTICA: Elaboração de mapas corporais pelos alunos, utilizando medidas como altura, envergadura dos braços ou circunferência da cabeça para representar dados quantitativos. -Ordenação dos alunos em uma linha com base em suas alturas para criar uma sequência numérica crescente e decrescente. APRESENTAÇÃO TEÓRICA: Introdução dos conceitos de números crescentes e decrescentes e unidades de medida. Discussão sobre diversidade cultural e social. -ANÁLISE DO MATERIAL CONSTRUÍDO: Análise dos mapas corporais e discussão sobre a diversidade existente na sociedade, relacionando fatores como alimentação, estilo de vida e herança genética com as medidas corporais. Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Caderno Tesoura sem ponta Cartolina Canetas coloridas Fita métrica AVALIAÇÃO: A avaliação será contínua e formativa, observando o engajamento dos alunos na atividade prática, sua participação na discussão e análise dos mapas corporais e sua capacidade de relacionar os conceitos matemáticos com os aspectos corporais e sociais discutidos em sala de aula. Serão valorizadas a criatividade na elaboração dos mapas, a precisão na medição e a reflexão crítica sobre os temas abordados.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

5.9 AÇÃO 04 -UNIDADES DE MEDIDA

5.9.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

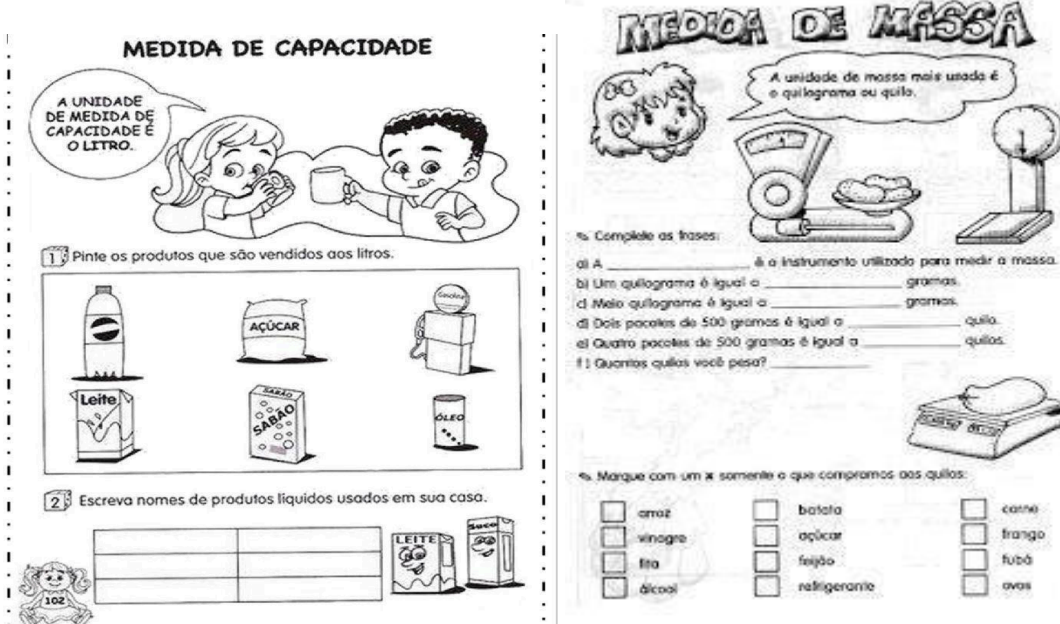
A proposta inicial desta atividade consistia na organização de uma abordagem matemática destinada ao estudo das unidades de medida de peso como grama, quilograma e litro. O primeiro planejamento (enviado pela coordenação pedagógica), também propunha que os estudantes iniciaram o contato, ainda que prévio, no decorrer desta iniciativa, com a resolução de problemas matemáticos de soma contendo 03 numerais. Porém, evidenciamos durante o contato inicial com o plano de aula (Quadro 18), que o conteúdo a ser ensinado não apresentava contextualização diante do cotidiano experienciado pelos alunos, assim como os exemplos contidos nas folhas de exercícios destinados a ilustrar o conteúdo.

Quadro 18 – Planejamento prescrito

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: -NÚMEROS E OPERAÇÕES: Identificar e utilizar os números para representar quantidades e compreender o conceito de equivalência entre as diferentes unidades de medida de peso. -RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: Resolver exercícios matemáticos e aplicar estratégias para resolver problemas relacionados à conversão de unidades de medida de peso.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Grandezas e medidas/ Álgebra/ Números	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais. Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e uso do calendário.	
OBJETIVO CENTRAL: Desenvolver o entendimento das unidades de medida de peso, grama e iniciar operações matemáticas de soma com até três algarismos.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (EF02MA17) Estimar, medir, comparar e registrar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas e padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma). (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano. E indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários (EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: EXPOSIÇÃO ORAL: Apresentação dos conceitos de unidade de medida de forma simples e acessível. Exercícios escritos: aplicação de exercícios para fixação dos conceitos, envolvendo situação-problemas, Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Tesoura sem ponta e cola	
AValiação: Exercícios escritos e problemas propostos relacionados às unidades de medida de peso e observação dos estudantes.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

Figura 14 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito



Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

De modo a integrar o ensino da matemática ao de geografia e manter a estrutura da proposta no planejamento inicial, mas evidenciando, no decorrer desta prática, as experiências espaciais e as vivências dos estudantes, organizamos esta ação da seguinte maneira: as unidades de peso, como litro e quilograma, seriam correlacionadas à realidade dos alunos, especialmente no contexto do acesso, consumo, preço e produção de alimentos. Através da organização de práticas como pesar alimentos com uma balança, visualização, toque e reconhecimento das diferentes texturas dos alimentos, além da percepção entre massa e volume, fortalecemos não apenas o entendimento dos alunos sobre as unidades de medida, mas também a sensibilidade diante de questões como a importância de uma alimentação saudável, sustentabilidade, equidade social, fome, preço, acesso e restrição de alimentos.

Esta atividade possui um papel fundamental no fortalecimento do saber geográfico dos alunos, pois os capacita a compreender questões relacionadas a quantificação, acesso, consumo, preço e produção de alimentos. A conscientização adquirida por meio desta estratégia permite que as crianças entendam onde os alimentos são produzidos, como chegam até elas e também sobre as condições econômicas e ambientais que possibilitam ou restringem o acesso à comida que adentra suas casas e a cantina da escola. Ao compreenderem as diferentes realidades geográficas relacionadas à produção de alimentos, estes indivíduos também são estimulados a interiorizar conceitos matemáticos e ao mesmo tempo refletir sobre questões de justiça alimentar em diferentes escalas de análise.

Quadro 19 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE MATEMÁTICA: -RACIONIO LÓGICO E ARGUMENTAÇÃO: Apresentar argumentos e explicações para as soluções encontradas em problemas matemáticos e geográficos relacionados a medidas de peso assim como acesso, produção e custo de alimentos. -GRANDEZAS E MEDIDAS: Reconhecer e utilizar as unidades de medida de peso (grama, quilograma, litro) em situações cotidianas estimulando os estudantes e medir o peso de objetos usando balanças e pesos de diferentes gramaturas. ESPAÇO E FORMA: Compreender as relações de tamanho e proporção entre diferentes objetos com pesos variados, identificando e comparando as dimensões de recipientes utilizados para medir líquidos, como litro. -GEOMETRIA: Exploração das relações de equivalência entre as unidades de medida de peso (por exemplo, 1 kg = 1000 g). ANÁLISE SOCIOECÔMICA: Compreender parte das desigualdades sociais e econômicas que influenciam o acesso e o consumo de alimentos, estabelecendo conexões entre as desigualdades socioeconômicas e os padrões de consumo alimentar, investigando como fatores como renda.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Grandezas e medidas/ Geometria/ Álgebra	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Analisar e aplicar unidades de medida de peso, como gramas, quilogramas e litros em situações reais, incluindo o estudo da relação entre essas unidades e sua utilização no contexto geográfico, social e econômico. Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário. Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	
OBJETIVO CENTRAL: Desenvolver o entendimento das unidades de medida de peso, grama, quilograma e litro e suas imbricações geográficas e sociais, possibilitando capacitando os alunos a realizar especificamente entre essas unidades, além de resolver problemas matemáticos relacionados a essas medidas.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano. E indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF02MA17) Estimar, medir, comparar e registrar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas e padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma). (EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.	

Quadro 19 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: - Atividades e resolução de problemas matemáticos práticos de medição de peso utilizando balanças e recipientes graduados. - Discussões em grupo para identificar situações cotidianas que envolvem unidades de medida de peso. - Perguntas e atividades lúdicas para fixação de conceitos, como "Estimativa do Peso". Compreender os padrões de consumo e produção alimentar em diferentes contextos geográficos. - Abordar as formas de consumo de alimentos em uma escala local (feira livre e mercados) no município de Alfenas – MG. Material utilizado - Balança e pesos de diferentes gramaturas, porém com a mesma forma. - Alimentos e objetos do cotidiano para exemplificar os conceitos. - Quadro e caneta - Lápis e borracha - Caderno AValiação: A avaliação será contínua e formativa, considerando o desempenho dos alunos nas diversas atividades realizadas ao longo do planejamento. Serão avaliadas a compreensão dos conceitos de peso, as habilidades de realização entre as unidades de medida e a capacidade de resolver problemas matemáticos que envolvem essas medidas.	

Fonte: Acervo pessoal das educadoras participantes do projeto, 2022.

5.9.2 Reflexão sobre a práxis

Para a organização desta ação, foi utilizado, enquanto ponto de partida, alimentos consumidos com frequência na sexta básica brasileira, como arroz, feijão, farinha, macarrão, sal e também a água. A finalidade do planejamento inicial consistia em pesar junto aos estudantes cada um destes alimentos em um recipiente com o mesmo formato, abordando assim a compreensão entre massa, volume e peso. Em seguida, foram organizados, em ordem crescente e decrescente, os valores atribuídos a cada um destes produtos e identificamos quais deles eram usados na merenda escolar. Também foi objetificado, enquanto parte desta iniciativa, realizar anotações para mensurar problemas matemáticos envolvendo estes insumos. Por fim, construímos uma narrativa que aborda a história de cada alimento, seus usos e as possíveis receitas que podem ser criadas com eles, além de ouvir os diferentes posicionamentos dos estudantes sobre os motivos que poderiam levar uma pessoa ou uma família a passar fome.

No que tange à resolução social da última questão (causas da fome), o trabalho aparece como quase uma unanimidade, uma vez que, por meio dele, os pais ou responsáveis obteriam condições de driblar a escassez de alimentos. No entanto, uma das estudantes

mencionou a ação da igreja e a distribuição de cestas básicas como uma solução para eliminar a fome e também como alternativa para o pagamento de despesas como contas de luz e água. Era perceptível a experiência e vivência desta aluna quanto ao tema abordado e como seu olhar diante daquela situação se destoava do restante de seus colegas de classe. Fato este que me despertou para os seguintes posicionamentos: que o ensino e o contato com a matemática na escola devem possuir, antes de tudo, uma vinculação social; e que a geografia tem muito a colaborar com o processo de alfabetização e ensino de matemática.

O contato com as ramificações do acúmulo ou ausência de dinheiro é percebido por esses estudantes mediante situações cotidianas que se materializam pela fome ou pela necessidade do assistencialismo, diferente da abordagem presente nos currículos e ensinada na educação formal. Como neste caso, onde a percepção e vivência instituída sobre o duro cotidiano que cerca esta criança a faz enxergar que o trabalho não representa a esquiva da pobreza, que a quantificação de alimentos ou cédulas pode estar associada ao seu bem-estar e que os elementos de medida podem se estender muito além do ensino e aprendizagem de conceitos vazios de sentido e sentimentos.

Figura 15 – Exercício de unidades de medida



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

5.9.3 Uso e apropriação de elementos geográficos

À luz desta proposta pedagógica, surge uma série de elementos geográficos que enriquecem e contextualizam esta ação. Ao analisar as unidades de medida grama, quilograma e litro, é possível compreender aspectos relativos à produção, valor, distribuição, acesso e consumo de alimentos. Dessa forma, a geografia oferece, por meio de categorias como segurança alimentar, trabalho e economia, elementos culturais, como a alimentação e a

identidade cultural, uma perspectiva mais ampla sobre o tema em questão. Os alunos têm uma melhor compreensão da organização, distribuição e consumo de alimentos, que estão ligados à sintetização de conceitos e à organização de problemas matemáticos.

Além disso, as observações dos estudantes no decorrer desta atividade contribuem para uma melhor compreensão das relações entre os elementos geográficos e a vida diária destes indivíduos. Sendo o compartilhamento de ideias e experiências sobre a disponibilidade de alimentos, seus usos e padrões alimentares, enriquecem o processo de aprendizagem e estimulam os estudantes a se reconhecerem perante o conteúdo ensinado.

5.9.4 Indicação de indicadores geográficos no processo de alfabetização/ensino da matemática

Na iminência de uma exposição sobre os vínculos entre a geografia e matemática são elencados a seguir alguns indicadores geográficos, que atrelado ao consumo, e estudos dos alimentos em suas diferentes dimensões buscam promover uma compreensão prática dos conceitos matemáticos. Que durante esta ação desempenha um papel fundamental para além de uma vida acadêmica dos estudantes e professores, mas também como uma ferramenta para compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

Relações entre preço e acesso a alimentos: reflexão sobre a produção e distribuição de alimentos, destacando as desigualdades socioeconômicas e seus impactos na disponibilidade e acesso a alimentos.

Correlação entre geografia cultural e alimentação: exploração das interações entre fatores geográficos e comportamentais que influenciam os hábitos alimentares das populações, incluindo aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais.

Relação entre massa e volume: Utilização de conceitos matemáticos, como massa e volume, para compreender aspectos geográficos e sociais relacionados à fome e suas questões políticas e sociais.

Segurança alimentar e produção de alimentos: identificação dos alimentos utilizados na merenda escolar como ponto de partida para discutir questões relacionadas à segurança alimentar e formas de acesso a alimentos saudáveis, a exemplo da feira livre.

Construções de narrativas em função da visão de mundo dos estudantes: abordagem sobre história dos alimentos e as possíveis razões para a fome como uma forma de despertar uma compreensão e análise ampla das relações entre geografia, alimentação e sociedade.

5.9.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

Uma das características deste planejamento consiste no estímulo a abordagens pedagógicas que integram diferentes áreas do conhecimento e percepções sobre a educação. Nele, obtivemos a participação efetiva dos estudantes, os ouvimos, realizamos exercícios matemáticos e organizamos atividades práticas. Trata-se de uma experiência colaborativa e reflexiva que contribui tanto para o aprendizado dos alunos quanto para todos os licenciados atrelados a esta ação.

De acordo com a pedagoga regente da turma, a colaboração entre toda a equipe participante do projeto foi fundamental para a elaboração e vivência desta atividade. Ela ainda ressalta que foi muito enriquecedor o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores. Ela também menciona que é importante contextualizar os conteúdos matemáticos e geográficos, relacionando-os diretamente com a realidade dos alunos. Para mim, a atividade proporcionou uma oportunidade muito boa de escutar os alunos e ensinar conceitos por meio de uma aplicação prática.

Por sua vez, a pedagoga 02, que assume o cargo de professora de apoio, ressaltou a importância desta ação enquanto forma de promover uma aprendizagem ativa e participativa, pela qual os alunos pudessem explorar e investigar os temas propostos de forma interativa. Ela também destaca em sua fala a importância de pensar e usar diferentes recursos e estratégias em sala de aula, que, embora simples, prendem a atenção dos alunos. Ainda se atenta à necessidade de pautas e criação de atividades a exemplo desta, que estimulam os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem a integrarem o restante do grupo, por meio da construção do conhecimento de forma oral e de modo cooperativo e inclusivo.

Segundo a pedagoga 03, também especialista em educação básica, atividades como esta valorizam as experiências dos alunos. Além disso, ela destacou a importância de considerar as dimensões afetivas e emocionais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

6 DO NORTE AO SUL, DAS LETRAS A CONSTRUÇÃO DAS PALAVRAS: ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA

Elaborar estratégias de alfabetização através da geografia constitui transcender para além da decodificação de letras em palavras. A geografia, quando atrelada ao processo de alfabetização, encorajou os estudantes a integrarem conceitos e categorias espaciais ao aprendizado e ensino da escrita e da leitura, colaborando para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo através do estímulo ao pensamento crítico. Quando as crianças são incentivadas a explorar mapas e paisagens, bem como a analisar a organização socioespacial ao seu redor, começam a fazer perguntas, estabelecer redes e, por meio delas, realizar ações que favorecem a resolução de exercícios. Estas ações favorecem a construção de pontes que interligam o conhecimento escolar à vida cotidiana dos alunos, tornando o ensino das letras mais relevante e a leitura das palavras palpável e significativa. A exemplo desta corajosa empreitada descrita a partir das atividades registradas no Quadro 20.

Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia

(Continua)

Ação 01 Estudo das letras e palavras constituídas pela letra M. Data: 15-08-22	Contação de história nomeada Vô Mario, apontando a distinção entre a paisagem rural e urbana (evidente no bairro Pinheirinho). Escuta e indagação aos estudantes sobre suas percepções a respeito dos espaços rurais e urbanos, se todas as cidades são iguais, em qual espaço ele reside, se ele conhece alguém que mora em outra cidade entre outros condicionantes que guiaram a nossa conversa. E sempre que uma palavra com a letra M era mencionada ela se unia à nuvem de palavras organizadas no quadro. Uso do método fônico (frequentemente adotado tanto pela professora regente quanto pela professora de apoio), para indicar elementos rurais e urbanos atribuídos pelos estudantes por exemplo: mandioca, milharal, moradia, muro e mercado. A seguir foram construídas algumas frases com ênfase ao uso da letra M. Inicialmente em formato oral e na sequência registradas no quadro com o auxílio dos estudantes.
Ação 02 Estudo das letras e palavras constituídas pela letra N. Data: 16-08-22 18-08-22	Uso de palavras compostas pela letra N para explicar a distinção na paisagem geográfica entre elementos naturais e artificiais. Para além de exercícios impressos, elencamos de modo oral algumas atividades humanas capazes de modificar rapidamente a paisagem assim como iniciativas propícias a contribuir com a preservação das paisagens naturais. Nesta atividade além do método fônico a palavração (método analítico) também foi utilizado.
Ação 03 Estudo das letras e palavras constituídas pelas letras M e N. Data: 18-08-22	Jogo da memória impresso alcançando figuras com paisagens sul mineiras, organizado em conjunto com a professora de apoio para colaborar na sintetização dos usos das letras M e N no durante o processo de alfabetização.

Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia

(Continua)

Ação 04 Estudo das palavras constituídas pelas sílabas GUE e GUI. Data: 22-08-22 23-08-22	Essas sílabas apresentam uma particularidade devido a presença da letra U que, mesmo não sendo pronunciada influência em sua conotação sonora, neste caso, portanto, o uso do método fônico é descartado, sendo os métodos analíticos os mais indicados. A estratégia usada para o ensino das Sílabas GUE e GUI foi uma atividade lúdica desenvolvida em um espaço da escola chamado de recanto. A sala foi dividida em dois grupos (Gue/ Gui) Um integrante de cada equipe por vez procurava as fichas contendo palavras com estas sílabas grampeadas em uma bala. E à medida que elas eram encontradas o estudante soletrava a palavra ao restante da turma que tentava decifrá-la, aplicando-a na construção de uma frase. Posteriormente, a palavra encontrada era registrada pelos estudantes em seu caderno, que tentava evidenciar relações escalares e de lateralidade; formando um mapa de localização das fichas (tesouro). No retorno à sala um pequeno texto foi registrado no quadro contendo as palavras encontradas nas fichas. Que uma a uma eram explicadas, construindo uma relação textual com começo, meio e fim, através do método global e invertendo as relações escalares (do mais distante ao mais próximo).
Ação 05 Confecção e uso de recursos didáticos. Data: 26-08-23	Confecção de material didático (um pequena cartilha, contendo imagens ilustrado com material descartável, contendo diferentes sílabas e palavras) e para o ensino do alfabeto às crianças com maiores dificuldades de adaptação aos alunos com maiores dificuldades quanto a leitura e escrita. Esta iniciativa foi conduzida pela professora de apoio e envolveu todos os estudantes da sala. O material foi posteriormente usado nas aulas de reforço escolar, ministradas duas vezes por semana.
Ação 06 Atividade para colaborar com o aluno na passagem da letra de bastão para cursiva. Data: 05-09-22	Atividade com corda a fim de colaborar com a passagem da letra bastão para a letra cursiva. Posicionamento de questões como fora, dentro, alto, baixo, esquerdo direito, pequeno e grande.
Ação 07 Revisão de conteúdo e preparação dos estudantes para a elaboração da avaliação de língua portuguesa. Data: 06-09-22	Revisão de conteúdo e preparação dos estudantes, para a elaboração da avaliação do governo federal constituída por 22 questões de língua portuguesa. Acompanhamento das professoras na revisão do alfabeto, divisão silábica, vogais e consoantes e demais conteúdos trabalhados desde o início do ano letivo.
Ação 08 Aplicação da avaliação de língua portuguesa do governo federal. Data: 09-09-22	Aplicação da avaliação de língua portuguesa. Conversa e problematização a respeito do conteúdo e metodologias utilizadas para o próximo planejamento, contendo como solicitado pela direção os conteúdos “diagnosticados” como não consolidados pelos estudantes

Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia

(Continua)

Ação 09 Semana do trânsito. Data: 12-09-22 13-09-22 15-09-22	Aplicação de atividades e conteúdos de associação entre geografia, língua portuguesa e mobilidade urbana e diferentes tipos de transportes. Foram elencados as maneiras como os estudantes se deslocam para a região central (a pé, ônibus, carro, moto), se o transporte público alfenense possui ou não qualidade, se ele é caro, se os ônibus passam com frequência no bairro, se há preconceito quanto a localidade e a solicitação de transporte por aplicativos de mobilidade urbana. Escrita conjunta de palavras geradoras e construção de frases. Elaboração de matrizes de exercícios contendo as diferentes formas de transporte. Nas quais foram elencadas, desenhos Realização de atividades práticas de lateralidade feitas em consonância com a guarda municipal de Alfenas-MG, onde foram conduzidas atividades de sinalização e formas de prevenir acidentes. Uso do método global, que alinha a compreensão de palavras e frases inteiras.
Ação 10 Estudo das Sílabas GE e do GI. Data: 20-09-22	Língua portuguesa. Sílabas GE e do GI. Utilização de poemas- tertúlia literária e geográfica. A Tertúlia foi usada como uma prática de leitura dialógica que consiste na leitura coletiva de poemas, no qual os participantes debatem, de forma compartilhada, os significados das palavras . Para tanto poemas foram escritos e adaptados para se correlacionarem a conceitos, localidades e assuntos geográficos.
Ação 11 Estudo das sílabas complexas compostas por palavras constituídas pelas letras LH e NH Data: 22-09-22	Utilização de poemas- tertúlia geográfica para expor palavras constituintes de sílabas complexas (combinações de letras que formam um único som dentro da sílaba). Exercícios de divisão silábica. Uso do método fônico.
Ação 12 Leitura, interpretação e produção de textos. Data: 26-09-22	Ensino do conceito de lugar via construção das palavras e de croquis de afetividade. Uso do método sintético partindo da letra, passando pela sílaba e explorando a sonoridade.
Ação 13 Produção de charges Data: 27-09-22	Exibição de vídeos curtos com 05 poetas, moradores das 05 regiões do Brasil (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). Posteriormente os estudantes foram indagados sobre as distinções sonoras, o uso de palavras e expressões desconhecidas recitadas. A seguir as crianças formularam charges contendo desenhos e frases curtas que evidenciam a diversidade linguística presentes sobre o território brasileiro.
Ação 14 Semana da criança: Jogos Datas: 03-10-22 04-10-22 06-10-22	Amarelinha Cardeal. Prática de jogos, teatro, gincana e, procura ao tesouro por meio da leitura e interpretação de mapas e brincadeiras ao longo da semana da criança.

Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia

(Continua)

Ação 15 Estudo das letras e das palavras constituídas por S e C e Ç Datas: 17-10-22 18-10-22 20-10-22	Durante esses 03 dias desenvolvemos uma gama de exercícios descritos como: -Palavras cruzadas com pistas envolvendo fenômenos climáticos. -Criação do mapa ortográfico onde as palavras com S,C,Ç estavam demarcadas sobre o mapa urbano de Alfenas-MG. -Adaptação de atividades repassadas pela especialista em educação básica
Ação 16 Elaboração de textos informativos. Data: 25-10-22	Contação de história e problematização entre os propósitos da fala e da comunicação, diferença entre a língua escrita e falada por meio do uso do personagem Chico Bento e Cebolinha, trazendo como questão as regionalidades do Brasil.
Ação 17 Produção de textos e utilização de ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Data: 26-10-22	Os alunos foram desafiados a olhar para o caminho percorrido da escola até a casa identificando todos os problemas observados e posteriormente relatos-los em um mapa (dever de casa). As informações espacializadas foram compartilhadas no dia seguinte com os demais amigos de sala contendo as demandas dos estudantes a respeito do bairro Pinheirinho no que tange ao lazer, segurança, infraestrutura e educação.
Ação 18 Produção de textos de pronomes femininos e masculinos. Data: 31-10-22	Escrita de palavras, e posteriormente de uma cartilha evidenciando a desconstrução das funções, cores, gestos e comportamentos masculinos e femininos na sociedade. Prática atrelada no combate ao bullying. Participação no planejamento coletivo. Uso do método analítico partindo do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração.
Ação 19 Produção de textos com a utilização de antônimos e sinônimos. Data: 01-11-22	Produção de textos sustentada nas distâncias e disparidades espaciais em detrimento da renda, do tamanho das casas, do adensamento populacional e de outros fenômenos observados na análise e comparação da paisagem em diferentes bairros do município de Alfenas-MG.
Ação 20 Duas letras e um som: O uso do R, S e de RR e SS nas palavras Data: 03-11-22	Escrita e pronúncia de trava línguas demonstrando a variação sonora, cultural e linguística existentes sobre o território brasileiro. Uso de sinônimos linguísticos para abordar diferentes regionalizações do Brasil a exemplo de macaxeira, mandioca, aipim. Mixirica, bergamota e tangerina. Jerimum, abóbora, moranga. Ou mesmo palavras com a mesma escrita e que possuem de acordo com o contexto significados distintos como banco, fita, canela, papagaio etc.
Ação 21 Estudo das letras e palavras constituídas pelas letras S e Z. Data: 07-11-22	Escrita de textos autobiográficos. O objetivo desta atividade consistiu em proporcionar aos estudantes conhecerem melhor sua história de vida e daqueles que os cercam, tendo o trabalho a territorialidade e consciência de classe enquanto guia desta prática de produção textual.

Quadro 20 – Atividades: Alfabetização através da geografia

(Conclusão)

Ação 22 Estudo das letras e palavras constituídas pelas letras F e V. Data: 08-11-22	O estudo destas letras foi condicionado em função da constante confusão entre os estudantes no que se refere ao uso das letras F e V. Este fato ganha ainda mais evidência pela troca da denteção, comum entre os alunos de 07 a 08 anos, que acabam confundindo a sonoridade das sílabas condicionadas por estas letras. Para tanto utilizamos jogos impressos (quebra cabeças), com os quais as crianças deveriam formar palavras escritas com V e F de forma correta. Esta iniciativa obteve a intencionalidade de usar uma estratégia visual em detrimento de uma proposta fônica. Vale destacar que o verso da junção entre as peças do quebra cabeça resultava na imagem de um elemento da paisagem presente no bairro Pinheirinho. A exemplo da Farmácia do bairro, a Faculdade UNIFAL (que possui um campus no bairro) a Fábrica da Unifi (empresa do setor têxtil visível do pátio da escola), a Via pública de acesso ao bairro, imagem do ônibus da empresa ALFETUR que liga o bairro Pinheiro ao bairro Vista Grande.
Ação 23 Gênero textual e copa do mundo de futebol do ano de 2022. Data: 17-11-22	Foram distribuídas em aula 01 figurinha da copa do mundo de futebol contendo jogadores dos 04 países da América do Sul (Brasil, Uruguai, Argentina e Equador) que participaram do evento. A seguir os estudantes foram agrupados em equipes que deveriam achar a localização dos países sobre o globo terrestre. Seguidamente apresentamos o que era um gênero textual e demos ênfase a importância da notícia e os meios pelo qual ela se faz presente (virtual, impressa, vocalmente) e suas distintas finalidades (venda, fofoca, política, compartilhamento científico, entre outros) Posteriormente foram entregues a cada conjunto de estudantes notícias esportivas contendo informações diversas sobre um dos 04 países. (Língua falada, tamanho da população, comidas típicas, um problema social). Foram então entregues a cada grupo folhas de papel craft na qual os estudantes deveriam estabelecer uma forma de comunicação escrita e desenhada com o restante da escola. Que por sua vez ocorreu através da formulação de uma notícia abordando as características e a participação do país estudados na copa do mundo de futebol localizados na América do Sul.
Ação 24 Escrita da carta para o Papai Noel. Data: 24-11-22	Os alunos foram informados sobre a diversidade religiosa e diferentes formas de se vivenciar tradições, datas e costumes não cristãos. Em seguida, o gênero textual carta foi explicado aos alunos e a carta ao papai noel escrita. Conversa junto aos estudantes a respeito do consumismo e as questões referentes ao acesso diferenciado de crianças a brinquedos, comida, moradia e a espaços de lazer. Os alunos foram indagados sobre o significado da palavra pobreza e se eles acreditavam que ela existia no mundo, no Brasil, no estado de Minas Gerais, no município de Alfenas e por fim no bairro Pinheirinho e qual a opinião deles sobre a sua causa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A estratégia adotada para analisar as atividades que integram a geografia ao processo de alfabetização segue o mesmo padrão das iniciativas que alinham a geografia e ensino da matemática: Esta proposta busca destacar que a integração da geografia ao processo de alfabetização perpassa por múltiplas possibilidades, desde que sustentada por uma abordagem reflexiva e que tenha como centralidade as diferentes realidades experimentadas por todos os indivíduos, sejam eles alunos ou educadores, que juntos o processo específico de ensino e aprendizagem.. Esses elementos são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo, que não apenas facilita a alfabetização, mas também amplia a compreensão das crianças sobre o mundo ao seu redor.

As atividades analisadas a seguir, foram selecionadas de modo a evidenciar a forte

correlação existente entre geografia e alfabetização. E também para demonstrar as distintas possibilidades desta ciência enquanto uma ferramenta que agrega ao processo de alfabetização uma conotação política, identitária e de mudança social. Para tanto, foram selecionadas ações que utilizam os métodos sintéticos e analíticos, além de práticas lúdicas, a fim de destacar a importância do brincar durante o processo de ensino e aprendizagem de crianças. Esta escolha também se justifica em detrimento do referencial teórico da pesquisa, que defende a alfabetização como um processo intrinsecamente ligado à leitura de mundo.

6.1 AÇÃO 05: ESTUDO DAS SÍLABAS COMPLEXAS COMPOSTAS POR PALAVRAS CONSTITUÍDAS PELAS LETRAS LH E NH

6.1.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

O planejamento prescrito é caracterizado pela implementação de ações previamente elaboradas contendo instruções claras e fixas sobre o que e como deve ser ensinado. Trata-se da busca por garantir que os conteúdos sejam incluídos de maneira estruturada, na tentativa de garantir que todos os alunos passem pelo mesmo processo de aprendizagem e que o conteúdo seja acessado de forma similar por todos os estudantes. Abarcando assim todos os pontos de um currículo definido através de objetivos, avaliações e os métodos comuns; como se o tempo, envolvimento e capacidade de aprendizagem de todos os estudantes fossem as mesmas, como mostra o Quadro 21.

Quadro 21 – Planejamento primário

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa 2º ano do ensino fundamental Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Compreender como os elementos da linguagem se organizam e significam, facilitando a exploração de diferentes formas de expressão.	

Quadro 21 – Planejamento primário

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
UNIDADES TEMÁTICAS: Leitura/escrita (compartilhada e autônoma).	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Compreensão em leitura.	
OBJETIVO CENTRAL Estudar as sílabas complexas (CH E LH), através da junção da língua portuguesa com a geografia usando como referência elementos socioculturais e físicos que compõem e diferenciam a paisagem rural e urbana.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF02LP10) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola. (EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aula expositiva e realização de conteúdos Material utilizado Quadro Caderno Material impresso Lápis de colorir	
AVALIAÇÃO: Exercícios em sala avaliações formativas.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Figura 16 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito

Nome: _____ DATA: ____/____/____

JUNTE AS SÍLABAS E DESCOBRA AS PALAVRAS:

CHA	VE	_____	
	MINÉ	_____	
	PÉU	_____	
CHE	FE	_____	
	IO	_____	
	GADA	_____	
CHI	NELO	_____	
	NÉS	_____	
	FRE	_____	
CHO	COLATE	_____	
	QUE	_____	
	RO	_____	
CHU	VA	_____	
	LÉ	_____	
	PETA	_____	

Nome: _____ DATA: ____/____/____

ATIVIDADES COM LH

LEIA AS PALAVRAS COM ATENÇÃO:

COELHO coelho	TRILHO trilha
MILHO milho	ABELHA abelha
FOLHA folha	ORELHÃO orelha
AMPULHETA ampulheta	COLHER colher

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

A ausência de planejamento condicional permite aos professores uma grande liberdade para adaptar as atividades às necessidades e interesses dos alunos, pois ao permitir que as estratégias de ensino sejam modificadas de acordo com a realidade local de nascimento dos alunos, esta etapa corta a imposição de rigor e igualdade, que fornece espaço. A diversidade cultural, econômica e social está presente na sala de aula. Quando os alunos percebem suas próprias realidades refletidas no conteúdo educacional, o aprendizado se torna mais relevante, facilitando a construção de uma relação positiva com a escola e com o conhecimento.

No caso da alfabetização integrada à geografia, esta abordagem permite explorar as especificidades do território onde os alunos vivem, discutindo aspectos como a diversidade das paisagens, a urbanização e a ruralidade, além das diferentes formas de utilização do espaço. Ao adaptar a narrativa de "Vô Mário" às realidades locais, os educadores podem estimular a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os espaços urbanos e rurais, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica do ambiente. Isso não só enriquece o aprendizado geográfico, mas também fortalece a percepção e a valorização do espaço vivido, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com suas comunidades.

6.1.2 Reflexão sobre a práxis

Quadro 22 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa e Geografia 2º ano do ensino fundamental. Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Durante a análise linguística e semiótica no processo de alfabetização infantil avança para além torna-se da decodificação de letras. Se faz necessário compreender os sentidos e estruturas que permeiam a linguagem, promovendo uma aprendizagem reflexiva.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Leitura/escrita (compartilhada e autônoma) CAMPO DA VIDA COTIDIANA Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Compreensão em leitura	
OBJETIVO CENTRAL Estudar as sílabas complexas (CH E LH), através da junção da língua portuguesa com a geografia usando como referência elementos socioculturais e físicos que compõem e diferenciam a paisagem rural e urbana	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF02LP10) relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola. (EF02LP12). Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	

Quadro 22 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: <u>Levantamento de hipótese, perguntas:</u> - Você consegue identificar alguma palavra que contenha as letras CH e LH? Se sim, quais são? -Qual o som é formado pela junção das letras e formação das sílabas CH e LH -Vocês identificam alguma palavra que contenha estas sílabas? Se sim, quais são? -Você conhece o que é o espaço rural? Se sim, quais as suas características? <u>Introdução ao conteúdo</u> Primeira etapa Será contada uma história aos alunos chamada Vô Mário. Trata-se de um senhor nascido na zona rural de um município paulista, que vivenciou toda a sua infância e parte da vida adulta no campo, conhecendo o espaço urbano apenas aos 20 anos. Nessa história, será evidenciada uma série de elementos culturais e físicos que ilustram a estranheza de um indivíduo em seu primeiro contato com o espaço urbano. Serão ressaltadas as diferenças entre o espaço rural e urbano e suas contradições, como o acesso ao alimento, as formas de se vestir, as moradias, os meios de transporte e as formas de trabalho. Como forma de contextualizar a história e dar a ela um aspecto concreto, serão utilizadas palavras geradoras, imagens e elementos que remetem ao uso do CH e do LH, como (rancho, chefe, chiqueiro, chefe, cachorro, chuva/ debulhar, colher, velhice, milho, orelhudo), usados tanto para melhor ilustrar a história e contextualizar as diferenças entre o espaço rural e urbano como para destacar a diferenciação entre as sílabas complexas associadas às letras CH e LH, que serão trabalhadas nas etapas seguintes. Para finalizar o ciclo do planejamento, será disponibilizado para os estudantes um caça-palavras (atividade 01) contendo os termos que obtiveram destaque na história contada. Segunda etapa Para a preparação desta aula os alunos serão organizados em círculo. E, posteriormente, será solicitado aos estudantes que organizem sobre a sua mesa lápis de cor, tesoura sem ponta, cola e caderno de língua portuguesa. A seguir será repassado aos discentes uma poesia de autoria de Adão Fernandes (atividade 02) intitulada AQUI NA ROÇA. Esta prática tem a intencionalidade de identificar os elementos culturais e físicos constituintes da paisagem rural, quanto proporcionar aos estudantes que reconheçam e identifiquem as palavras que possuem em sua nomenclatura as letras LH E CH. Que por sua vez, devem ser identificadas respectivamente nas cores vermelho e azul através de um exercício feito utilizando a folha impressa da poesia. A seguir, essa folha deve ser colada no caderno de língua portuguesa e o significado de cada uma das palavras elencadas e discutidas junto aos estudantes. Terceira etapa Será entregue aos discentes uma atividade impressa separada por diversos quadrados, contendo cada um deles imagens do espaço rural e urbano inerentes aos elementos rurais e urbanos nos que apresentam as letras LH, e NH em sua nomenclatura. Vale ressaltar, que abaixo de cada imagem constará uma um espaço destinado ao preenchimento silábico da imagem em questão. (Esta iniciativa tem por objetivo associar o espaço geográfico ao conteúdo estudado na disciplina de língua portuguesa ao longo do terceiro bimestre escolar do segundo ano do ensino fundamental I). Quarta etapa Nesta etapa será entregue a cada aluno uma folha contendo o desenho de duas caixas. Elas por sua vez devem ser recortadas, coloridas e coladas no caderno. Na próxima fase desta mesma etapa os alunos devem colar as imagens na parte interna da caixa que, por conseguinte, serão separadas e nomeadas pelos alunos em imagens rurais e urbanas. Quinta etapa A sala em conjunto escolherá duas palavras pertencentes a cada caixa e com o auxílio do professor formará duas frases que devem ser registradas no quadro e posteriormente no caderno. Uma delas contendo palavras do espaço urbano e a outra com o espaço rural.	

Quadro 22 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
Material utilizado -Giz -Quadro -Lápis de colorir -Folhas impressas contendo imagens com exercício -Folhas impressas com o desenho da caixa -Tesoura sem ponta -Cola	
AVALIAÇÃO: A avaliação acontecerá de forma contínua por meio do registro e reflexão sobre a atividade realizada e os possíveis avanços ou dificuldades encontradas pela turma com a experiência vivenciada.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Uma das primeiras atividades trabalhadas junto às crianças e educadoras para propiciar a integração entre a geografia e a alfabetização consiste na contação da história intitulada "Vô Mário". Trata-se de uma narrativa que envolve a vida do meu avô, um senhor que atualmente possui 92 anos e que teve seu primeiro contato com o espaço urbano aos 20. Esta atividade pretende não apenas aumentar o vocabulário dos alunos e promover a identificação de sílabas complexas formadas pelas letras CH e LH, mas também estreitar meu vínculo com eles e estimular suas percepções sobre as diferentes funcionalidades e usos do território através da observação da paisagem.

O método utilizado durante esta proposta recebe o nome de fônico, popularmente conhecido como “método da boquinha”. Ele remete a uma técnica que enfatiza a identificação e a pronúncia das palavras anteriores ao processo da escrita. Embora muito criticado, é amplamente utilizado pelas educadoras e, portanto, foi adotado na condução desta atividade. A adoção deste método tinha também como pressuposto demonstrar às pedagogas que o projeto não pretendia romper com sua autonomia em sala, tampouco com suas práticas usuais de ensino utilizadas no cotidiano escolar, mas sim pensar, performar e alçar de modo conjunto novas formas, possibilidades e olhares diante do complexo, cuidadoso e importante caminho que consiste em alfabetizar crianças.

A contação da história consiste no fio condutor utilizado para contextualizar os conceitos geográficos e conectar os alunos a uma narrativa que facilita o ensino das palavras e o uso das letras CH e LH. Adotamos, para tanto, a premissa de que, cada vez que uma palavra

contendo essas sílabas fosse mencionada, ela deveria ser redigida no quadro, proporcionando um recurso visual que facilita a compreensão e a retenção de informações. Além disso, a utilização do método fônico ajudou os alunos a pronunciar e identificar corretamente essas palavras, promovendo uma prática constante da alfabetização enquanto se exploram conceitos geográficos.

O próximo passo desta ação é a construção de frases com as palavras mencionadas. Durante esta atividade, também incentivamos a escuta ativa dos estudantes por meio de perguntas direcionadas, como: "Todas as cidades são iguais?", "Em qual espaço você reside?" e "Você conhece alguém que mora em outro município?". Essas perguntas foram utilizadas para estimular a discussão coletiva e a troca de ideias. Suas respostas ajudam a construir uma compreensão mais profunda das diferenças espaciais e da diversidade entre cidades e municípios, ao mesmo tempo que reforçam a importância de contextualizar o aprendizado na experiência cotidiana dos alunos.

6.1.3 Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização

A atividade baseada na história "Vô Mário" e os demais propósitos desta ação demonstram como os indicadores geográficos podem ser incorporados no processo de alfabetização. Utilizando o método fônico e a narrativa, a atividade tanto facilita a identificação de sílabas complexas, quanto promove a percepção espacial e a reflexão sobre as diferenças e funcionalidades dos territórios e utiliza como base os seguintes indicadores geográficos.

Transição Rural-Urbana: A contação da história intitulada "Vô Mário" narra o deslocamento populacional do espaço rural para o urbano. Onde estabelecemos comparativos a partir da análise dos elementos contidos nas paisagens rurais e urbanas, colaborando para o rompimento de estereótipos no que diz respeito à configuração social, cultural, espacial e estética destes ambientes.

Funcionalidades, percepção espacial e características dos espaços: As diferentes espacialidades e territorialidades foram no decorrer desta atividade discutidas junto aos alunos mediante as diferenças instituídas sobre espaço percebido urbano e rural assim como seus usos. Incentivando assim à observação e análise das paisagens assim como a reflexão sobre o uso e organização dos espaços geográficos.

Diversidade Territorial: Valorização das especificidades regionais e culturais no

processo educativo, explorando assim as diferentes realidades e vivências territoriais dos alunos. A narrativa de "Vô Mário", também colabora para que os alunos compreendam as variadas paisagens e usos do território, enriquecendo o vocabulário e a habilidade de leitura e escrita mediante a percepção crítica das diversidades espaciais.

Espaço vivido e experimentado: O processo de alfabetização de crianças quando associado às experiências cotidianas dos alunos promovem uma percepção mais crítica e consciente do ambiente em que vivem. Ao perguntarmos "Todas as cidades são iguais?", "Em que espaço você mora?" "Todos os espaços urbanos do município de Alfenas-MG são semelhantes?", ou ainda, todos os bairros estão à mesma distância da região central? "Os alunos são incentivados a refletir sobre as diversas características dos lugares em que vivem, o que torna o entendimento mais aprofundado das diferenças e semelhanças entre os espaços.

6.1.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

A atividade baseada na história "Vô Mário" exemplifica que estes elementos podem ser incorporados de maneira eficaz na alfabetização, no desenvolvimento linguístico e no aumento da percepção espacial das crianças. Onde cada estudante traz consigo uma experiência única do espaço em que vive, percebe e ao incorporar essas experiências no processo educacional, colaboram para a construção de um ambiente escolar onde os alunos se sintam reconhecidos e valorizados.

A apropriação de elementos geográficos também contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. O uso do método fônico, guiado pela contação de história, por exemplo, ajuda os alunos a pronunciar e identificar corretamente palavras complexas ao mesmo tempo, em que explora conceitos geográficos. Esta abordagem ainda integrada facilita a retenção de informações e promove uma prática constante de alfabetização por meio de uma abordagem pedagógica multifacetada. Ao contextualizarmos o aprendizado linguístico em um marco geográfico promovemos uma compreensão mais crítica e consciente do ambiente. Vale mensurar, que ao narrar a vida de um indivíduo que vivenciou a transição do espaço rural para o urbano, os alunos se familiarizar com diferentes paisagens e usos do território, aprendem de novas palavras, sons e sílabas complexas que contenham vogais como CH e LH e ampliam o seu repertório frente a interpretação de espaços urbanos e rurais percebidos, vivenciados e analisados por eles.

6.1.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A inclusão de elementos geográficos enriqueceu o conteúdo desta iniciativa e proporcionou novas perspectivas para as pedagogas diante do que aprenderam nas suas formações acadêmicas iniciais. A geografia é apresentada sob novas perspectivas ao enfatizar a importância da paisagem e do território, despertando um olhar mais atento para a construção da identidade dos alunos e para a organização e segregação espacial. Além disso, a grande participação dos alunos foi estimulada pela curiosidade sobre a vida do protagonista.

Conjuntamente tomamos a decisão de manter o método fônico, que é amplamente criticado por especialistas, porém já familiar e usual durante as regências anteriores ao projeto. Esta escolha tinha como um de seus propósitos elucidar como a atividade seria conduzida (oralidade), assim como não romper com as práticas e a autonomia das educadoras.

Todavia, adaptar o conteúdo para incluir conceitos geográficos foi outro desafio. Uma vez que esta abordagem é bastante distinta da formação de um licenciado em geografia, que, muitas vezes, se concentra mais em aspectos teóricos do que na aplicação direta e prática com crianças. Sendo a visão e a formação inicial das professoras fundamentais no que tange a delimitação dos percursos, na didática e na regulamentação dos objetivos finais desta atividade, tornando assim o processo formativo uma via de mão dupla, que, na prática, ganhava corpo/forma/ação, assim como propõe a metodologia desta pesquisa.

Vale mencionar o grande interesse e engajamento dos alunos, especialmente quando treinaram os ouvidos para identificar sílabas complexas, como CH e LH. A condução atenta da atividade, que mescla aspectos de leitura, escrita e sensoriais, foi crucial para a integração da geografia na atividade. Que, por conseguinte, proporcionou uma experiência educacional multidisciplinar para alunos e pedagogos e geógrafo, demonstrando o potencial transformador de abordagens interdisciplinares no campo da educação, como relatado a seguir e também notável no planejamento colaborativo.

Segundo a educadora regente da turma, a atividade por sua capacidade de contextualizar o aprendizado, tornando-o mais relevante para os alunos. Ela observa que a conexão entre a história e as experiências cotidianas das crianças facilitam o entendimento do conteúdo por meio de uma que ensina os estudantes sobre a diversidade cultural e regional, enquanto aprendem um conteúdo considerado complexo durante a alfabetização. E que o modo como a atividade foi conduzida colabora para que todos os indivíduos associados a esta prática pudessem aprender e ensinar algo. Conforme a professora de apoio, o uso do método fônico na atividade foi assertivo. Uma vez que ele ajuda os alunos a pronunciar e identificar

corretamente as sílabas complexas que a construção de frases com as palavras indicadas reforça a prática de alfabetização e inclui os estudantes que ainda não aprenderam a escrever. No que tange à educação básica, esta prática pedagógica possui caráter inovador. Ela destaca que a integração de elementos geográficos no processo de alfabetização promove uma compreensão mais ampla e crítica do ambiente e o mesmo é capaz de desenvolver as habilidades nos alunos de forma eficaz enquanto os incentivam a refletirem sobre suas próprias vidas.

6.2 AÇÃO 06: ESTUDO DAS LETRAS E PALAVRAS CONSTITUÍDAS POR F E V

6.2.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

A alfabetização infantil é, de modo geral, um processo complexo e, no caso específico do ensino das letras F e V, enfrentamos desafios adicionais, como a troca de dentição em crianças, que interferem na pronúncia correta e na distinção sonora dessas letras. Para tanto, uma estratégia elaborada para superar essas dificuldades envolvidas no uso de um jogo que, além de incentivos à formação correta de palavras, proporcionou aos estudantes um reforço visual por meio do uso de imagens e elementos familiares localizados no bairro Pinheirinho, através da fabricação de um quebra-cabeça.

Ao analisarmos o planejamento prescrito (Quadro 23) percebemos que o mesmo trazia consigo folhas de exercícios retiradas da internet. E de modo a superar esta prática, pensamos organizar referências visuais que estivessem interligadas ao ambiente local que diariamente é percebido pelas crianças. Sendo a função dos elementos visuais, como a farmácia, a faculdade, a fábrica, a via pública e a empresa de ônibus local (Alfetur), responsáveis por alinhar a conscientização espacial dos estudantes ao processo de alfabetização. O poder visual da geografia, instituído através do uso de imagens e outros símbolos, colaborou para que os alunos aprimorassem sua compreensão espacial e retivessem novas informações por meio da ilustração de conceitos e palavras.

Subverter e adaptar o planejamento pronto feito pelos especialistas é uma iniciativa que exige tempo, mas, devido à sua praticidade, é aceita pela grande maioria das educadoras do segundo ano do ensino fundamental da instituição onde a pesquisa foi realizada. Porém, este tipo de estratégia nos conduz a raciocínio pedagógico singular; ela nos convida a pensar cotidianamente quem são os nossos alunos; como eles vivem; como o ensino interfere nas mudanças cognitivas no decorrer do ano letivo; como aprendem, como a geografia se faz

presente em suas vidas; o que os alegra, assim como as pontes que aquela turma do segundo ano do ensino fundamental constroi com e diante do mundo. Cada sala de aula tem suas particularidades, e o que funciona bem em uma pode não ser tão eficaz em outra. Embora esta iniciativa exija tempo, que por vezes extrapola a carga horária remunerada do professor, e dedicação para realizar pesquisas, a capacidade de adaptar o planejamento permite que nós, educadores, busquemos maneiras eficientes de entender, pensar e agir sobre as dificuldades e interesses dos alunos, assim como nos momentos de pausa, recapitulação, avanço ou associação entre o que é ensinado e como é aprendido.

Quadro 23 – Planejamento primário

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa e Geografia 2º ano do ensino fundamental Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Durante a análise linguística e semiótica o processo de alfabetização infantil avança para além da decodificação de letras. Se faz necessário compreender os sentidos e estruturas que permeiam a linguagem, promovendo uma aprendizagem reflexiva.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Semiótica (Alfabetização) Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada/ Decodificação Fluência de leitura.	
OBJETIVO CENTRAL: Melhorar a escrita, leitura e reduzir a confusão entre as letras F e V.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF12LP01B) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) (EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, (o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio...).	

Quadro 23 – Planejamento primário

(Conclusão)

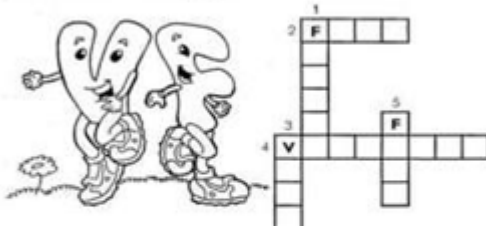
 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Uso de material impresso e escrita criativa no caderno. Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Tesoura sem ponta e cola AVALIAÇÃO: Observação do desempenho das crianças através de atividades diversas, como ditados e redações curtas.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Figura 17 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito

CRUZADINHA DE ADIVINHAS

1. Quando colocamos fogo numa mata, o que sai dela primeiro?
2. O que a gente mata quando está matando a gente?
3. Nasce grande e morre pequena.
4. Anda na casa durante o dia e à noite fica atrás da porta?
5. Corre no mato e no limpo pára!



CARVALHO, André; CARVALHO, David da. Como ensinar a ler e escrever. São Paulo: Editora Lúcia (Coleção Pergunte ao José).

Quais são as palavras acima que começam com **V**?

Quais as que começam com **F**?



Complete as palavrinhas com V ou F

__ida	__ivo
__iolão	__ita
__aga	a __ião
__amília	__oral

Agora separe as palavrinhas no quadro abaixo.

V	F
--	--

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.2.2 Reflexão sobre a práxis

Quadro 24 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa e Geografia 2º ano do ensino fundamental.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada/Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula/ Decodificação Fluência de leitura/ Construção do Sistema alfabético/ estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada/Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula/ Decodificação Fluência de leitura.	
OBJETIVO CENTRAL: Desenvolver a habilidade de distinguir e utilizar corretamente as letras F e V na escrita e leitura, considerando as dificuldades fonéticas e de troca de dentição comuns nesta faixa etária, fatores cognitivos e atencionais, semelhança Fonética por meio de atividades lúdicas e contextualizadas, facilitando a pronúncia e a identificação correta dessas letras.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF15LP01X) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam e a sua importância no meio/vida social. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, (o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio...) (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	

Quadro 24 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Quebra-Cabeça Interativo: Utilização de um quebra-cabeça que requer a formação correta de palavras contendo as letras F e V que ajuda na retenção do conhecimento e na motivação das crianças. Integração de Elementos Visuais e Contextuais: Imagens de locais conhecidos do bairro Pinheirinho. As escolhas destas imagens ajudam a solidificar o reconhecimento das palavras e sons, além de promover uma familiaridade maior com a comunidade. Uso do método fônico: Associar sons a letras ou grupos de letras e reforçar a correta articulação dos sons e a distinção entre os fonemas F e V. Exploração Geográfica e Social: Associar a atividade de quebra-cabeça à geografia do bairro a fim de desenvolver uma compreensão mais profunda da organização espacial e dos usos do ambiente urbano. Promovendo assim a observação detalhada da paisagem urbana e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o entorno. Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Quebra cabeça	
AVALIAÇÃO: Observação Contínua: Acompanhamento dos estudantes durante a montagem do quebra-cabeça e verificação da pronúncia correta das palavras formadas a partir identificação das letras F e V. a partir da capacidade de distinguir os fonemas. Feedback Formativo: Discussão entre os educadores a respeito das dificuldades e avanços observados. E quando necessário ajustar as estratégias didáticas. Atividades Complementares: Realização de exercícios adicionais de leitura e escrita focados nas letras F e V. que colaboram para a consolidação do conhecimento através de atividades diversas, como ditados e escrita de frases.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

O estudo das letras F e V foi planejado devido à constante confusão dos estudantes tanto na escrita quanto na leitura e identificação dessas letras. Observamos em nosso cotidiano no escolar, essa dificuldade é ainda acentuada pela troca de dentição, comum entre crianças de 07 a 08 anos, o que afeta a pronúncia e a distinção sonora das sílabas. Tal problemática ganha ainda mais destaque pela utilização do método fônico, comumente empregado pelas educadoras, que associa sons a letras ou grupos de letras, e que por sua vez, interfere na articulação correta dos sons, assim como pronúncia de certos fonemas, resultando em trocas ou omissões de letras, como o caso do F e do V.

De modo a sanar esta problemática, utilizamos um quebra-cabeça, que requer das crianças a formação correta de palavras com constituintes das letras F e V. Esse jogo foi

implementado por seu potencial pedagógico de integrar aspectos visuais ao processo de aprendizagem. Cada quebra-cabeça ao serem corretamente articulado, formava em seu verso a imagem de um elemento da paisagem do bairro Pinheirinho. Como a fotografia da farmácia posicionada atrás da escola, a Faculdade UNIFAL (que possui um campus no bairro), a Fábrica da UNIFI, (uma empresa do setor têxtil visível da sala de aula), as vias públicas de acesso às imediações da instituição, e a imagem do ônibus da empresa Alfetur, que liga o Pinheiro ao bairro Vista Grande, Figura 18. A familiaridade com as imagens ajudam a solidificar o reconhecimento das palavras e sons associados, facilitando a superação das dificuldades impostas pela troca de denteção e pelo próprio processo de alfabetização.

Associar esta atividade à geografia permite aos alunos observarem a paisagem urbana que os rodeia de maneira mais detalhada. Ao identificar e relacionar elementos como prédios, ruas, comércio e transporte público, os estudantes consolidam o aprendizado das letras e desenvolvem uma compreensão mais profunda da organização espacial e dos usos do ambiente urbano.

Figura 18 – figuras utilizadas na realização da atividade



Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.2.3 Indicadores geográficos no processo de alfabetização

A estratégia utilizada para reforçar a utilização das letras F e V, se conecta com o cotidiano dos alunos, tornando o ensino mais significativo. A familiaridade com as imagens os ajudava a solidificar o reconhecimento das palavras, sons e os auxiliava também na escrita, facilitando a superação de uma das dificuldades existentes no percurso de alfabetização, que neste caso em questão foi mediado através do uso dos seguintes indicadores geográficos:

Observação da paisagem: A observação da paisagem é uma habilidade geográfica fundamental que se aplica diretamente ao processo de alfabetização. Ao utilizar imagens de

elementos familiares do bairro, os alunos são incentivados a observar e refletir sobre a organização do espaço ao seu redor. O que enriquece o aprendizado das letras e os ajuda a desenvolver uma percepção mais aguçada sobre o ambiente em que vivem.

Organização do espaço: A organização do espaço é outro ponto geográfico crucial explorado nesta atividade. As imagens selecionadas para os quebra-cabeças representam a estrutura e a funcionalidade do bairro Pinheirinho. Ao associar palavras a essas imagens, os alunos aprendem sobre a distribuição espacial e as inter-relações de diferentes locais e serviços dentro da comunidade. Por exemplo, a farmácia é reconhecida como um ponto de acesso à saúde, a faculdade como um centro de aprendizado, e a fábrica como um local de produção e trabalho. Essa compreensão ajuda os alunos a identificarem a importância de cada elemento dentro do espaço urbano e sua contribuição para a vida cotidiana.

Interconexão e materialização de Conceitos geográficos: É válido mencionar que o domínio das nomenclaturas dos conceitos não ocupam lugar de destaque quanto ao objetivo central desta ação. Embora muito importantes, aqui eles possuem o papel de instrumentalizar o olhar dos estudantes durante o desenvolvimento desta ação. Portanto, no decorrer desta iniciativa os alunos são expostos à ideia de "lugar", pois aprendem como um espaço pode e é carregado de significados, sobre o "espaço" enquanto uma área organizada de forma específica e também sobre o "território" que neste caso é utilizado para certas funções. E mais, a "paisagem" e seu significado nesta abordagem avançou para além de um cenário visual, pois em nossas discussões nos preocupamos em enfatizar, a dinâmica social e econômica do bairro.

6.2.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

A geografia, como ciência que estuda a relação entre o homem e o espaço, oferece um vasto repertório de conceitos e ferramentas que podem ser aplicados em processos educativos, especialmente na alfabetização infantil. Elementos que se estruturam como componentes do espaço e permitem aos estudantes compreender a organização e a dinâmica dos lugares. Ao utilizar o entorno imediato dos alunos como recurso educacional, eles são capazes de promover um aprendizado que desenvolve habilidades cognitivas e espaciais, fortalecendo a relação entre a escola e a comunidade.

A apropriação de elementos geográficos ainda representa uma ferramenta pedagógica poderosa. Por exemplo, ao usar a imagem de uma farmácia local para ensinar a letra "F", os

alunos conseguem associar os filhos das letras³ a elementos familiares, tornando o aprendizado mais concreto. Essa estratégia não só melhora a habilidade de leitura e escrita, mas também desenvolve a percepção espacial

6.2.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

O processo formativo em trabalho emerge como uma estratégia para atender as necessidades de uma educação integrada, capaz de promover a colaboração entre diferentes especialistas. No caso específico desta iniciativa, a parceria entre geografias e pedagogias resultou em uma atividade que associa elementos geográficos à alfabetização de crianças e na criação de material didático. Viabilizada por uma formação conjunta, colaborativa e reflexiva, onde a geografia traz consigo a compreensão do espaço e do ambiente, enquanto a pedagogia instrumentaliza métodos de ensino pautados no desenvolvimento infantil. E que aqui, será discutida através da percepção das 03 pedagogas que por meio de suas falas enumeram os resultados, possibilidades e desafios enfrentados ao longo do planejamento e implementação desta iniciativa, vejamos:

Segundo a professora regente da turma, o uso dos elementos visuais colaborou de modo significativo para que as crianças pudessem reforçar o aprendizado. Sendo que a integração da geografia com a alfabetização colaborou para que os alunos desenvolvessem uma consciência espacial enquanto aprendiam as letras. Ainda no que desrespeito a atividade, a mesma pontua, "Quando planejamos esta iniciativa utilizando elementos geográficos do bairro Pinheirinho, percebi que a proposta se alinhava bem com a necessidade de contextualizar o aprendizado. Durante a prática pedagógica, notei que os alunos se mostraram muito mais engajados e participativos. No entanto, tivemos que adaptar algumas atividades para atender às necessidades individuais de cada aluno. Por exemplo, alguns necessitam de mais tempo e apoio adicional para completar as tarefas."

Para a professora de apoio, a escolha de usar elementos visuais foi uma ótima ideia para ajudar os alunos a relacionarem os fonemas às suas experiências diárias. A abordagem que combinou o método fônico com uma estratégia visual ajuda na fixação do conteúdo. E observa; "Na prática, trabalhei com os alunos com dificuldades maiores, que se beneficiaram com o material complementar de alfabetização. Aqueles que ainda não sabiam ler, montavam

³ Termo usado na educação para se referir às formas e estruturas que derivam das letras do alfabeto, especialmente quando se ensina a leitura e a escrita. Esse conceito pode ser referido a vários aspectos como: formas gráficas, palavras e sílabas, símbolos e imagens: significados e conceitos.

os quebra-cabeças pelo lado das imagens e só depois formavam as palavras, o que tornou a atividade mais inclusiva e mostrou também que não há um só caminho para que um aluno aprenda algo de novo”.

No que tange a concepção da especialista em educação básica, a ideia de usar jogos de quebra-cabeça para ensinar as letras F e V é particularmente eficaz, pois combina aprendizado lúdico com contexto real. Sendo “a vontade dos professores para adaptar as atividades um ponto forte desta intervenção, já que possibilitou atender às diferentes necessidades dos alunos.”. Sendo a abordagem multidisciplinar um exemplo de como a colaboração entre professores pode enriquecer o processo educacional, através da integração do desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

É importante mensurar que as falas das professoras revelam nuances não aparentes na fase de planejamento secundário uma vez que a reflexão sobre a prática leva a novas aprendizagens. Todas elas destacam em suas falas a dificuldade quanto à adaptação às diferentes velocidades de aprendizagem. Além disso, a efetividade desta iniciativa pode depender da familiaridade dos alunos com os elementos geográficos utilizados. Se, por algum motivo, os alunos não reconhecerem ou se relacionarem com esses elementos, a estratégia pode perder parte de sua eficácia.

6.3 AÇÃO 07: A TRANSIÇÃO DA LETRA BASTÃO PARA A LETRA CURSIVA

6.3.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

No campo educacional, o planejamento prescrito envolve objetivos definidos por currículos oficiais que estabelecem metas de aprendizado, conteúdos a serem abordados e as metodologias recomendadas para o ensino (quadro 25). De modo a superar o planejamento baseado na mudança da letra ajustada para a cursiva, sustentado na repetição mecânica, no preenchimento de traços das letras pontilhadas e no uso de exercícios impressos da internet, adotamos, como prática, jogos que incentivam a coordenação motora. O que envolve o uso de cordas para que as crianças entendessem as formas das letras a partir da orientação espacial e de movimentos corporais contínuos e complexos, que os ajuda a se atentar para a espacialização das letras.

Ao considerarmos as diversas formas de representação dos estudantes, é possível criar um ambiente de aprendizagem que suporte e encoraje o desenvolvimento da escrita cursiva. A visão das crianças sobre o mundo ao seu redor e diante das distintas formas de se aprender

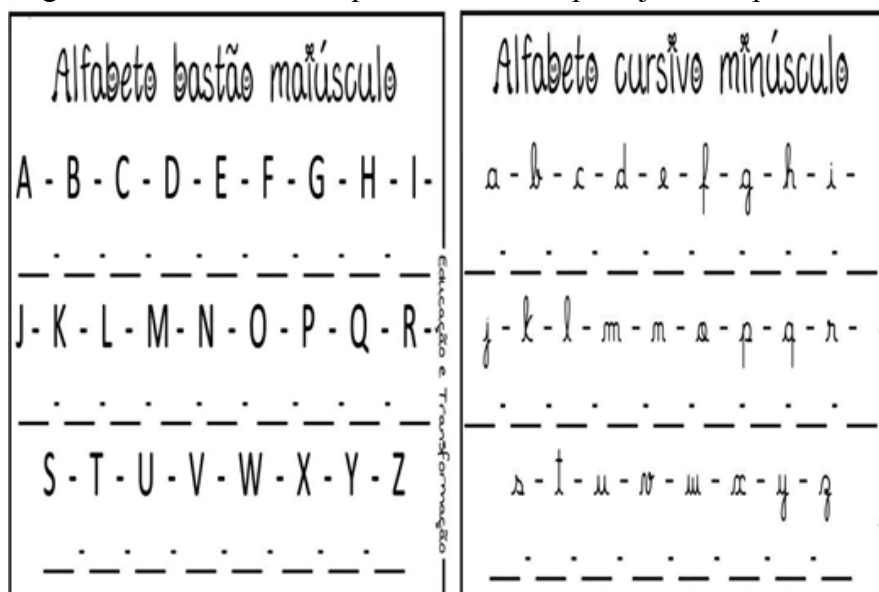
possuem formas indiretas, não lineares, diferente do adulto, que enxerga o mundo de modo objetivo e racional. As crianças interpretam, representam e atuam sobre o espaço com base em suas experiências pessoais, emoções, imaginação, narrativas, desenhos e brincadeiras. E ao valorizarmos estas perspectivas tornamos a construção da escrita mais significativa permitindo que a mesma não seja apenas uma habilidade mecânica, mas uma expressão rica e autêntica da criatividade infantil.

Quadro 25 – Planejamento primário

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa 2º ano do ensino fundamental Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Compreender como os elementos da linguagem se organizam e significam, facilitando a exploração de diferentes formas de expressão.	
UNIDADES TEMÁTICAS: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada / Decodificação Fluência de leitura/ Construção do Sistema alfabético.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. Convenções da escrita.	
OBJETIVO CENTRAL: Recapitular a escrita da letra cursiva e melhorar a sua legibilidade.	
HABILIDADES (CÓDIGO): HABILIDADES (CÓDIGO): (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF01LP04) Distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Uso de material impresso e escrita criativa no caderno, realização de exercícios e exposição de conteúdo de modo oral. Material utilizado Quadro e caneta Lápis e borracha Folhas impressas Caderno Lápis de colorir Tesoura sem ponta e cola	
AVALIAÇÃO: Realização de exercícios de escrita onde os alunos deverão demonstrar a capacidade de transitar entre a letra bastão e a cursiva, completando exercícios de caligrafia.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Figura 19 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito



Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.3.2 Reflexão sobre a práxis

Quadro 26 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Língua Portuguesa 2º ano do ensino fundamental Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Compreender como os elementos da linguagem se organizam e significam, facilitando a exploração de diferentes formas de expressão	
UNIDADES TEMÁTICAS: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada / Decodificação Fluência de leitura/ Construção do Sistema alfabético.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. Construção do sistema alfabético protocolos de leitura. Decodificação Fluência de leitura. Construção do Sistema alfabético/ Convenções da escrita.	
OBJETIVO CENTRAL: Promover a transição entre a escrita da letra bastão para a cursiva, utilizando atividades integradas que envolvem conceitos espaciais e movimentos corporais, visando desenvolver tanto a habilidade motora quanto a percepção espacial, essenciais para a alfabetização.	

Quadro 26 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF12LP01B) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, e com espaço entre as palavras, obedecendo os limites de margens e linhas. Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF01LP04). Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP05X) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Atividades com cordas para internalizar formas e movimentos necessários para a escrita cursiva que envolvem conceitos de dentro e fora, alto e baixo, esquerda e direita, pequeno e grande. Exercícios de escrita com foco em transições suaves entre as letras e que reforçam a lateralidade e a coordenação motora. Material utilizado -Corda -Fita adesiva colorida -Quadro e caneta -Lápis e borracha -Caderno	
AValiação: Observação das crianças durante as atividades vislumbrando suas facilidades e desafios encontrados quando ao desenvolvimento da coordenação motora e a compreensão dos conceitos espaciais. -Analisar a capacidade das crianças de transitar entre a letra básica e a cursiva em exercícios de escrita. -Progresso na fluidez da escrita cursiva e percepção sobre as suas dificuldades e superações.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

A letra bastão é caracterizada por suas formas simples e retas, tornando-a de fácil reconhecimento e reprodução para crianças em fase inicial de alfabetização. Em contrapartida, a letra cursiva é composta por traços contínuos e conectados, o que promove uma escrita mais rápida e fluida. Sendo a transição entre elas um marco importante no desenvolvimento da alfabetização infantil, que implica em diversas dificuldades. Caracterizados pela superação da rigidez motora da letra bastão até à fluidez exigida nas conexões da escrita cursiva, dos novos formatos assumidos pelas letras, assim como a instrumentalização de conceitos envoltos na lateralidade como dentro e fora, alto e baixo, esquerda e direita, pequeno e grande. Neste contexto, é essencial compreender as definições, as dificuldades, a importância, bem como traçar estratégias e soluções pedagógicas e didáticas que facilitem esse processo; onde a

percepção das palavras ganha conotação fluida e a geografia ganha destaque ao se interligar com a alfabetização.

A transição para a letra cursiva melhora a velocidade e a legibilidade da escrita e colabora para o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para atividades cotidianas. Para isso, a geografia, ao utilizar categorias de lateralidade, ajuda o estudante a compreender o espaço com base na relação com o próprio corpo, possibilitando assim a orientação espacial necessária para a organização das letras e palavras no papel.

O uso de atividades que integram conceitos espaciais e movimento corporal contribui para a internalização das formas e movimentos necessários para a escrita cursiva. Este é um processo complexo e vai além da mudança de estilo de escrita, englobando o desenvolvimento de habilidades motoras, compreensão espacial e a lateralidade. Sendo as atividades que integram o movimento corporal aos conceitos espaciais, a exemplo da atividade da corda, facilitadores desta transição. Elas ajudam as crianças a identificar onde iniciar e terminar uma letra ou palavra, além de colaborar para a identificação e reprodução de formas curvas e linhas contínuas, que, nesta etapa da alfabetização, são frequentemente escritas de forma espelhada. Por exemplo, a letra "S", que possui uma forma simétrica, pode ser escrita como "2" ou invertida de forma semelhante, enquanto a letra "p" pode ser confundida com "q" devido à semelhança de suas formas. Atividades que envolvem o uso de ambos os lados do corpo facilitam a transição para a escrita cursiva e prejudicam a incidência de dificuldades na aquisição da escrita.

Figura 20 – Atividades práticas para auxiliar os estudantes na passagem da letra bastão para cursiva



Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.3.3 Indicadores Geográficos no processo de Alfabetização

A transição da letra bastão para a letra cursiva, mediada por indicadores geográficos, como lateralidade, dimensão, localização, movimento e relações espaciais, facilitam a aprendizagem da escrita e expandem a compreensão das crianças sobre o espaço e o ambiente que as rodeia. A geografia, por conseguinte, pode ser utilizada de várias maneiras para tornar essa transição mais intuitiva e significativa para as crianças, via aspectos como:

Direção e forma: Entendimento e interiorização dos conceitos de esquerda e direita, frente e traz, alto e baixo. Que por sua vez ajuda as crianças a posicionar corretamente as letras e palavras no papel e também a compreenderem onde iniciar e terminar uma letra, identificando e reproduzindo as formas curvas e contínuas que caracterizam a letra cursiva.

Lateralidade, dimensões, movimento e orientação: A lateralidade melhora a precisão e a fluidez da escrita. Assim como a capacidade da criança em diferenciar grande e pequeno, letras maiúsculas e minúsculas e a proporção das letras em relação ao papel. Outra dimensão atrelada a estes indicadores corresponde ao desenvolvimento da capacidade de seguir uma linha contínua.

Espacialidade da escrita: Incorporar conceitos espaciais como dentro e fora é essencial para o desenvolvimento de habilidades de escrita cursiva. Sendo a aplicação de conceitos verticais na escrita, um instrumento para que o indivíduo consiga iniciar uma letra na parte superior ou inferior do caderno pautado.

Lateralidade na escrita: A lateralidade, ou a predominância de um lado do corpo sobre o outro, desempenha um papel crucial na escrita. Atividades que ajudam a desenvolver a lateralidade podem prevenir problemas como a escrita espelhada, onde as crianças tendem a inverter o sentido posicionamento das letras, especialmente aquelas que possuem uma forma similar.

6.3.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

A mudança no modelo de escrita vai além do domínio de uma competência mecânica; é um desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Trata-se de uma etapa crucial da alfabetização, repleta de dificuldades. Primeiramente, porque a coordenação motora fina necessária para a escrita cursiva é significativamente mais complexa. Outros pontos remetem à necessidade da criança em distinguir esquerda e direita, à competência para identificar a alternância do perímetro inicial para o registro das letras, assim como à capacidade de

compreender e registrar as diferentes simbologias e usos no que tange à escrita de grafemas maiúsculos e minúsculos.

Por outro lado, seus benefícios são múltiplos, a exemplo de desenvolvimento cognitivo associado à memória e à melhor compreensão da estrutura das palavras e frases; do aprimoramento da ortografia e da gramática; do aumento do nível de concentração exigido por esse tipo de escrita; e do desenvolvimento motor fino e geral, que auxilia na realização de tarefas manuais como desenhar, pintar e até tocar instrumentos musicais.

Vale mencionar que as práticas que envolvem a passagem da letra básica para a cursiva podem ser instrumentalizadas por meio do uso e da apropriação de elementos geográficos, onde os conceitos de "em cima", "em baixo", "dentro", "fora", "grande" e "pequeno", "esquerda" e "direita", "meio" e "círculo" desempenham um papel significativo na compreensão espacial e no desenvolvimento da escrita. Estes elementos não se limitam ao estudo de mapas e paisagens; os mesmos também podem ser aplicados de maneira criativa para facilitar a aprendizagem da escrita cursiva.

Ao explorarmos o conceito de "em cima" e "em baixo", as crianças aprendem a distinguir entre movimentos ascendentes e descendentes. Na escrita cursiva, isso se traduz na mobilidade para formar letras que começam em uma linha base e se estendem para cima ou para baixo. "Dentro" e "fora", ajudam na compreensão da espacialidade das letras cursivas complexas como o "a", "H" maiúsculo e o "o", onde as partes internas precisam ser preenchidas adequadamente. Os conceitos de "grande" e "pequeno", são aplicados ao tamanho das letras cursivas, onde a proporção e a escala são importantes para a legibilidade do texto escrito. "Esquerda" e "direita", são essenciais para a orientação espacial ao seguir a direção das linhas e curvas, assim como na organização espacial das letras entremeadas às margens do caderno. "Meio" e "círculo", também são conceitos que influenciam a formação de letras cursivas como "e", "c" ou "o". Logo, ao integrarmos esses elementos geográficos no ensino da escrita cursiva, fortalecemos as habilidades cognitivas e motoras das crianças. Sendo as atividades lúdicas que enfatizam esses conceitos importantes ferramentas para a mediação e inserção geográfica no processo de alfabetização.

6.3.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A transição para a letra cursiva é uma mudança que envolve um planejamento cuidadoso e adaptado às necessidades dos alunos, especialmente no contexto pós-pandemia no qual as ações práticas desta pesquisa foram organizadas. A COVID-19, trouxe novos

entraves para o processo de alfabetização, onde habilidades das séries anteriores precisaram ser recapituladas ou mesmo inseridas no planejamento das atividades. No caso dos estudantes do segundo ano do ensino fundamental no ano de 2022, a aquisição de novos conhecimentos e competências se estendeu por duas diferentes etapas formativas, acometendo parte da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental I de modo integral.

Durante o planejamento de nossas atividades, assim como nas reuniões de módulo, as pedagogas de todas as turmas do segundo ano do ensino fundamental, sempre se queixavam das dificuldades em razão das vivências não adquiridas pelos estudantes em detrimento das aulas não presenciais. É importante destacar que é na educação infantil, onde as crianças são introduzidas ao ambiente escolar e lapidam habilidades como socialização e auto expressão. E, além disso, têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor mediante atividades que estimulam sua curiosidade natural. Por outro lado, é durante o primeiro ano do ensino fundamental, onde o indivíduo passa por uma transição importante, na qual as habilidades já adquiridas são aprimoradas e consolidadas, é também neste estágio, o processo de alfabetização e ensino da matemática são aprofundados.

Para superar esse período, as experiências não vivenciadas pelos estudantes são incorporadas ao planejamento por meio de atividades específicas, bem como pela implementação de projetos e parcerias pedagógicas que vão além dos limites da escola, do ensino tradicional e da fundamentação teórica exigida pelos currículos. Foi através desse gancho que a ação ganhou forma, permitindo a integração de elementos geográficos e de orientação espacial com o desenvolvimento da progressão motora fina. Que a seguir será analisada a partir das percepções de três profissionais da educação: uma professora regente de sala, uma professora de apoio e uma especialista em educação básica.

A professora regente de sala, observa que a transição da letra bastão para a cursiva é um desafio significativo, especialmente após o impacto da pandemia. Durante o período de ensino remoto, muitas crianças não tiveram a oportunidade de praticar a escrita manual de forma estruturada, resultando em atrasos no desenvolvimento da coordenação motora necessárias para a escrita. A professora de apoio, por sua vez, enfatiza que a atividade com cordas e com o quadrado no chão, são eficazes porque ajudam os estudantes a fortalecerem a lateralidade, pois, muitas dessas atividades requerem interação presencial, algo que foi limitado durante o ensino remoto. Já a especialista em educação básica, destaca a criatividade desta ação ao combinar a escrita cursiva com conceitos geográficos e jogos, uma estratégia que ela nunca havia pensado. E aponta que o maior desafio quanto ao retorno às atividades presenciais consistem na diversidade no domínio de habilidade e na disparidade quanto aos

níveis de aprendizado dos alunos. Pois algumas crianças avançaram mais rapidamente que outras, o que cria a necessidade de estratégias diferenciadas para atender a todos os alunos de modo a não os prejudicar”.

6.4 AÇÃO 08: ESTUDO DAS PALAVRAS CONSTITUÍDAS PELAS SÍLABAS GUE E GUI

6.4.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

Nas sílabas GUE e GUI, a letra "U" está presente na grafia, mas não é pronunciada, o que causa confusão entre os estudantes que se encontram na fase inicial de alfabetização. Desafiando a lógica natural da escrita, assim como boa parte dos estudantes habituados a estabelecer uma correspondência entre letras e sons. A presença do "U" não pronunciado, exige dos professores alfabetizadores a organização de estratégias pedagógicas que avancem para além do uso do método fônico. Se faz então necessário possibilitar aos os estudantes associar a grafia correta com o significado e uso da palavra, facilitando a internalização do conhecimento. Prática esta que colabora para que os alunos entendam que a ausência de som de determinadas letras remete a uma particularidade específica de certas sílabas. Essa dificuldade pode ser superada por meio da estruturação de atividades visuais, como a identificação e soletração de palavras, destacando as letras e suas variações fonéticas. Isso segue o princípio dos métodos analíticos, onde as unidades maiores (palavras, frases ou textos) são fragmentadas em unidades menores.

Para superar a dificuldade de ensinar a letra "U" não pronunciada, nós, educadores, podemos adotar várias estratégias. Uma das atividades planejadas envolve a busca de palavras em textos, seguidas de sua análise e conclusão. Outra abordagem é comparar palavras que seguem as regras fonéticas com aquelas que apresentam abordagens. Por exemplo, ao equipararmos "guerra" com "Guiné" mostramos ao indivíduo não só as distinções quanto a pronúncia destas palavras, o auxiliamos também no fortalecimento da consciência fonológica que envolve a escrita e leitura deste tipo de sílaba.

A escolha pelos usos dos métodos analíticos na alfabetização, especialmente para ensinar sílabas com características especiais como GUE e GUI, apresenta várias vantagens. Primeiramente, esse método é flexível e permite uma abordagem mais adaptativa ao aprendizado dos alunos. Além disso, incentivam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma integrada, considerando tanto o reconhecimento global quanto a análise

detalhada das palavras. Seu uso contribui para que os alunos avancem para além da soletração e construção de frases, eles colaboram para a compreensão mais ampla do idioma, incluindo suas exceções e particularidades. Por exemplo, ao estudar a palavra "guerrilha", os alunos não apenas aprendem a escrever corretamente, mas também discutem este conceito em diferentes contextos sociais e geográficos. O que justifica a mudança no que tange a escolha do método e a abordagem entre o ao planejamento primário (Quadro 27) ilustrado a seguir e o planejamento secundário, organizado de modo colaborativo entre pedagogas e geógrafos.

Quadro 27 – Planejamento primário

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Análise linguística/semiótica (Alfabetização) / Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma).	
UNIDADES TEMÁTICAS: Estratégia de leitura/ Decodificação Fluência de leitura/ Construção do Sistema alfabético.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Construção do sistema alfabético e da ortografia. Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas.	
OBJETIVO CENTRAL: Reforçar a pronúncia e a grafia correta das sílabas GUE e GUI, de forma e estruturada.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	

Quadro 27 – Planejamento primário

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Ditado de palavras com GUE e GUI. Atividades de escrita onde os alunos completam palavras e frases utilizando as sílabas ensinadas. Repetição em voz alta das palavras contendo GUE e GUI. Material utilizado Caderno Lápis de escrever e de colorir Tesoura sem ponta Folhas impressas Giz e quadro AValiação: Participação e engajamento dos alunos e resolução de exercícios.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Figura 21 – Exercícios disponibilizados no planejamento prescrito

GUE - GUI

COMPLETE AS PALAVRAS COM GUE OU GUI



		
____TARRA	AÇOU ____	FO ____TE
		
Á ____A	CARAN ____JO	LIN ____ÇA
		
ESPA ____TE	____DÃO	____SADO

GUE - GUI

PINTÉ A PALAVRA CORRETA.

		
CARANGA CARAVANA CARANGUEJO	LINDA LINGUIÇA LÍNGUA	GUINCHO GUIZO GUIDÃO
		
GUINÉ GUITARRA GUINDASTE	PINGUIM PITANGA PINGO	AÇÚCAR ÁRVORE AÇOUGUE
		
FOGUETE FOLGADO FOGO	ÁGUA ÁGUIA ÁGUADO	MANTA MANGA MANGUEIRA

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.4.2 Reflexão sobre a práxis

Quadro 28 – Planejamento colaborativo

(Continua)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 04 HORAS	
CAMPOS DE ATUAÇÃO/PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Produção de textos (escrita Compartilhada e autônoma). Oralidade. Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	
UNIDADES TEMÁTICAS: Estratégia de leitura/ Escrita autônoma e compartilhada / Decodificação Fluência de leitura/ Construção do Sistema alfabético.	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Decodificação Fluência de leitura. Planejamento de texto. Escuta atenta. Segmentação de palavras/ Classificação de palavras.	
OBJETIVO CENTRAL: Promover a compreensão e o uso correto das sílabas GUE e GUI, integrando elementos geográficos e culturais para enriquecer o processo de alfabetização.	
HABILIDADES (CÓDIGO): (EF12LP01B) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Métodos: Utilização de estratégias pautadas no método analítico e suas variações. Atividades de Leitura e Soletração: Utilização de fichas com palavras que contêm as sílabas GUE e GUI. E leitura coletiva e individual das palavras selecionadas. Exploração Geográfica: Exploração do mapa mundi destacando Guiana Francesa, Guiné, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial. E discussão sobre as características geográficas e culturais dessas regiões. Discussão de Temas Sociais: Utilização de palavras como "guerra", "guerrilha" e "gueto" para explorar questões sociais e políticas para análise das conexões entre as palavras e suas correlações com contextos geográficos e históricos e sociais.	

Quadro 28 – Planejamento colaborativo

(Conclusão)

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
Material utilizado Quadro e caneta. Lápis e borracha. Caderno. Fichas de palavras. Folhas em branco para o desenho dos mapas. Mapa mundi.	
AVALIAÇÃO: Observação contínua dos estudantes durante as atividades. Participação e engajamento dos alunos. Produção de textos e frases utilizando as sílabas GUE e GUI corretamente. Discussão coletiva sobre os temas sociais e geográficos abordados.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Palavras com as sílabas GUE e GUI apresentam uma particularidade devido à presença da letra “U”, que, embora não pronunciada, influencia a conotação sonora. Por essa razão, o método fônico/sintético não é o mais adequado para esta ação, sendo os métodos analíticos mais recomendados. Para ensinar essas sílabas, desenvolvemos uma atividade no espaço chamado recanto; uma espécie de pátio que possui uma árvore central, que produz uma ótima sombra e bancos situados de modo aleatório. A sala foi instrumentalizada a procurar as fichas contendo palavras que continham estas sílabas. Que, quando encontradas, eram soletradas e aplicadas na construção de frases. Utilizamos palavras como Guiana Francesa, Guiné, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial para representar diferentes localidades, e Guerrilha, Guerra e Gueto para discutir apropriações e usos do território. Vale mencionar que a escolha por usar a soletração tinha como objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica e da capacidade de decifrar palavras complexas de modo visual, habilidades importantes no processo de alfabetização.

De volta à sala, cada palavra foi explicada, construindo uma relação textual com começo, meio e fim, utilizando o método global. O que permitiu aos estudantes compreenderem o conjunto das palavras em um texto maior, enquanto o método analítico incentivou a análise de cada palavra, suas sílabas e a formação das frases. Para reforçar a importância dos conceitos geográficos, durante esta atividade, discutimos a localização e

características culturais das regiões mencionadas. Por exemplo, abordamos a biodiversidade da Guiana Francesa e as diferenças entre Guiné-Bissau e Guiné Equatorial. A partir de palavras como Guerrilha, Guerra e Gueto, exploramos como esses termos se relacionam com a ocupação e uso do espaço, bem como suas implicações sociais.

A atividade demonstrou como a geografia e a alfabetização podem ser integradas e reforça a importância do brincar como prática educativa. Demonstrando que uma metodologia bem alinhada e construída coletivamente, pode transformar o aprendizado em uma experiência rica, na qual os alunos não apenas aprendem a soletrar e construir frases, mas também desenvolvem uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor, estabelecendo conexões entre o conhecimento linguístico e geográfico.

6.4.3 Indicadores Geográficos

A geografia desempenha um papel fundamental em várias dimensões educativas. A exemplo do estudo das sílabas GUE e GUI que instrumentaliza como os elementos linguísticos podem estar associados aos geográficos. Ao introduzir palavras como "Guiana Francesa", "Guiné-Bissau" e "Guiné Equatorial", podemos atrelar o estudo e composição da escrita à diversidade cultural, assim como estabelecer conexões entre o global e o local. Além disso, a discussão de temas sociais por meio de palavras como "Guerra", "Guerrilha" e "Gueto" conecta o aprendizado, a escrita e a leitura de temas que influenciam a decodificação das dinâmicas sociais, políticas e espaciais. Os indicadores geográficos presentes no decorrer desta atividade demonstram como a educação pode ser enriquecida ao integrar elementos geográficos no processo de alfabetização, a exemplo da:

Diversidade cultural: A diversidade cultural permite analisar as variadas formas de vida, tradições e práticas das populações ao redor do mundo. Na alfabetização, a diversidade cultural pode ser integrada ao currículo através da utilização de palavras que refletem diferentes culturas, como "Guiana Francesa", "Guiné-Bissau" e "Guiné Equatorial". Este enfoque enriquece o vocabulário dos alunos e amplia entendimento sobre a pluralidade cultural, incentivando o respeito e a apreciação por diferentes modos de vida.

Conexões entre o global e o local: A geografia incide neste tópico ao explorar as relações entre escalas globais e locais, através do estudo de outros países e da análise e comparação em como os diferentes níveis escalares se influenciam. Na alfabetização, essas conexões são ilustradas através da escolha de palavras que relacionam contextos geográficos específicos a temas globais.

Discussão de temas sociais: A geografia ao se atentar como os espaços são moldados por dinâmicas sociais e políticas pode se apropriar de palavras como "guerra", "guerrilha" e "gueto" para explorar e discutir temas como conflitos, resistência e marginalização assim como explorar as complexidades das dinâmicas sociais e políticas que ocorrem tanto perto quanto longe dos estudantes.

Consciência espacial: Promoção da compreensão das dinâmicas sociais através da análise de palavras associadas a contextos geográficos e fomentar nos estudantes a habilidade de compreender e interpretar a localização e a distribuição de fenômenos no espaço.

6.4.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

O uso e a apropriação de elementos geográficos enriquecem o ensino e ampliam a compreensão dos alunos sobre o mundo. Contextualizar culturalmente vai além de ensinar a grafia e a pronúncia correta das palavras; consiste em ampliar o entendimento sobre diversidade cultural e geográfica inerente ao mundo; é fazer com que os alunos comecem a ver as palavras como representações vivas da realidade e não apenas como elementos abstratos de linguagem.

A discussão de temas sociais, via palavras como "guerra", "guerrilha" e "gueto", carregam significados que se relacionam com questões políticas e históricas que ampliam a compreensão dos pequenos sobre as dinâmicas que moldam o espaço. A contextualização cultural, a discussão de temas sociais, e a integração interdisciplinar são estratégias que demonstram como a educação pode ser significativamente enriquecida ao incluir a geografia como uma parte permanente do currículo. Estas práticas mostram que o ensino não deve ser visto como um conjunto de disciplinas isoladas, mas como um processo integrado, bem direcionado, um ato político, capaz de promover ao estudante uma clara compreensão do mundo e de seu cotidiano, das suas experiências diárias e das suas necessidades de ser, estar e existir na vida.

6.4.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A escolha pelos métodos analíticos para o ensino das sílabas "GUE" e "GUI" são decorrentes da vasta experiência das professoras participantes desta iniciativa enquanto alfabetizadoras. Elas relataram que as dificuldades persistentes no aprendizado dessas sílabas exigem uma abordagem diferente das usualmente aplicadas no método sintético. Sendo a

capacidade de compreensão das palavras e frases em um contexto maior, aliada aos maus resultados obtidos pelo uso do método fônico tradicional, os grandes propulsores desta ação, evidenciada no planejamento colaborativo.

No que corresponde à percepção das pedagogas, a professora regente de turma explicou que é necessário adaptar os métodos devido às variações não convencionais dessas sílabas. Ela explicou: É importante desenvolver atividades que promovam a consciência fonológica e a capacidade visual de compreender a escrita." Ao utilizarmos palavras como "Guiana Francesa", "Guiné-Bissau", e "Guiné Equatorial", esta abordagem possibilitou uma maior facilidade no aprendizado linguístico e incrementou a compreensão cultural e geográfica dos alunos em relação aos países abordados e a temas como os conflitos e guerras. O que gerou uma grande curiosidade nos alunos.

No que tange a professora de apoio, que obteve um papel fundamental na implementação desta estratégia, "ao utilizarmos materiais como fichas e organizarmos mapas e desenhos, tornamos a aprendizagem mais acessível para os alunos, especialmente aqueles que têm dificuldades em aprender a ler".

Por fim, a especialista em educação básica destacou "que este tipo de intervenção exige dos professores envolvidos muito estudo e dedicação, e que por isso ela obteve excelentes resultados." Integrar o ensino de sílabas com características especiais, como GUE e GUI, ao contexto geográfico colaborou para que as crianças ampliassem sua visão de mundo, enquanto, ao mesmo tempo, sanaram dúvidas e aprendiam a escrever palavras que continham estas sílabas.

6.5 AÇÃO 09: SEMANA DA CRIANÇA: JOGOS E BRINCADEIRAS

6.5.1 Análise do planejamento prescrito e prescritivo

A Semana das crianças na Escola Municipal Tereza Paulino da Costa é um momento de festa e alegria. Contudo, também é um espaço pedagógico de imensa riqueza, onde atividades recreativas e educativas se entrelaçam. Sendo a organização de jogos geográficos como a “queimada cardeal”, “amarelinha Cardeal”, “caça ao tesouro” mediado pela leitura de mapas, exemplos dessa integração e de como o brincar pode ser vivenciado segundo uma concepção geográfica. Na primeira atividade mencionada, os alunos se movimentam aprendendo a prática sobre orientação espacial e a importância dos pontos cardeais, enquanto na segunda ação, além de pular e se divertir, as crianças reforçam seu entendimento sobre a

localização e a posição dos pontos cardeais, aplicando esses conhecimentos em um contexto real. Já na terceira prática os estudantes usaram um mapa/ croqui para se locomover pela escola. Estas brincadeiras são ferramentas poderosas no processo educativo, especialmente na educação infantil. Elas envolvem os alunos e facilitam a internalização de conceitos complexos de maneira natural e prazerosa, criando memórias duradouras e reforçando conceitos essenciais de forma prática e envolvente.

A geografia, quando integrada a jogos e atividades físicas, vai além do aprendizado teórico. Ela contribui para o desenvolvimento da progressão motora, percepção espacial, e habilidades de orientação. E proporcionam às crianças a socialização, o trabalho em equipe e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ciente destes benefícios a coordenação pedagógica estabeleceu para toda a escola uma programação fixa de atividades realizadas posteriores ao recreio e solicitava que anteriormente ao mesmo que os professores regentes de turma que criassem atividades capazes de promover a integração entre os estudantes (Quadro 29).

Quadro 29 – Programação fixa: Atividades semana das crianças

PROGRAMAÇÃO GERAL DAS ATIVIDADES				
SEGUNDA 03-10-22	TERÇA 04-10-22	QUARTA 05-10-22	QUINTA 06-10-22	SEXTA 07-10-22
Desfile de fantasias e cabelo maluco	Campeonato de futebol	Gincana	Teatro	Lanche coletivo
PROGRAMAÇÃO TURMA CINDERELA				
Queimada cardeal	Caça ao tesouro e jogos antigos (cantiga de roda e jogo do elástico)	Amarelinha Cardeal e lanche especial	Jogo de imagem e ação e dia do brinquedo.	Cinema na sala

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

O planejamento desta semana (quadro 30) tinha como objetivo promover a colaboração entre diferentes disciplinas, proporcionando experiências integradoras a partir de um planejamento comum a todos os estudantes da escola. Na qual os jogos e atividades tinham como objetivo transformar a sala de aula em uma extensão do pátio, na qual os alunos deveriam brincar, explorar, descobrir e aprender de maneira ativa e lúdica.

6.5.2 Reflexão sobre a práxis

Quadro 30 – Planejamento colaborativo

 PREFEITURA DE ALFENAS GESTÃO 2021 - 2024	PLANO DE AULA DIÁRIO – 2022 Escola Municipal Professora Tereza Paulino da Costa
ATIVIDADES PERMANENTES: Ficha diária, calendário e combinados.	
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: DIAS 03,04,05,06 E 07 DE OUTUBRO.	
CAMPOS DE ATUAÇÃO: Práticas de linguagem. Jogos geográficos Práticas corporais	
UNIDADES TEMÁTICAS: ____	
OBJETO DE CONHECIMENTO: Orientação espacial, coordenação motora, jogos e brincadeiras.	
OBJETIVO CENTRAL: Integrar conceitos geográficos ao processo de alfabetização por meio de atividades lúdicas e recreativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos.	
HABILIDADES: Desenvolver a coordenação motora fina e grossa. Aplicar conceitos de orientação espacial e pontos cardeais. Trabalhar em equipe e resolver problemas de modo colaborativo. Ler e interpretar mapas de forma simples. Integrar conhecimentos geográficos no cotidiano.	
ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Organização de jogos geográficos: “Queimada Cardeal”, “Amarelinha Cardeal” e “Caça ao Tesouro” mediados pela leitura de mapas. Utilização de materiais visuais, como mapas e croquis da escola. Material utilizado Mapas e croquis da escola; Giz e fitas para marcar o chão; Bolas e cones para queimada; Lanches para o lanche coletivo; Jogo de tabuleiro de imagem e ação; Projektor	
AValiação: Frequência e Participação dos alunos.	

Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

Amarelinha Cardeal, teatro, gincana, caça ao tesouro por meio da leitura e interpretação de mapas, campeonato de futebol. Esta semana de atividades diversificadas se desvincula um pouco do propósito central desta iniciativa, que visa atrelar a geografia ao processo de alfabetização. No entanto, a escolha, em evidenciá-la, se faz em detrimento de apresentar as múltiplas possibilidades do ensino de geografia no ensino fundamental I e como

estas ações contribuíram para o meu processo formativo. Onde pude experimentar, vivenciar, entender e lembrar que o brincar é, na verdade, um elemento fundamental na vida de qualquer criança e que, portanto, deve estar presente no cotidiano escolar. Este ato não pode ser enxergado como um momento de ociosidade, mas sim enquanto uma prática complexa e formativa, onde a vida do estudante realmente se manifesta dentro da instituição. Trata-se de um momento onde o educador vira educando e tem a possibilidade de conhecer quem são seus estudantes e como eles constroem suas interações sociais e espaciais de modo intuitivo, dinâmico e espontâneo. Mediado por um imaginário capaz de criar regras passageiras que organizam e ressignificam o espaço, explorando assim diferentes formas de existir e de relacionar consigo e com o outro.

A Geografia da infância explora como as crianças percebem, representam e interagem com os espaços ao seu redor, oferecendo uma perspectiva única sobre seus mundos cotidianos. As visões das crianças sobre os lugares são moldadas por suas experiências, imaginação e contextos socioculturais, revelando uma compreensão do espaço que muitas vezes difere das percepções dos adultos. Essas representações são expressas por meio de desenhos, narrativas, brincadeiras e falas que refletem a sua inteligência quanto às influências de sua comunidade e ambiente.

Durante a semana da criança, diversas atividades acometeram a escola. Ela talvez fique como sempre deveria estar. Alegre, viva, recebendo a visita da comunidade externa, tem teatro, música, as crianças circulam de modo livre pela instituição, elas brincam, interagem com as demais turmas, participam de lanches comunitários. As atividades e exercícios planejados me parecem verdadeiramente pensadas para estudantes desta faixa etária. Em meio a tanto cansaço, talvez esta foi a semana mais divertida vivenciada ao longo desta experiência formativa. Foi aqui onde o meu laço para com os estudantes se afinou, as atividades organizadas posteriormente a esta semana ganharam outra conotação. O brincar então se tornou pedagógico; ferramenta essencial na formação contínua para qualquer educador, especialmente para aqueles que se dedicam a investigar os anos iniciais. Sigamos!

Figura 22 – Amarelinha cardeal



Fonte: Acervo pessoal dos educadores participantes do projeto, 2022.

6.5.3 Indicadores Geográficos

Indicadores geográficos permitem compreender como os conceitos espaciais são internalizados e aplicados em diversos contextos. Eles funcionam como métricas que revelam a eficácia de práticas pedagógicas por meio de princípios e tópicos passíveis de serem explorados por outros educadores em atividades futuras. Mais do que dados, oferecem uma visão do desenvolvimento cognitivo dos alunos, capturando nuances de como eles interagem com o espaço ao seu redor, promovendo uma educação adaptada às realidades espaciais que experienciam.

O brincar: o brincar oferece uma perspectiva rica e multidimensional sobre o desenvolvimento das crianças. Este ato facilita a exploração do ambiente e permite que as crianças desenvolvam uma relação mais íntima e intuitiva com o espaço ao seu redor, o que é crucial para o aprendizado geográfico. Portanto, ao observar como as crianças brincam, educadores podem adaptar estratégias pedagógicas para melhor apoiar o desenvolvimento integral dos alunos.

Orientação Espacial Prática: a aplicação prática dos conceitos geográficos é outro indicador essencial que mostra se os alunos avançaram para além da memorização, ou seja, se apropriam do conhecimento acumulado de modo a agir de forma mais consciente sobre seu cotidiano. Por exemplo, ao planejar uma rota de casa para a escola, considerando distâncias, o desvio pelos espaços ocupados pelo tráfego de drogas, a passagem, ainda que rápida, pela praça que possui um escorregador e um gira-gira, e a escolha por um trajeto articulado por ruas planas, são práticas, embora simples, que demonstram a capacidade de aplicar conhecimentos geográficos em uma situação do dia a dia. Tal perspectiva, embora presente nas aulas regulares, ganha espontaneidade através dos diálogos construídos nos intervalos das

brincadeiras, na mudança organizacional da sala e da escola, ressignificando o modo com que as relações são estabelecidas e, por conseguinte, as formas de diálogo entre professor e estudante.

6.5.4 Uso e apropriação de elementos geográficos

Os primeiros anos do ensino fundamental I correspondem a uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. E entre as diversas abordagens e métodos pedagógicos utilizados nesta etapa, o uso e a integração de elementos geográficos se destacam mediante jogos, com os quais os alunos desenvolvem habilidades de observação e análise e comparação. Os estímulos a estas características desde a educação infantil são cruciais para o desenvolvimento geográfico das crianças, pois, capacita os pequenos a compreenderem melhor o ambiente ao seu redor. Através da observação, as crianças aprendem a identificar detalhes significativos em seu entorno, como características geográficas, fenômenos naturais e elementos culturais. Essa prática aguça sua curiosidade e fortalece sua capacidade de perceber padrões que podem não ser evidentes à primeira vista e contato. A análise, por sua vez, permite que o estudante desenvolva a habilidade de investigar causas e efeitos de distintos fenômenos espaciais e sociais adquiridos a partir da observação, o que estimula o pensamento crítico. Portanto, ao apropriarmos desses elementos e habilidades instrumentalizam-se para enfrentar desafios complexos com a competência inerente à construção de um raciocínio espacial.

Sendo a integração de elementos geográficos na educação infantil promove um impacto positivo no desenvolvimento social das crianças. Via jogos é possível transformar momentos de lazer em experiências educacionais ricas, eles tornam o aprendizado mais divertido e ajudam a internalizar conceitos de orientação espacial de modo intuitivo.

6.5.5 Adaptações, planejamento e análise da atividade na percepção das pedagogas

A Semana de jogos e brincadeiras destacou as múltiplas possibilidades geográficas no ensino fundamental. E reafirmou a importância do brincar enquanto uma prática educativa essencial à vida escolar. As diversas atividades planejadas, analisadas segundo a percepção das 03 pedagogas participantes do projeto, oportunizam aos alunos explorarem, aprenderem e interagirem com o espaço enquanto estreitam suas relações sociais.

Conforme a professora regente da turma" esta semana de atividades diversificadas foi

uma experiência enriquecedora para os alunos e também para nós educadores. A amarelinha cardeal, por exemplo, permitiu que as crianças aprendessem os pontos cardeais de uma forma lúdica e interativa. A gincana e a caça ao tesouro com interpretação de mapas mostrou como o espaço pode ser utilizado de diferentes maneiras. Acredito que essas atividades ajudaram a ensinar geografia de forma orgânica e divertida. Para a professora de apoio, “às atividades planejadas para a semana da criança ajuda os alunos a desenvolverem noções espaciais através de brincadeiras que ajudam no desenvolvimento social dos alunos”. No que tange a especialista de educação básica, a integração de jogos e brincadeiras com conceitos geográficos mostrou-se uma estratégia eficaz pois envolve os alunos, assim como para reforçar o currículo de geografia e o ato de brincar enquanto uma prática educativa e formativa.

Nas reuniões de planejamento para esta semana tínhamos o objetivo comum de torná-la interativa e, ao mesmo tempo, formativa e leve. Angariamos material disponível na escola e em nossas casas, realizamos a reserva de horários na quadra, compramos os insumos para o lanche coletivo, estabelecemos acordos e regras com os estudantes e escrevemos bilhetes para os pais e responsáveis comunicando as nossas ações. E como forma de registro de nossas ações elaboramos o seguinte planejamento, sem identificação de habilidades presentes no currículo oficial, referente aos 5 dias de atividades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as nuances inerentes à alfabetização de crianças foi um grande desafio. Ao longo desta jornada, pude perceber o quanto este processo é singular e, ao mesmo tempo, plural. Tive contato com novos métodos de ensino, percebi e vivenciei como os pequenos constroem o espaço, planejei e aprendi novas formas de organização da sala de aula, relatei informações em um diário de bordo, dormi e recortei atividades no ônibus, observei novos formatos de reuniões pedagógicas, desvencilhei-me de um processo de alfabetização tecnicista, aprendi mais do que ensinei, cometi acertos e erros, sorri de alegria, chorei de desespero, fui comedido e espontâneo. Experimentei cotidianamente novas informações e condutas pedagógicas e revisei meu passado escolar ao notar que muitas das práticas utilizadas nos anos de 1990, quando fui alfabetizado, continuam enraizadas nesta etapa educacional. E entre lembranças saudosas e encanto pelo novo, pude vivenciar meu interesse quanto ao ofício do pedagogo ao mesmo tempo em que redescobri a minha fascinação pela geografia e suas conexões.

Alfabetizar através da geografia remete a uma empreitada corajosa. São raros os pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática. A geografia no ensino fundamental I não precisa estar condicionada a um caderno, utilizado quinzenalmente, com um curto horário preestabelecido. E mais, sua importância social não se resume à memorização de capitais, à apreensão das formas do relevo ou à educação ambiental. Através da geografia, a leitura do mundo por meio das palavras ganha materialidade e intencionalidade. Seja mediante o uso de categorias e conceitos, ou pela capacidade que esta ciência possui em tornar o que é ensinado visível, quase palpável. Ou mesmo por sua incrível aptidão de utilizar elementos presentes nas ruas, praças, avenidas, casas, espaços de lazer, festas, transporte, alimentação, fé, brincadeiras, moradia, relações afetivas e no caminho de casa até a escola para criar novos propósitos e instrumentos para mediar a forma como o processo de alfabetização pode ser conduzido.

A geografia mora em todos nós; geógrafos ou pedagogos, crianças ou adultos, dentro e fora das universidades, nas pessoas alfabetizadas ou não, a geografia mora em nosso cotidiano! De modo intencional, intuitivo e espontâneo, individual ou coletivo, somos todos envolvidos por uma dinâmica espacial. Alfabetizar através da geografia consiste em apropriar-se de métodos como os analíticos e os sintéticos, referenciar a geografia da infância, a cartografia, a organização dos espaços urbanos, as causas da segregação espacial, as lutas de

classe, a geografia econômica e populacional, e o mais importante, a possibilidade de incorporar ao ato revolucionário de ler e escrever uma conotação crítica, política, identitária, social e de luta.

A formação continuada de professores experimentada nesta pesquisa ocorreu de dentro para fora, ou seja, o planejamento das atividades foi mediado pela intercessão da escuta de educadoras e do planejamento coletivo de práticas pedagógicas. Diferentemente das ações usuais, que ocorrem de fora para dentro, esta iniciativa rompeu com o imaginário educacional instrumentalizado a partir de turmas heterogêneas, com educadores predispostos a aceitar condutas que não se relacionam com suas práxis docentes. Todos os atos foram encabeçados entre e por professores enraizados na realidade de um cotidiano escolar específico, o da Escola Municipal Teresa Paulino da Costa. O tempo de aprendizado, metodologias de ensino, assim como as vivências e espacialidades das crianças e das pedagogas, foram revisitadas para projetar os caminhos com os quais esta iniciativa foi conduzida.

Insisto: os impulsos de formação continuada de professores não devem romper com os padrões sociais e didáticos já instaurados sob uma dada realidade escolar. O ponto inicial de qualquer prática com esta finalidade deve começar pelo que os educadores dominam e não a partir daquilo que se pretende ensinar a eles. É válido lembrar que existe uma dinâmica própria, singular, que precede esta construção de novos saberes e que, embora com outra conotação, continuará a existir após o término desta proposta. Cabe então a estas iniciativas proporcionar ferramentas e possibilidades para que os educadores, quando instrumentalizados por novas concepções, atuem de modo diferente e autônomo sobre a realidade já experimentada e conhecida.

Delineada entre geografias e pedagogias, a construção desta prática de formação de professores viabilizou a rica e viva troca de conhecimentos, ocasionando benefícios para todos os indivíduos participantes deste projeto, sejam eles pesquisadores, professores ou estudantes do segundo ano do ensino fundamental I. Nesta jornada, experimentamos uma transformação profunda em nossas práticas educacionais, mediadas pela constante reflexão crítica sobre o papel da geografia na construção do conhecimento dos nossos alunos, mensurada como uma lente pela qual o mundo e a vida podem ser compreendidos de maneira ampla e digna. Para os pequenos, a integração da geografia ao processo de alfabetização foi uma oportunidade de conectar o aprendizado com suas realidades por meio do estímulo constante sobre as dimensões espaciais que moldam suas experiências e identidades.

A geografia, atrelada à matemática, surgiu no decorrer desta pesquisa como outra

possibilidade, uma ferramenta, um meio, um instrumento capaz de possibilitar ao professor uma nova articulação com a matemática e aos estudantes uma maneira de ressignificar o modo e os caminhos pelos quais aprendem e como esta ciência também possui imbricações sociais. Seu processo de ensino não pode ser limitado por um currículo prescrito, que muitas vezes desconhece a diversidade de experiências e contextos de vida dos estudantes. É então fundamental subverter esse modelo tradicional em direção a um conhecimento que reconheça e valorize a individualidade de cada criança, suas histórias, culturas e formas de aprender.

Parte substancial desta pesquisa foi viabilizada pela colaboração de profissionais que, em conjunto, trabalharam de forma enfática, tanto na escola quanto em casa. Essa parceria evidenciou a importância de um esforço coletivo mediado por iniciativas de um grupo de professores (dentro da escola e na universidade), que acreditam na transformação social e política através da educação. A integração de diferentes perspectivas docentes demonstrou que a troca de experiências e conhecimentos é fundamental para a inovação pedagógica e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Este movimento árduo, porém necessário, traçado no decorrer desta pesquisa, remete à minha tentativa de oportunizar que os sujeitos filhos da classe trabalhadora, assim como eu, desenvolvam criatividade em sua existência, autonomia para pensar, empatia para intervir e consciência social para vivenciar as dinâmicas e desafios de uma grande parte da população nacional, que enxerga, na educação, a dignidade de ser e a esperança de mudança e, que no centro da própria engrenagem, inventa a contra-mola que resiste (Ney Matogrosso, "Primavera nos Dentes").

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UNIPAR-PR, 2008.
- AMARAL, Cintia Wolf do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. 2002. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional dos professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- BORGES, Cesar Afonso. **Curso: educação infantil e alfabetização**. Juína, Mato Grosso: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena. Pós-graduação lato sensu em educação infantil e alfabetização, 2008.
- BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 1-8.
- BOTO, Carlota. Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir o debate. **Jornal da USP**, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1971.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 2017,

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra.; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização fônica**: construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CARDOSO, Janete; LÔBO, Daniella. O neoliberalismo na educação: uma abordagem de controle ideológico permissível. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 123-138, out. 2023.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Marcelo; AMORIM, Rejane. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

CORREIA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: Mobral, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125.

FALSARELLA, Ana Maria. Os efeitos da Formação continuada na atuação do professor. *In: Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 48-68.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1999.

FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FLORIANI, Ana Cristina. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento**. Campina Grande: Editora Realize, 2012.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira *et al.* Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia-AINPGP, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1978.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 11 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 1 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação**

escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Antônia Osima. **Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Campinas: Papirus Editora, 1995.

MARTINS, Angela Maria; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação de regiões metropolitanas e temas curriculares: uma análise de políticas educacionais. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, SP, v. 5, n. 2, p. 143-151, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/108>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina; PINA, Leonardo; MACHADO, Vinícius; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

MAUÉS, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>. Acesso: 25 ago. 2023.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, p. 88-104, mai. 2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Sílvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>. Acesso em: 3 mai. 2022.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Conteúdo e Didática de Alfabetização**, Presidente Prudente, SP, p. 23-35, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MIZUKAMI, Miguel. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALE, Maria da Graça; MIZUKAMI, Miguel (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 59-91.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia**. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAOapropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p.329-341, mai./ago. 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015. v. 3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-05.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 54-83, 2016.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, A. J. O construtivismo em 50 palavras. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 1997, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: UNISO, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PÁDUA, Elisabete. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS (MG). **Lei nº 4.609, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Decenal de Educação - PDME e dá outras providências. Alfenas, MG:

Prefeitura Municipal de Alfenas, 2015. Disponível em:
http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CD_Alfenas&pagfis=14459.
 Acesso em: 12 jul. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS (MG). **Lei nº 4.985, de 4 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a Estrutura Administrativa do Município de Alfenas, sobre os Cargos em Comissão, dá nova organização e outras providências à Secretaria Municipal de Educação de Alfenas. Alfenas, MG: Prefeitura Municipal de Alfenas, 2021. Disponível em:
<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/arquivos/publicacoes/23/c45586660ebc93f0863de3799791975b.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ações pedagógicas e administrativas em tempos de COVID-19**. Alfenas, MG: Prefeitura Municipal de Alfenas, Rede Municipal de Ensino, 2021. Disponível em:
 <<http://educa.alfenas.mg.gov.br/content/pdf/geral/plano-de-aco-es-2021.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ROGOFF, Barbara; MATUSOV, Eugene; WHITE, Ellen. **Manual de educação e desenvolvimento humano**: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização. [s. l.]: Wiley–Blackwell, 1996. p. 388-414.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibepex, 2010.

SALINA, Tatiana. **As contribuições do método fônico nos anos iniciais de alfabetização**. 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2015.

SANTOS, Amanda Sertori. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em informação no contexto escolar**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93637>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SANTOS, Cássia. **A história do ensino no Brasil**: da colônia ao século XXI. São Paulo: Ática, 2012. p. 13.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Teorias da aprendizagem**: uma abordagem crítica. São Paulo: Atlas, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores

Associados, 2011.

SILVA, Vítor Donizete da. **A formação continuada dos professores a partir da dinâmica da cidade média: análise do sistema municipal de educação de Alfenas-MG**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2023/04/dissertacao.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 18-22.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TARDIF, Magda. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista da AATR-BA**, [s. l.], 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Levy Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Levy Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Levy Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Levy Seminovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

Apêndice A

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE ANTES DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

01-Nome:

02-Idade:

03-Tempo na função exercida:

04-Formação:

05-Já participou de algum curso de formação continuada em nível de pós-graduação? Se sim, indique qual.

06- Já participou de ações de formação continuada em instâncias distintas da pós -graduação. Se sim, indique a ação ou ações.

07-Qual a durabilidade do curso?

08-Caso tenha realizado alguma ação de formação continuada em qual contexto ele ocorreu?

09-Em sua opinião qual é o objetivo do estudo da Geografia?

10-Você acredita que o ensino de Geografia é importante no ensino fundamental? Justifique sua resposta.

11-Para você quais os principais desafios e potencialidades atrelados ao ensino de geografia no ensino fundamental I.

12-Você acredita ser possível ensinar as disciplinas de língua portuguesa e matemática em conjunto com a disciplina de geografia? Se sim, indique como você acredita que este processo pode ocorrer.

13-Em sua opinião a formação continuada de professores destinada ao ensino de geografia é algo necessário? Justifique seu posicionamento.

Apêndice B

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIFAL-MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE GEOGRAFIAS E PEDAGOGIAS

Pesquisador: SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75766323.2.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.606.233

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de mestrado, sem financiamento, primeira versão, desenvolvida pelo PPGeo/UNIFAL-MG que propõe a articulação entre a educação básica e a universidade. Essa articulação foi efetivada por meio de um projeto de extensão "ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO" realizada em parceria com a Escola Municipal Tereza Paulino da Costa. Os produtos resultantes do projeto de extensão serão a base de análise desta pesquisa, com objetivo de comprovar que a formação continuada realizada de forma coletiva pode favorecer a alfabetização por meio da geografia, valorizando assim a leitura de mundo juntamente com a leitura da palavra. Como referencial teórico a pesquisa se baseará em teóricos do campo da alfabetização, ensino de geografia e formação continuada. A metodologia será qualitativa de orientação Comunicativa. No que se refere a coleta e análise de dados obtidos entre as pessoas participantes, orientaremos a pesquisa por dois eixos: I - Pesquisa de Campo e II - Pesquisa Documental. O Eixo da pesquisa de campo será desenvolvido por meio de questionário aplicada as professoras da escola. O registro de dados obtidos ocorrerá por meio de arquivamento da folha preenchida pelos participantes da pesquisa. Quanto ao Eixo da pesquisa documental, serão desenvolvidos procedimentos de análise de documentos (plano de aulas, registros atividades realizadas em sala de aula e diário de bordo) produzidos pelos participantes durante o desenvolvimento do projeto de extensão. Importante ressaltar que os alunos não serão identificados. Eixo II o acervo documental a ser analisado refere-

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 6.606.233

se a registros realizados nos anos de 2022 por meio do projeto de extensão devidamente registrado no CAEX.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a alfabetização através da geografia por meio da formação continuada de professores, realizada em período de trabalho na sala de aula

Objetivo Secundário:

Analisar a importância e possibilidades para o ensino de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental 01; Estabelecer uma relação dialógica entre universidade e escola, geógrafo e pedagogo; Enfatizar a alfabetização e letramento por meio da geografia; Compreender o uso de estratégias didáticas no ensino de geografia e sua correlação com a leitura de mundo através da leitura das palavras.

Análise CEP:

Os objetivos estão claros e bem definidos, e exequíveis de acordo com a proposta do projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados a este estudo podem ser desconforto, possibilidade de constrangimento, aborrecimentos, cansaço e indisponibilidade em participar das atividades propostas assim como invasão de privacidade. Para minimizar esses riscos será garantido o sigilo das informações presentes na pesquisa, assim como o anonimato de suas integrantes. Também será orientado aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem, será informado que o participante terá a liberdade para não realizar ações entendidas como constrangedoras, podendo interromper imediatamente as ações se julgar necessário. Será garantido o sigilo em relação a identificação das participantes, sendo as informações obtidas serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro e também será garantido o zelo pelo

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 6.606.233

sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual e será esclarecido e informado a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Uma vez concluída a coleta de dados, será feito a guarda e arquivamento dos documentos pelo tempo necessário pelos pesquisadores.

Benefícios:

Ao participar desse trabalho as participantes professoras terão a possibilidade de refletir sobre o processo de alfabetização por meio da geografia e poderão refletir sobre o processo ensino aprendizagem, por meio de trocas de experiência e conhecimento com o pesquisador. Todo esse processo pode resultar em aulas mais atrativas e diferenciadas para alunos. Desta forma os participantes da pesquisa contribuirá para a reflexão sobre práticas de formação continuada de professores e ajudará a estabelecer uma maior correlação entre a ciência geográfica e o processo de alfabetização.

Análise CEP:

1. Os riscos estão descritos e para cada risco foi indicada a medida minimizadora;
2. Os benefícios justificam os riscos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. Metodologia da pesquisa – adequada aos objetivos do projeto e atualizada;
2. Referencial teórico da pesquisa – atualizado e suficiente para aquilo que se propõe;
3. Cronograma de execução da pesquisa – coerente com os objetivos propostos e adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado
2. Termo de Assentimento (TA) - não se aplica
3. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) - não se aplica
4. Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)- não se aplica
5. Termo de Anuência Institucional - presentes e adequado
6. Folha de rosto - presente e adequada
7. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 6.606.233

8. Declaração de compromisso do pesquisador responsável - presente e adequada

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise, a Coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2213824.pdf	26/12/2023 21:32:10		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_assinado.pdf	26/12/2023 21:27:36	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Geraldo_cep.docx	26/12/2023 20:25:08	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_editada_pdf_assinado_assinado.pdf	14/11/2023 12:06:04	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Compromisso_assinado.pdf	09/11/2023 10:16:10	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Geraldo.docx	09/11/2023 09:56:07	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	16952310518505622786368788447543.pdf	09/11/2023 08:30:14	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	16952309795527201879874364318068.pdf	09/11/2023 08:29:53	SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS - UNIFAL



Continuação do Parecer: 6.606.233

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 04 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Ana Cláudia Mesquita Garcia
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br