

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA NOTURNO**

VIVIANE MACIEL DE ALMEIDA

**ENSAIOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: PASSOS E TRAÇOS DO
CENÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS

2021

Viviane Maciel de Almeida

**ENSAIOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: PASSOS E TRAÇOS DO CENÁRIO DE UMA
PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia
Licenciatura Plena Noturno, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito
parcial para obtenção de grau **de Licenciada
em Pedagogia.**

Orientadora: Prof. Dr^a. Regina Ehlers Bathelt

Santa Maria, RS
2021

Viviane Maciel de Almeida

**ENSAIOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: PASSOS E TRAÇOS DO CENÁRIO DE UMA
PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia
Licenciatura Plena Noturno, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito
parcial para obtenção de grau **de Licenciada
em Pedagogia.**

Aprovado em de Abril de 2021.

**Regina Ehlers Bathelt, Dra. (UFSM)
(Presidenta/orientadora)**

Lúcia de Fátima Royes Nunes, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis e me deu forças para superar as batalhas da vida. Agradeço aos meus avós, Maria Helena Ferreira e Luiz Amaro Maciel, por terem me criado e que me ensinaram a ser forte e ser uma mulher independente. Agradeço meu pai amado, Luiz Carlos Peres, um ser humano fantástico, que esteve a me zelar, proteger e me ensinou a ser batalhadora e honesta. Agradeço minha mãe de coração, Suzan Soares, que me deu a oportunidade de vir para Santa Maria, sempre me apoiou e acreditou no meu potencial.

RESUMO

ENSAIOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: PASSOS E TRAÇOS DO CENÁRIO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Autor: Viviane Maciel de Almeida

Orientadora: Dra. Regina Ehlers Bathelt

O presente Trabalho de Conclusão de Curso se caracteriza pela produção de uma narrativa autobiográfica pela qual me proponho a descrever elementos de minha história de vida. Dirigindo o foco sobre o meu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional como educadora rumo a efetivação de certificação como professora pedagoga, elaboro este ensaio descrevendo episódios aos quais busco produzir significados no contexto da experiência que para ele se forma e que me esteve presente desde o contexto da infância, passando pela adolescência, até a fase adulta: aquela experiência em que se alternam os papéis entre ser aluna e ser professora e refletir sobre essa alternância até a tomada de decisão para atuação no magistério: a experiência de educar e ser educada por outros. Ao final, conclui-se pela importância de se escrever um memorial precocemente, antes da certificação, quando então os detalhes da experiência são recuperados com facilidade para, mais tarde, no desenvolvimento profissional na carreira voltarem a ser lidos e ampliados à luz de novas teorias a saber.

Palavras-chave: Narrativa. Autobiografia. Formação de professores de pedagogia.

ABSTRACT

(AUTO) BIOGRAPHICAL ESSAYS: STEPS AND TRACES OF A TEACHER-IN-TRAINING'S SCENARIO

Author: Viviane Maciel de Almeida

Advisor: Dr. Regina Ehlers Bathelt

This final paper is characterized by the production of an autobiographical narrative in which I propose to describe elements of my life story. Focusing on my own process of formation and professional development as an educator towards my certification as a teacher educator, I write this essay describing episodes in which I try to produce meanings in the context of the experience that is formed and that has been present to me since childhood, through adolescence, until adulthood: that experience in which the roles between being a student and being a teacher alternate and reflect on this alternation until the decision to become a teacher: the experience of educating and being educated by others. In the end, it is concluded that it is important to write a memorial early, before certification, when the details of the experience are easily retrieved and later, during the professional development of the career, they can be read and expanded in the light of new theories.

Keywords: Narrative. Autobiography. Pedagogy teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema elaborado por uma aluna	26
Figura 2 - Crianças lendo suas poesias	27
Figura 3 - Crianças lendo suas poesias	27
Figura 4 – Crianças apresentando a pesquisa sobre classe dos animais	27

LISTA DE SIGLAS

PIBID –	Programa de Iniciação à Docência
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
SND -	Sistema de Numeração Decimal
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ESPETÁCULOS DA ARTE DE INICIAÇÃO DE UMA PROFESSORA	11
2.1 VIVIANE- CRIANÇA.....	11
2.2 VIVIANE- JOVEM.....	13
2.3 VIVIANE- ADULTA.....	19
2.4 VIVIANE-PESQUISADORA	28
2.5 VIVIANE PROFESSORA	30
3 CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXOS	38
ANEXO A - Ementas EdMatI e EdMatII, currículo pedagogia noturno, versão 2007	38
ANEXO B – Educere.....	40

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se caracteriza pela produção de uma narrativa autobiográfica pela qual descrevo elementos de minha história de vida. Nela, dirijo o foco a meu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional como educadora rumo a efetivação de certificação como professora pedagoga. Trata-se então, de um ensaio, no qual busco produzir significados a um certo tipo de experiência que me esteve presente desde o contexto da infância, passando pela adolescência e até a fase adulta. Ao longo de vinte e três anos, mais ou menos, (in)conscientes, me vejo inserida em um processo que flutua entre alternar os papéis sobre ser aluna e ser professora e refletir sobre eles até a tomada de decisão para atuação no magistério: a experiência de educar e ser educada por outros.

Este TCC é composto por cinco partes:

Na primeira parte – Viviane, criança – busco oferecer ao leitor um cenário da minha infância, localizando-o no meu tempo e espaço de criança. Ela se caracteriza por relatos de minhas experiências de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos escolares, inclusive, envolvendo a matemática no interior de processos de alfabetização, até a quarta série. Nestes relatos, busco resgatar e refletir sobre episódios de encontro com professoras que marcaram minha formação, tornando-se referências, bem como as atividades que desenvolvemos com ela. Analiso os imediatos reflexos destas experiências, em especial, em casa, como “alfabetizadora” de meu avô.

Na segunda parte – Viviane, jovem – relato episódios ocorridos durante o Curso Normal, Magistério Ensino Médio, pelos quais apresento a minha transição de posição do papel de aluna para o de professora, mas em nível médio e em atividade de estágio. Destaco a importância da disciplina de Didática e de minha orientadora de estágio, na época, em meu processo de desenvolvimento de confiança para o desempenho na atividade de ensinar. Destaco também, sobre a produção de atividades para alfabetização matemática e materna e de recursos e materiais didáticos manipuláveis que auxiliaram na interação com as crianças em sala de aula. Nesta época, Piaget respondia pelo aporte teórico.

Na terceira parte – Viviane, adulta – relato sobre os episódios formativos que mais se destacam para reflexão sobre a atividade de iniciação à docência já como aluna do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Especial destaque é dado para as atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e da disciplina de Inserção e Monitoria. O aspecto central nessa parte fica na tensão entre o planejamento pedagógico associado aos fundamentos de uma teoria crítica (Freire) e a ação didática coerente com ela: centros de interesse dos alunos e reflexão crítica sobre a própria prática com o outro.

Na quarta parte – Viviane, pesquisadora – relato minha primeira experiência de apresentação de trabalho no XIV EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, ocorrido em 2019, na PUC/PR em Curitiba. Nesta oportunidade surge reflexões tecidas junto à disciplina de Educação Matemática I e II e a partir do filme O Enigma de Kaspar Hauser, do diretor alemão Werner Herzog (1974), que funciona como alegoria ao processo de produção da linguagem escrita e falada no interior de uma cultura.

Na quinta parte – Viviane, professora – finalizo com relatos centrados na experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e para qual trago reflexões sobre o que significa isso, estar sendo professora em uma escola pública, hoje. Aqui respondo para os desafios da atividade da docência na Educação Infantil em uma escola pública, descobrindo meu próprio perfil.

Por fim, apresento minhas considerações finais que não necessariamente concluem este TCC, mas certamente o encerram.

2 ESPETÁCULOS DA ARTE DE INICIAÇÃO DE UMA PROFESSORA

2.1 VIVIANE- CRIANÇA

Nasci no interior do estado do Rio Grande do Sul, em uma cidade chamada Santana do Livramento. Fui criada pelos meus avós maternos e pelo meu pai. Com 5 anos e 11 meses fui para a pré-escola. Minha professora se chamava Sônia. Tinha um estilo austero, rigoroso, quero dizer, sobrava a minha demanda por afeto ou mais carinho. Entretanto, fazíamos muitas brincadeiras legais. Lembro-me que havia um castelo feito com caixa de papelão e no qual brincávamos. Ali entrávamos e contávamos histórias, dramatizávamos e vivíamos aquelas nossas narrativas. Um certo dia, a professora deu a ideia de confeccionarmos um boneco de material reciclável. Lembro-me de usarmos rolo de papel higiênico, palito de fósforo, caixa de creme dental etc. Então o produzimos. Escolhemos para ele o nome de Didi e esta é uma lembrança muito marcante para mim. Até hoje posso “ver”, em minha memória, a imagem de como era aquele nosso boneco e de como ele alegrava nossas atividades e brincadeiras em sala de aula. Recordo-me do quebra-cabeça do Aladdin e de como nós não o conseguimos montar. A professora nos ensinou como se “brincava daquilo”. Cada dia estudávamos um número e nisso fomos até o dez (10). Ela nos dava uma folha com o algarismo do dia registrado. Tínhamos então que representar a quantidade que ele significava com bolinhas de papel crepom. Havia um círculo, dentro do qual deveríamos colar as bolinhas ao lado do símbolo do número. E, muitas vezes, a professora nos mostrava a quantidade representada nos dedos. Tivemos também a oportunidade de conhecer as formas geométricas. Lembro-me da cor de cada forma: triângulo=amarelo, círculo=vermelho, quadrado=azul e o retângulo ... não lembro. O que lembro é que fizemos uma atividade no qual montamos um boneco de papel usando estas formas e suas cores. O boneco parecia um pirata com seu magnífico chapéu na forma de triângulo.

Na primeira série tive que mudar de escola. Fui de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF. Lá tudo era diferente; já não sentávamos mais em mesas compartilhadas. Agora era um atrás do outro. Não podíamos mais conversar. O nome da minha professora era Carmem. Ela era muito carinhosa. Lembro-me de um episódio ocorrido na entrega dos boletins no qual ela me dizia que eu era muito esforçada ... Só que eu não sabia o

que significava aquela palavra “esforçada”! Não sabia se aquilo era bom ou ruim! Mas acreditei que era algo bom ... Enfim, na metade do ano eu já estava alfabetizada. E lia tudo que vinha pela frente. Foi uma descoberta. Tudo parecia mágico! Em muitas aulas a nossa professora trazia um Ábaco. Ele tinha uma base de madeira na qual erguia-se pelas laterais dois suportes. Neles atravessava-se, de fora a fora, na horizontal, três hastes de metal. Nelas se deslizavam discos de plástico perfurados no centro. Na haste superior, os discos eram azuis, na do meio amarelos e na haste inferior, os discos eram vermelhos. Foi através deste Ábaco que conheci as UNIDADES, DEZENAS E CENTENAS, nas quais se organizam as quantidades numéricas quando agrupadas de dez em dez. Aprendi no Ábaco também, as famosas continhas de “mais” e “menos”. Era tudo muito visual! Na segunda série começou o meu pavor toda vez que eu tinha que efetuar as contas em que era preciso “pedir emprestado”. Eu não entendia aquele processo de subtração (o algoritmo da subtração com empréstimo). Por exemplo: não tinha sentido pedir emprestado se depois não se devolvia o empréstimo. Como assim? Para mim fazia mais sentido fazer risquinhos em meu caderno e sobre o total deles retirar a quantidade que se pedia. Assim eu sabia subtrair. Na terceira série veio a famosa Tabuada e as contas de Divisão. Lembro que a minha avó “tomava a tabuada ” de mim e que eu só sabia “decor” até a do “5”. Mas aquilo era uma decoreba sem sentido! Muitas vezes, quando não sabia um resultado das outras tabuadas, voltava ao método dos risquinhos. Por exemplo, 6×7 eu fazia 6 grupos de 7 risquinhos e então eu os contava: nos dois primeiros grupos eu sabia que dava 12, porque $6 + 6 = 12$. Daí o restante dos risquinhos eu seguia contando a partir dos doze. Era assim que eu conseguia sobreviver. A minha professora queria resultados e eu dava resultado para ela. Muitas vezes eu também usava os dedos da mão para realizar as contagens. Na quarta série foi o tempo de sofrer com as expressões numéricas, as frações e outros “demônios”. Mas a professora era muito especial! Lembro-me de um episódio que mostra isso bem ... Eu havia tirado um conceito ruim em Matemática no primeiro bimestre. Naquela época só havia dois conceitos: satisfatório ou não satisfatório. Ou azul, ou vermelho. E boletim vermelho em casa significava castigo. Eu não podia ver televisão, brincar na rua etc. E foi assim, que triste terminei o primeiro bimestre. Veio o segundo e na entrega de notas a minha professora me perguntou se eu achava que eu havia melhorado. Respondi que não sabia ... Então ela insistiu que eu sabia. Logo, respondi que “Sim”! e ela enfatizou: - a Viviane melhorou bastante! Esse processo de

autorreflexão que minha professora me ensinou naquele momento é uma coisa que carrego até hoje e em todas as situações procuro sempre praticá-lo. Estou lembrando agora de brincar de professora com meu avô e tentar ensiná-lo a ler. Ele era analfabeto. Eu tinha, na época, 9 anos e estava na 3ª série. Sentado num banquinho no terreiro atrás da casa, o meu avô realmente acreditava que eu poderia alfabetizá-lo. Embaixo de uma árvore, atrás de uma mesa de madeira, eu ficava de frente para ele e desenhando as letras com um pedaço de giz num quadro verde, eu dizia: - “**A**” de **A**bacaxi; - “**E**” de **E**scola ... E assim eu ensinava as vogais. Meu avô era um aluno muito aplicado, assim ele repetia para mim em voz alta: - “**A**” de **A**bacaxi; - “**E**” de **E**scola. Enfim, aconteceu a quinta série e daí, nas séries posteriores tínhamos sempre vários professores. Então, ali já era diferente. Eu percebia que o cuidado que eu havia recebido de cada professora até a quarta série, já não haveria mais. E foi assim que, da quinta a oitava, a matemática tornou-se para mim um cumprir de tabela ... Sem sentido.

2.2 VIVIANE- JOVEM

Aos 14 anos comecei o curso de Magistério por influência dos meus familiares. Eu mudei para uma escola estadual. Era uma escola grande e, também, muito rígida, que sempre exigia de nós, alunos, uma certa compostura. No Magistério a maior parte eram meninas e apenas alguns poucos meninos. O ensino era bem puxado, exigente. Tínhamos aula de manhã e à tarde. No segundo ano, as duas turmas do curso de Magistério começaram a estudar as diferentes formas de organização e planejamento de ensino. Lembro-me da nossa professora enfatizando que o ato de planejar implicava a necessidade de se considerar muitas coisas e uma delas era a organização sistemática e metodológica de cada temática ou assunto (conteúdo) que fossemos trabalhar com as crianças. Aquelas “muitas coisas” que aprendemos a considerar tornaram-se para mim princípios da minha ação pedagógica até hoje. Para mim, o planejamento é um instrumento que subsidia a prática em sala de aula. Ele viabiliza meios para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem. Na prática, o ensino e a aprendizagem não se separam. Através da organização do ensino em Campos de Experiências, nos quais a BNCC organiza esta etapa da Educação Básica, produz-se o planejamento pedagógico. Já para os alunos de Anos Iniciais, a organização pedagógica se dá através do planejamento de ensino em unidades

temáticas. No caso da Matemática, as unidades são: Geometria, Números e Operações, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação ou Estatística e Álgebra. Estas unidades temáticas se caracterizam por diferentes objetos de conhecimento, cuja aprendizagem depende das habilidades que se deseja que os alunos desenvolvam durante o trabalho com os Anos Iniciais (BNCC, 2018, p. 267). Para se ter um bom planejamento e ir ao encontro das necessidades de conhecimento dos alunos, precisamos, como docentes, produzir o nosso conhecimento teórico, pedagógico e metodológico para compreender a verdade e a importância do ato de planejar na nossa prática pedagógica. Segundo Oliveira (2007, p. 21),

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Desde aquela época, tornava-se um princípio necessário que eu conhecesse a realidade do meu aluno. Para tanto, a ideia era produzir um diagnóstico através do qual eu pudesse conhecer as dificuldades e facilidades de conhecimento apresentadas por eles. Assim, de um modo pedagógico, bastante tradicional, eu costumava escrever no quadro questões e problemas revisando os assuntos do ano anterior e que já deveriam ser sabidos. A partir daí então, eu fazia intervenções com intenção de que tais e quais alunos que já sabiam aqueles assuntos pudessem auxiliar com suas habilidades no processo de interação com os outros, de modo que superassem suas dificuldades ou limitações temporárias. Meu intuito era ter sucesso ao trabalhar, na época, com aqueles conteúdos atitudinais e procedimentais aos quais se referiam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclo dos anos iniciais. Meus alunos deveriam atingir aqueles objetivos de aprendizagem. Mas como saber se aqueles objetivos haviam sido atingidos?

Juntamente com o planejamento caminhava a avaliação. Na minha época de Curso Normal, sempre ao final de cada aula dada durante o estágio, eu deveria fazer uma avaliação diagnóstica para verificar a aprendizagem dos meus alunos naquele dia. Esta era também uma maneira pela qual a minha orientadora na época podia me avaliar diariamente sobre os resultados da minha ação docente. O meu momento favorito era após a aula descrever, numa narrativa textual, as coisas que haviam dado

certo durante a aula e as que não. Ali eu escrevia todos os meus sentimentos: angústias, ansiedades, frustrações, alegrias, tristezas, esperanças, mas também, o amor que eu sentia ao ir todos os dias ensinar e aprender com minha turma. Relatava ali também, as dificuldades e as conquistas que meus alunos alcançavam e que eu presenciava ao observá-los em sala de aula todos os dias. Eu era adolescente naquela época e achava que tudo daria certo nas aulas que eu iria ministrar. Com o passar do tempo fui percebendo que a ação geral do planejamento que era constituído pelo conjunto dos planos diários de aula podia mudar e que isso não era ruim; havia necessidade de flexibilidade. Muitas vezes chegava ao final da aula e eu fazia a avaliação diagnóstica. Então, eu percebia que nem tudo que tinha planejado e executado havia dado certo: as crianças não aprendiam tão fácil quanto eu imaginava que aprenderiam. Às vezes, eu não conseguia seguir adiante com as atividades didáticas e tinha que retomar os assuntos; talvez repensar, usar outros recursos, rever o planejamento que já estava posto para o dia seguinte. A avaliação diagnóstica servia como aprendizado; eu revisava meu planejamento, a forma de avaliar o aluno e, principalmente, a mim mesma como professora.

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional (SANT'ANNA, 1995, p.07).

Muito cedo percebi que a avaliação servia como forma de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e que não havia, dessa forma, como separar eu, a educadora, da minha ação de avaliar. A reprovação de um aluno seria minha própria reprovação. Se eu chegasse próximo ao extremo de ter que tomar a decisão de reprovar um aluno seria preciso me perguntar: - será que fiz tudo por esse aluno? Como chegamos, eu e ele, a esse resultado? Teria eu lhe oferecido todas as oportunidades para a melhoria que ele precisava? Então, não se pode aceitar classificar, ao final do bimestre ou trimestre, simplesmente como aprovado ou reprovado. Eu acreditava que este não seria o caminho para se atingir objetivos de aprendizagem com o aluno. Como educadora eu teria um papel muito importante: através das minhas práticas avaliativas eu poderia despertar no aluno o interesse de aprender cada vez mais. E foi assim que, no estágio final, realmente dei tudo de mim e decidi ser professora.

Tive uma orientadora que, até hoje, é um modelo do que seja para mim uma boa alfabetizadora. Ela tornou-se um exemplo de profissional e eu me espelho muito nela. O Estágio final, supervisionado, durou seis meses. Isto envolvia um preparo muito grande. Tinha-se que ter ideias diferentes a cada dia. A ideia, em minha prática de ensino, era chamar atenção dos alunos de uma forma criativa e proporcionar a eles processos de aprendizagem de qualidade.

Decidi escolher uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental que havia em uma Escola Estadual de Ensino Básico na minha cidade, Santana do Livramento. À medida em que organizamos as atividades pedagógicas para nossas práticas, minha orientadora aconselhava que deveríamos planejar e executar o processo pedagógico através de um conjunto de perguntas para a construção dos conceitos pelas crianças. Entretanto, deveríamos avaliar o entendimento das crianças para as perguntas e sempre que possível evitar respondê-las por elas; não contar todas as respostas às crianças; o ideal seria fazê-las construir os conceitos de um modo próprio, que nasceria a partir do caminho de suas ideias, linguagem e pensamentos.

De fato, minha orientadora havia sido professora de Didática Geral de toda nossa turma ao longo do segundo ano do Ensino Médio. Nesta função aprendemos com ela que deveríamos conduzir as descobertas das crianças através da pesquisa e sempre discutir com elas seus achados; ouvir de cada uma as narrativas e histórias sobre aquilo que haviam encontrado e que traziam como resultado para nossa sala de aula. Foi por isso que a escolhi para me orientar nas atividades de estágio. E eu tinha muitas dúvidas: - como trabalhar certos conteúdos, principalmente em se tratando de Matemática? Na minha primeira conversa com ela já perguntei: - como vamos trabalhar o Sistema de Numeração Decimal? Recebi a sugestão de introduzir a ideia lógica desse sistema através de jogos; quanto mais manipulável - sensorial, tátil, palpável fosse o material didático, tanto melhor seria para o processo de ensino e de aprendizagem.

De minhas memórias, muito me marcou nas sessões de orientação a ênfase que era dada ao procedimento do livre brincar, toda vez que um recurso ou material didático fosse introduzido em sala. Assim, era sempre frisado que antes de iniciarmos o trabalho didático sistemático com uso de qualquer jogo ou algum objeto novo até então desconhecido e não rotineiro nas aulas para a turma, devíamos sempre deixar os alunos primeiro explorarem o material até cansar e perderem o interesse: tocar, visualizar, empilhar, girar, contar, comparar, brincando de imaginar, criando estórias,

representando, dialogando com os colegas, se expressando. Isso era muito importante para darmos seguimento a proposta pedagógica que tínhamos a partir do uso daqueles materiais. Curiosa eu perguntava: - porque as crianças devem brincar com os materiais antes de começarmos as atividades? Minha orientadora logo me respondia: - porque são crianças, qualquer coisa nova que apresentamos para elas, e que não seja da sua rotina, que seja algo novo, é da lógica delas quererem imaginar e criar descobrindo um novo mundo. Ela dizia que fazia parte da aprendizagem, nas infâncias, explorar o meio ambiente físico, natural e artesanal: - E não se assuste se tiver grandes “algazarras”, pois, as crianças estão experienciando, testando os limites e as possibilidades dos objetos como brinquedos; elas os estão conhecendo e produzindo-os como objetos de suas brincadeiras. Para elas isso tudo é muito mágico. E foi assim que fui me preparando para a estreia da minha primeira aula de Matemática.

Começamos o estudo do Sistema de Numeração Decimal. Levei a turma para a biblioteca. As crianças se agruparam sentadas em torno das mesas. Cada grupo recebeu uma caixa de madeira que continha um conjunto completo de peças do Material Dourado. Imediatamente elas abriram as caixas e começaram a brincar. Ali ficaram explorando o material por longo tempo e eu, a observá-las, percebia que a orientação da minha professora de estágio fazia todo o sentido naquele momento. De fato, explorar o material, testar aqueles objetos fazia as crianças felizes e confiantes. Vi surgirem construções de casas, prédios, pistas de corrida, dentre muitos outros. Então, passada a curiosidade, começamos com um trabalho mais sistemático.

Expliquei que o nome daquele recurso era Material Dourado. Com ele começamos a jogar o jogo “Nunca Dez”. Através deste jogo, que se utiliza da contagem dos cubinhos avulsos e de seu agrupamento de dez em dez, com equivalente troca por barrinhas, as crianças começaram a entender o processo de organização dos números de acordo com o Sistema de Numeração Decimal (SND). Trabalhamos várias e várias vezes sobre estes agrupamentos. Minha orientadora dizia que o importante era sempre retomar o que se trabalhava.

Então, foi me dada a missão de ensinar a operação de multiplicação com Números Inteiros (Naturais). Fiquei um pouco apavorada, mas não podia passar aquele sentimento para as crianças. Conversei com a orientadora e ela me disse: - A multiplicação está diariamente na vida delas. O seu papel será fazer com que as crianças descubram as ideias da multiplicação (adição repetida de parcelas iguais ou

a ideia geométrica) e fazer com que elas construam, através destas ideias, o seu conceito pessoal daquela operação.

Então, selecionei um certo total de tampinhas num conjunto e perguntei: Quantas tampinhas há neste conjunto? As crianças contavam e diziam: dez. Então eu organizava as dez tampinhas em porções de quantidades iguais a dois. Eu formava conjuntos menores, isto é, partes ou parcelas daquele total de dez. E eu voltava a perguntar às crianças: - quantos conjuntos de duas tampinhas há aqui? Ou noutras palavras: - quantas vezes há duas tampinhas nesses grupos aqui? Elas respondiam: - cinco vezes. E assim eu continuava sucessivamente até que as crianças construíssem todos os fatos fundamentais da multiplicação, construindo a ideia da tabuada do 5. Então, enquanto eu registrava a tabuada do cinco no quadro, as crianças faziam suas anotações no caderno.

A turma era esperta. Na tabuada do 3, uma aluna me perguntou: - “ Prof. [sic], isso é continha de vezes”? Eu disse que sim. A partir daquele momento começamos a trabalhar a operação de Multiplicação.

Havia uma aluna chamada Emily. Ela tinha muita dificuldade de aprendizagem. A professora referia-se a ela como uma aluna “especial”, que tinha que estar na APAE. Emily sempre sentava à minha frente. Recordo-me dela separando as tampinhas e dando as respostas certas para as contas da multiplicação. Ela não olhava os registros da tabuada no quadro, ela procedia à contagem com recurso às tampinhas. Então concluí que eu havia ensinado de uma forma que todos conseguiram entender o processo multiplicativo. Embora minha expectativa fosse que todos olhassem os resultados da tabuada no quadro, e que isso era certo por ser mais rápido, o certo para Emily era usar a contagem das tampinhas. Isto funcionava para ela e ela acertava os cálculos. Me sinto muito orgulhosa de ter participado daquele processo pedagógico para a aprendizagem da operação de Multiplicação naquela minha turma de estágio. Talvez eu fosse ainda um pouco imatura em algumas coisas, pois eu era uma adolescente, mas já tinha muito claro em minha mente que, na função de professores, podemos mudar a vida dos alunos proporcionando processos de ensino e aprendizagem de qualidade para eles. Ficava claro que haveriam muitas “Emilys” por aí a fora, que precisariam de minha atenção e um pouco de carinho. O semestre de estágio no Curso Normal chegou ao fim naquele agosto de 2011. No final, a turma fez uma festa surpresa para mim. Fiquei profundamente emocionada: chorei e agradei a

eles por tudo. Ainda lembro das palavras da coordenadora pedagógica da escola declarando que eu era uma professora nata e que todos ali sabiam disso.

Aqui termina essa sessão. Eu quis escrevê-la como um exercício de escrita de minha própria História Oral, da infância à adolescência, com foco para reunir indícios e evidências que me conduziram à escolha da profissão de Pedagoga - professora das etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. E, finalizando, não é um fato menor considerar aqui também, eu haver crescido numa comunidade em que grande parte de seus membros eram analfabetos.

2.3 VIVIANE- ADULTA

Em agosto de 2015 ingressei no curso de Pedagogia na UFSM. Esta foi uma escolha acertada. Comecei tendo que abrir mão de trabalhar em regime CLT, 8 horas. A ideia era abrir espaços para poder ter experiências na área. Consegui vaga para um estágio remunerado na etapa da Educação Infantil e, em 2017, ingressei no PIBID. O PIBID é um programa governamental que tem por objetivo incentivar e promover a integração entre o ensino superior e a educação básica, proporcionando oportunidades para que acadêmicos de licenciatura criem e participem de experiências de sala de aula, colocando em prática seus estudos na Universidade. Isso era perfeito ao que eu me propunha. O PIBID trazia como premissa a qualificação do planejamento e execução do ensino em sala de aula nas escolas e buscava desenvolver ações de formação inicial e continuada para o desenvolvimento profissional de docentes críticos e reflexivos. Isto se fazia através de um movimento de produção, análise e avaliação das práticas pedagógicas em sala de aula, ao estilo do que Freire (2001a) nos ensina.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p.72).

Enquanto educadora em formação, num processo inicial em curso superior, eu buscava e acreditava na melhoria da eficácia pedagógica para o ensino. Precisei acelerar e me superar em relação ao repertório de recursos didático-pedagógicos que

eu conhecia e usava até então. Para poder trabalhar de acordo com as orientações e objetivos do PIBID, precisei usar alternativas para a produção de aulas diferentes, na qual os alunos pudessem se interessar em aprender comigo através de mediação com uso de jogos e brincadeiras como recursos ao estabelecimento da inter-relação teoria e prática. A produção desses recursos foi ferramenta essencial no cotidiano do projeto. Passei a desenvolver atividades com o uso desses recursos para o PIBID em uma sala multisseriada e multidisciplinar. Os alunos que participavam, a chamavam de sala Multi. Na sala multisseriada, ou sala Multi, eram realizadas atividades duas vezes na semana com duração de duas horas, sempre em turno inverso ao da aula regular. Os alunos que frequentavam este espaço traziam problemas e dificuldades de aprendizagem e eram encaminhados mediante parecer da professora regente da turma. A sala Multi, por sua vez, tinha características muito diversas, pois, os sujeitos que ali a constituíam, tinham perfis sócio-cognitivos e demandas variáveis. Com faixa etária entre 7 e 14 anos, estes alunos habitavam o contexto da sala Multi participando de práticas pedagógicas produzidas para diferentes níveis e séries. Nesse espaço eram trabalhadas atividades do 1º ano ao 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nele, os alunos se organizavam em grupos, inicialmente, segundo suas afinidades. A sala multidisciplinar tinha como objetivo integrar e trabalhar todas as disciplinas de ensino nas atividades desenvolvidas. Era a interdisciplinaridade como princípio da prática pedagógica. As estratégias eram planejadas a partir de três eixos: lecto-escrita, lógico-matemático e localização espaço-temporal. Dentro desses eixos, procurei propor atividades pedagógicas que contribuíssem para que os alunos pudessem enfrentar e superar suas dificuldades descobrindo suas habilidades. Partindo disso, busquei aprimorar e qualificar minhas ações pedagógicas no interior daquela realidade apresentada, e sempre respeitando as diversidades de cada aluno. Pois:

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento (BRASIL, 1997, p. 63).

A sala Multi foi um desafio muito grande para mim. Tive situações nas quais foi preciso me reinventar, especialmente, quando as crianças tinham dificuldades relacionadas à Matemática. De fato, elas manifestavam múltiplas e diferentes dificuldades de entendimento que refletiam no processo de aprendizagem. Como

atender, num mesmo planejamento, às diferentes demandas de aprendizagem numa mesma aula? Me lembro de um aluno que tinha 7 anos e manifestava dificuldade em cálculos com a operação de subtração e outro que tinha 10 anos e apresentava dificuldade na multiplicação. Como sanar as dúvidas de ambos, a um só tempo, na mesma aula? Na mesma sala?

Em uma das reuniões do projeto questionei a coordenadora do PIBID, à época, sobre essa questão. A orientação veio no sentido de que não poderíamos segregar alunos. Tratava-se de sala multisseriada e deveríamos trabalhar no horizonte deste contexto, assumindo a diversidade. Questionei como trabalhar com dúvidas e dificuldades tão distintas, de cada aluno, em um espaço só? A professora me respondeu que a dificuldade do aluno de 10 anos na Multiplicação, poderia ser trabalhada em conjunto com toda a turma utilizando recursos em propostas pedagógicas como jogos, brincadeiras, materiais manipulativos estruturados ou não, como Ábaco, buscando despertar o interesse de toda a turma. Nesta proposta, a esperança era a de que aquele aluno de 7 anos, que ainda não havia trabalhado a operação de Multiplicação em sala de aula no seu currículo regular, em algum momento, no futuro, quando alcançasse 9 ou 10 anos viesse a reconhecer aqueles procedimentos de cálculo e, esperançosamente, lembraria que um dia havia observado aquelas “continhas”. Mas, ainda assim, insistia eu, como planejar para trabalhar a dificuldade em operar a Subtração que aquele aluno de 7 anos apresentava? Também com jogos e brincadeiras, ora! Mas daí poderíamos fazer grupos com múltiplas idades, onde os mais velhos iriam ajudar os mais novos no próprio processo de interação. As crianças mais novas, enquanto fossem aprendendo, iriam já se antecipando e se desenvolvendo.

Vygotsky (2002) enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento humano. O autor apresenta as noções de Mediação e Interiorização como centrais aos processos de aprendizagem. Vygotsky destaca que a construção do conhecimento se dá a partir da interiorização do aluno numa cultura e através da interação social neste meio e com os outros que o cercam. Assim vão aprendendo e, nesta medida, se desenvolvendo. Os alunos vão aprendendo nas práticas culturais já estabelecidas dentro e fora da escola. Nestas práticas, os alunos desenvolvem desde formas mais simples de pensamentos até as mais complexas, que o auxiliarão a conhecer, operar e, eventualmente, dominar o mundo à sua volta. Vygotsky destaca a importância do outro como agente de um processo de construção do conhecimento.

O PIBID teve uma importância muito grande em minha formação acadêmica, pois através dele tive oportunidade de observar um contexto escolar e utilizar metodologias ativas e diferenciadas mais adequadas à realidade dos alunos da escola que me acolheu. Busquei assim, produzir diferenças latentes para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática através da experiência PIBID. Como pibidiana, esta vivência, naquele ambiente escolar, me permitiu contribuir ao desenvolvimento não só daqueles alunos, mas de mim mesma, como acadêmica de Pedagogia. Afirmando também que aquela experiência promoveu uma necessária interação formativa entre a escola e a universidade.

- **Inserção e monitoria - maio/2019**

Nas aulas teóricas de Inserção e Monitoria, disciplina do currículo (versão 2007) do curso de Pedagogia noturno da UFSM, a professora responsável por este componente curricular costumava trazer temáticas pelas quais pudéssemos refletir sobre práticas pedagógico-escolares, já que deveríamos ter um período de observações em campo, salas de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais, seguidas de alguns dias de planejamento e, então, intervenções. Num primeiro momento, por ocasião das orientações e discussões sobre as necessidades do planejamento para o trabalho pedagógico com vistas à Educação Infantil, percebi a grande complexidade do processo interativo. As crianças desta fase estão desenvolvendo motricidade e linguagem: de zero a 1 ano e meio ainda não falam e, em geral, começam a caminhar só depois de 1 ano. Eu me perguntava: teria eu um perfil para dar atendimento pedagógico adequado a essa etapa da escolarização tão importante ao desenvolvimento humano? Busquei e fui acolhida pela Escola de Educação Infantil Casa da Criança, no centro da cidade, em Santa Maria. Tomada por minhas incertezas, escolhi uma turma de Pré-Escola A, com crianças de 4 a 5 anos. Muito tímida, comecei ali minhas observações e, apesar do temor, eu desejava não errar e enfrentar aquele desafio. Não era fácil planejar as atividades educativas para aquela turma. De fato, as dificuldades vinham de eu ter pouca experiência significativa de regência junto a turmas de Educação Infantil. Porém, pude contar com a experiência e estímulo da professora da turma e da professora da disciplina de Inserção e Monitoria, na UFSM. Elas me ajudaram muito. Lembro que, na universidade, eu me sentia muito ansiosa com a questão da avaliação do planejamento que eu havia

elaborado. Costumava me ocorrer que, talvez, o meu projeto de planejamento estivesse abaixo da possibilidade de críticas construtivas. Todavia, quando conversava com a professora de Inserção e Monitoria e apresentava meu plano, eu era tratada com muita receptividade em relação a minha produção e sempre no sentido de apoio ao meu trabalho. O que mais me marcou, nesse processo acadêmico teórico-prático da Inserção e Monitoria, foi o que a professora daquela disciplina me orientou: - Quando planejamos, temos que buscar *sentido* no planejamento, ou, noutras palavras: - Será que isto que estou propondo como atividade faz *sentido* para as crianças? Em Lins (2012, p. 29) “o *sentido* é da ordem do desejo”, isto é, não se trata do significado da Atividade como poderia interessar a nós professores, mas sim, da *vontade* da criança em ser, estar, pensar e agir naquela Atividade. Vale a pena sublinhar isto aqui, já que para grande parte de nós pode parecer que atividade seja algo da esfera física, no ambiente, com manipulação de recursos e materiais didáticos. Sim, mas não só. O que nos interessa como profissionais docentes na escola é patrocinar atividades que conduzam ao desenvolvimento mental das crianças, como muito bem nos ensina Vygotsky (2001) sobre o desenvolvimento humano em seu Pensamento e Linguagem. A partir daquele momento, com as palavras da professora em minha mente, todas as vezes em que planejava atividades pedagógicas eu me fazia aquela pergunta. Ela fornecia a direção ao produto final do meu processo. Acredito que por isso ele saia mais bem fundamentado e qualificado. Por exemplo, para iniciar uma intervenção, eu buscava naquele sentido da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2000), no que é mesmo que a ação pedagógica se tornaria libertadora e dialógica (em oposição a uma “educação bancária”)? Também, e por consequência do sentido do trabalho de Freire, eu me perguntava em “o quê” era o interesse dos meus educandos e qual seria sua experiência vivida? Eu precisava saber! Por isso, eu iniciava procurando por um Tema Gerador que fizesse aquele *sentido*. Percebi que várias crianças não tinham uma boa saúde bucal. Entrei com esse tema! Isto fazia sentido para o meu trabalho pedagógico, muito embora o processo de alfabetização de Freire visasse adultos. Entretanto, tratava-se do espírito de desenvolvimento de um cidadão crítico, comprometido, participativo na sua comunidade como aliás, muito bem declara-se na Constituição Brasileira e nos documentos oficiais que orientam os processos educativos nas escolas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da nossa Educação. Enfim, Saúde Bucal era uma temática que fazia sentido para mim, mas será que faria sentido para as crianças conforme me

sugeria a orientação daquela professora de Inserção e Monitoria? No primeiro momento levei um vídeo educativo chamado “Missão: saúde bucal”, produzido por uma companhia de pasta de dentes. Tratava-se de um desenho animado que, em minha avaliação, poderia ajudar, já que eu supunha que em casa, os familiares das crianças, eventualmente, pedissem para escovar seus dentes, na hora de acordar. Apesar disso, eu duvidava que eles justificassem em mais detalhes sobre o processo de deterioração da saúde bucal na ausência de uma boa higienização. Eu me dispunha a mostrar o que acontecia na boca se tivéssemos uma má higiene bucal. As crianças assistiram ao desenho e aprenderam um vocabulário novo (cárie, tártaro, fio dental, enxaguante bucal, além de outras palavras que já conheciam como escova de dente e creme dental). Observei a empolgação da turma com o assunto. Estava claro que eles haviam gostado bastante. Eles se referiam sempre sobre o “bichinho da cárie”. Noutras palavras, as crianças estavam nomeando um “ser”, que na animação representava o agente que causava a cárie, muito embora, em momento algum da animação, o narrador houvesse enunciado essa expressão “bichinho da cárie”. Naquele momento, na minha turma, aquele modo de dizer apareceu: não fui eu em meu planejamento que trouxe aquele vocabulário; as crianças ou o criaram, ou o trouxeram de casa. E, se elas o criaram, é porque produziram relações e generalizações a partir do que já conheciam de seu meio físico e natural. Ora, se lagartas fazem furos nas folhas das árvores, se pica-paus fazem furos nos troncos das árvores, então dizer “bichinho” para um agente que causa furo no dente tem a sua lógica. Eu começava a entender aos poucos o que poderia significar “autonomia” quando se tratava de crianças: não devemos tirar delas a oportunidade de pensar e criar. O professor, na Educação Infantil, deveria saber ouvir, acolher as representações que as crianças produzem oralmente ou em outros registros não-sonoros, como, desenhos que usam para se expressar; devemos aprender com elas. Segui adiante. No dia seguinte planejei confeccionar com a turma dois “bocões” com material reciclável: uma boca saudável e a outra boca com cáries. Organizei a turma em pequenos grupos para que fosse melhor trabalhar. Utilizei como recurso caixa de papelão e caixa de ovo. Usamos tintas guache, pincel, água e cola branca. Com este material distribuído nos grupos, as crianças começaram a produzir. Foi uma confusão. Precisei intervir e distribuir tarefas: uns seriam responsáveis por cortar as células da caixa de ovo; outros, ajudados por mim, deveriam colar as células na caixa de papelão. As células eram os dentes. Algumas crianças se encarregaram de pintá-las

de branco, já o céu da boca e a língua foram pintados de vermelho. Pintaram o tártaro de amarelo e as cáries de preto numa das bocas, representando assim o resultado de uma má higiene bucal. E, desta forma, concluímos nosso pequeno projeto sobre o tema da saúde bucal.

Como havia declarado na disciplina de Inserção e Monitoria a professora trazia temáticas pelas quais refletimos sobre práticas pedagógicas-escolares, já que tínhamos um período de observações em campo, em salas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, seguidas de planejamento para algumas intervenções. Acima, trouxe minha primeira experiência na Educação Infantil. Agora, trago alguns elementos desta experiência, mas em Anos Iniciais. Para a experiência em Anos Iniciais escolhi um quarto ano. Ali eu me sentiria mais confortável, por me identificar melhor com esse nível ensino. O planejamento fluiria melhor. Para esta etapa da escolarização escolhi para a área das Ciências Naturais, como Tema Gerador, aquelas classes nas quais a Biologia organiza os animais: Mamíferos, Aves, Répteis, Peixes e Anfíbios. Propus várias dinâmicas para o trabalho pedagógico. Mais uma vez, preferi organizar a turma em grupo a fim de realizarem as atividades juntos e em diálogo. Decidindo juntos. Desenvolvendo cooperação e autonomia. De novo, Freire me influenciava nas decisões pedagógicas. Eu solicitei a turma que se organizassem em 5 grupos. Fiquei surpresa com a falta de experiência das crianças neste método de organização para o ensino e a aprendizagem. Ao longo da atividade fui me dando conta de que eles tinham dificuldades para se organizar e realizar as tarefas. Através do planejamento eu me preparei para a aula. Eu pensava propor começar com a leitura sobre o Tema. Então realizei uma pesquisa e a partir dela produzi um texto para introdução ao Tema da Classificação dos Animais Vertebrados. A turma, já organizada em grupo, procedeu a leitura individualmente. Então eu distribuí uma ficha para cada grupo referente a uma das classes de animais vertebrados. Nela eu solicitava que cada grupo respondesse a questões relativas a Classe de Animais que haviam recebido: cada grupo deveria organizar um cartaz e apresentar à turma as características fisiológicas dos animais pertencentes àquela classe, além de seu *habitat*, modo de locomoção, dentre outras (Figura 4). A ideia era que apresentassem na forma de um seminário suas sínteses. Perguntas poderiam ser feitas e discussões poderiam surgir. Eu me esforçava para criar aquele ambiente dialógico do qual Freire falava. Mas me impressionou a dependência do professor que eles já haviam desenvolvido até ali: as crianças haviam se acostumado a esperar pelo professor; aprenderam a atender

solicitações, principalmente a copiar - do quadro, do livro -, mas também, colorir desenhos já produzidos etc. Tinham dificuldades de produzir juntos, de se organizar entre eles. Dificuldades em criar, sugerir, dar palpites ao professor(a) e também, interpretar, resumir, identificar, resolver problemas ... Eles haviam aprendido a esperar. Assim, busquei centrar atividades didáticas para aquele 4º ano não só através de jogos matemáticos e para o que as atividades em grupo eram importantes. Com o grande grupo, trabalhei por exemplo com o “Bingo da Multiplicação”, no qual – todos “bingaram” e isto foi muito interessante. As crianças vibraram e ficou claro o quanto era importante a aprendizagem através do jogo, do lúdico, e que o participar importava muito mais do que “ganhar”. Também havia atividades de criação através da produção de poesias e poemas, os quais diferiam conforme o uso de rimas, estrofes e versos. De fato, o dia que mais me marcou foi aquele em que trabalhamos poesia e rimas. Eu pedi para que cada um na turma escrevesse uma poesia para alguém de quem mais gostasse. Foi um sucesso!

Na produção poética escrita que eu via surgir, eu pensava, uma mais linda do que a outra! (Figura 1). Seus autores, até os mais tímidos, sentiam-se orgulhosos na exposição de sua arte escrita e exposta ali, nas paredes da sala de aula. Todos tiveram a oportunidade de ler em alto e bom som as suas poesias para o grupo (Figuras 2 e 3). Esta experiência foi um dos acontecimentos mais emocionantes nessa minha trajetória de aprendiz de Professora.

Figura 1 – Poema elaborado por uma aluna

O gato mingau

Não há uma dona assim
 Não há um leite melhor
 Não há uma cama sem fim
 Não há prá correr ao redor

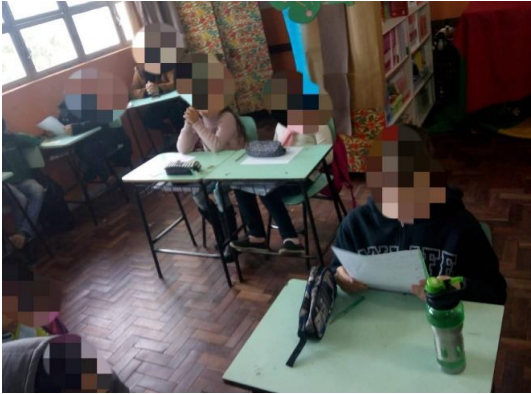
As flores são lindas
 Mas também são bem-vindas

Mas o gato mingau
 é um gato leal
 Ele é confiante e
 vai avante.

Autora: uma menina da

turma

Figura 2 - Crianças lendo suas poesias



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 3 - Crianças lendo suas poesias



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 4 – Crianças apresentando a pesquisa sobre classe dos animais



Fonte: arquivos pessoal da autora

Havia sido uma proposta simples, mas que tomara uma proporção gigante, tão grande, na qual, sem exceção, todos quiseram ler e contar suas escritas poéticas aos colegas. Para mim foi fantástico! O *sentido* da Atividade, do qual falava minha professora, havia sido encontrado no interior da minha proposta, pela turma toda. Por fim, também a dialogia freireana nascia espontaneamente e a experiência vivida estava ali, havia alguns minutos atrás, enquanto eles produziam sua arte para então, explodir na alegria de compartilhá-la. Fechei a inserção e monitoria com chave de ouro, e assim, findou-se aquele junho de 2019.

2.4 VIVIANE-PESQUISADORA

Aqui não posso fazer nada melhor do que sugerir ao leitor a leitura do artigo *“Educação Matemática na Primeira Infância: relato de uma experiência de aprendizagem em uma disciplina de um curso de Pedagogia”* (ANEXO A), que produzi em co-autoria com a professora das disciplinas de Educação Matemática I e II do curso de Pedagogia Noturno da UFSM e uma de minhas colegas de turma, com quem costumava produzir trabalhos. Apresentei nosso artigo em setembro de 2019, durante o XIV Congresso Nacional de Educação, o EDUCERE, ocorrido na PUC/PR, em Curitiba. Era a minha primeira experiência de apresentação de trabalho acadêmico em congresso. Eu estava empolgada, mas como toda primeira experiência também me sentia apreensiva e ansiosa. Este trabalho surgiu, então, como resultado daquele esforço de vontade de participar com minhas colegas de turma daquele Congresso. Elas já haviam começado a escrita de suas Comunicações Científicas oriundas da produção de seus estudos junto a Grupos de Pesquisa dos quais participavam. Como eu trabalhava e não podia participar deles, teria a opção de apresentar na sessão de Relatos de Experiência. Veio daí a ideia de relatar algumas das reflexões que tecemos em sala de aula de matemática durante nosso processo de aprendizagem nas disciplinas MEN 1167 Educação Matemática I e MEN 1172 Educação Matemática II. Este tornou-se um caminho possível para produzir e apresentar um trabalho acadêmico durante meu processo de formação, enquanto aos poucos, eu ia me tornando uma professora Pedagoga (Vide Artigo no ANEXO B).

Frequentei as disciplinas de Educação Matemática no currículo do curso de Pedagogia Noturno da UFSM, em 2018. Centralmente os objetivos destes dois

componentes curriculares referiam em seus Programas a educação matemática em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro semestre, tivemos 45 horas teóricas da Educação Matemática I. A intenção neste componente era de se

Compreender a **natureza do conhecimento matemático** e as **dimensões socioculturais, psicológicas e metodológicas do ensino e aprendizagem**, como pressupostos necessários à Educação Matemática escolar (UFSM, Pedagogia, MEN1167, 2007) [grifo nosso].

Um segundo objetivo da MEN 1167, Educação Matemática I, era prático. Nele se pretendia “Refletir e organizar situações didáticas para o ensino da Matemática no 1º ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, Pedagogia, MEN1167, 2007). Fatos que mais me chamaram atenção, nas aulas de Educação Matemática I, foram as questões que a professora trazia para nossa reflexão em sala. Numa destas reflexões, consideramos que a criança, ao nascer, imerge num certo meio natural, e também, social. Assim, desde que nascem, as crianças vão sendo *internalizadas* (LINS, 2012) pela cultura deste meio social. Aprendem a falar a língua materna, por exemplo. As crianças vão aprendendo coisas de acordo com o que veem, sentem e experimentam daquele meio físico e social à sua volta. Era a exploração do meio físico, do qual lembro de meu tempo de Magistério, que Piaget (1971) descreve através da expressão “Estágio Sensório-motor” para dizer do desenvolvimento intelectual da criança até em torno dos 2 anos. Assim, os sujeitos da cultura, na qual a criança nasce e que a cuidam e rodeiam, são os agentes responsáveis pela produção desta cultura (a linguagem, as tradições, os hábitos, costumes etc) e que as crianças tentam imitar e reproduzir. Na medida que vão crescendo e se desenvolvendo, elas vão se ensaiando na linguagem e não raro, produzem uma língua própria, enquanto observam os adultos, imitando seus atos: falar, caminhar, sorrir, balbuciar. Numa segunda reflexão, descobrimos que assim como a língua materna, também a Matemática era uma linguagem que se derivava dela (DEVLIN, 2005). De nossas reflexões ficou claro que a linguagem matemática começava a se formar e aparecer desde muito cedo na infância a partir das observações que as crianças fazem e de comparações que vão estabelecendo informalmente entre seres, coisas e objetos que estão no meio à sua volta. Por exemplo: quando uma criança compara a sua altura com a do seu pai, ela observa e constata que seu pai é maior em comparação a ela. Este *maior* faz parte de um vocabulário que será muito usado e se

constituirá em linguagem matemática. Por exemplo: mais tarde as crianças vão desenvolver a habilidade de comparar quantidades, isto é, serão capazes de estabelecer que 5 é *maior* que 2, e não importa se estamos comparando alturas, horas, peso, dentre outras grandezas. Uma terceira reflexão que a professora da disciplina de Educação Matemática I e II nos propôs, veio através do filme “O Enigma de Kaspar Hauser”, de 1974, produzido, roteirizado e dirigido por Werner Herzog e que mencionamos em nosso relato. De acordo com a trama, Kaspar vem ao mundo da cultura em torno dos 18 anos, tendo vivido todo esse tempo preso num calabouço sem interação social, em princípio, desde tenra idade. Ele se apresenta assim, como um ser aculturado, ou seja, com uma existência fora da cultura do lugar onde ele foi encontrado. Kaspar precisou aprender a andar e foi ensinado tardiamente. Em seu processo de desenvolvimento físico, no calabouço, ele estava isolado e nunca pôde observar ou interagir com os seres adultos da cultura que o acolheu tardiamente. Kaspar não teve a oportunidade de assimilar os acontecimentos à sua volta enquanto crescia, porque não tinha pessoas ou outros seres vivos à volta, de modo que pudesse interagir repetindo ou imitando (é o que teria ocorrido a Mogli, na história do menino lobo, e também a menina Malaia que se diz ter sido descoberta vivendo em meio a uma matilha de cães e que imitava seus comportamentos); seres que o ensinasse a caminhar, comer ou sentar de acordo com a cultura daquele lugar. Kaspar é um exemplo muito claro de que a condição humana surge através do desenvolvimento de um “vir a ser” (sujeito) em todos os sentidos - físico, emocional, mental, intelectual - e que para tanto precisa de *interação* para poder exercer a capacidade de se produzir na cultura e assim, conseqüentemente, na linguagem. A história de Kaspar me serve como alegoria para pensar o que importa na nossa interação com as crianças em sala na Educação Infantil e além: alfabetização, na palavra escrita, falada e calculada.

2.5 VIVIANE PROFESSORA

Iniciei meu estágio na etapa da Educação Infantil em setembro de 2019, na escola Centro de Educação Infantil, Casa da Criança, em Santa Maria, RS. Assumi uma turma de Pré-Escola, nível A, de fato, a mesma com a qual havia realizado atividades práticas para a disciplina de Inserção e Monitoria no semestre anterior. Me vi face a face enfrentando delicadas situações, que me fizeram pensar o que significa a atividade docente em escola pública; o que é ser professor em uma escola pública?

Me deparei com situações imponderáveis que jamais pensei enfrentar em um Estágio Curricular Obrigatório. Noutras palavras: não estava no meu planejamento. E que quando eu pensava no Estágio na Educação infantil, eu imaginava que seria sempre algo mágico, lindo, com trocas, aprendizagens e com o menor número de problemas possíveis. Foi quando iniciei o estágio e, logo na primeira semana, sobreveio um temporal, que desabou num aguaceiro por vários dias, alagando completamente a escola. Ao chegar na escola entrei no prédio e na medida que me deslocava via cachoeiras de água caindo do telhado, baldes nos corredores, professores em suas salas tentando expulsar toda aquela água dos seus ambientes, armários e materiais molhando e muitos objetos da escola se deteriorando com toda aquela chuva. Naquela cena, o que mais me impressionava era a naturalidade com a qual os professores, alunos e pais estavam lidando com aquilo tudo. Os baldes já tinham destino certo. Foi então que percebi que aquela rotina de mutirão era corriqueira e que, provavelmente, acontecia repetidamente quando vinha as chuvas fortes.

Cheguei à minha sala. Ela, como as demais, também estava totalmente inundada. Precisei ir de mudança para a sala ao lado, juntamente com a outra turma Pré-Escolar, a turma B, com 15 crianças, maiores, em torno de 6 anos e que tinham perfis de comportamento muito diferentes daqueles dos meus alunos do pré A, e que tinham em torno de 5 anos. Me vi em uma situação em que tinha que reger sozinha aquelas duas turmas, pois a professora regente do Pré A estava de licença, enquanto a do Pré B foi fazer outras tarefas, deixando a sala. Trinta crianças entre cinco e seis anos comigo, num espaço de sala de aula muito pequeno, que não tinha mesa e nem cadeira para todos. Comecei a reagir ao invés de reger: organizei as crianças da minha turma sentadas no tapete e as da outra turma nas cadeiras e mesas de grupo para seis crianças. A ideia era que assim todos ficassem acomodados e mais calmos para que eu pudesse trabalhar o que tinha planejado para desenvolver naquele dia. Aquele fora para mim um dia de regência extremamente desafiador e cansativo. Uma das turmas eu não conhecia logo, eu não estava segura para tomar decisões. Mas no decorrer das horas, durante a aula, tive o prazer de vê-los muito interessados na proposta pedagógica que eu estava improvisando. Uma delas surgiu em lembrança à disciplina de Jogo Teatral e Educação II e veio neste improviso. Não poderia ser uma brincadeira que gerasse muita agitação. Então, apelei à imaginação das crianças. Numa delas propus um jogo teatral de contação de história. Usei um saco, no qual havia escondido diferentes objetos. A história começa com uma das crianças retirando

um objeto dele e inventando um início de história envolvendo o tal objeto. O saco com os objetos passava de mão em mão das crianças, cada qual produzindo a continuação da história que acabava quando o último objeto fosse retirado. Uma outra proposta era a produção de histórias, mas sem os objetos físicos. Neste jogo, as crianças fazem mímicas para comunicar aos colegas o que tem nas mãos enquanto contam onde estão (por exemplo, “estou num jardim e colhi uma flor” - a criança representa a flor em suas mãos e a entrega ao colega ao lado que, então, imagina algo que acontece envolvendo aquela flor fictícia do mundo da sua imaginação). Assim se segue na produção narrativa da história. Foi uma brincadeira que consistia em envolver as turmas. Naquela semana, grande parte do planejamento idealizado antes da aula propriamente dita, não deu certo. De fato, as crianças deram um outro rumo para ele. Com certeza a situação do alagamento fez com que eu mudasse algumas coisas ali na hora da própria interação em aula, ou, simplesmente mudasse tudo, mesmo. Isso me gerava preocupação, já que costumava ser metódica em meus processos de planejamento e execução pedagógica do planejado. Aprendi rápido: na Educação Infantil não se pode ser de todo inflexível aos métodos e, talvez, em muitas ocasiões, seja mesmo impossível sermos metódicos. Todavia, houve atividades que deram muito certo, como as narradas acima e inventadas na hora. Outras que foram minuciosamente planejadas não tiveram tanto interesse para os alunos. Lembro da atividade Os Mamíferos. Observando a perspectiva Freireana de partir de um centro de interesse, entendi que este tema faria sentido para as crianças de cinco anos uma vez quando lhes perguntei de onde vinha o leite e uma criança respondeu que era da caixinha. A partir daí pensei em trabalhar os mamíferos: animais que, dentre outros, caracterizam-se por ter mamas e daí organizei as atividades. Foi assim que percebi que o melhor termômetro para um planejamento é a vivência no dia a dia com as crianças, e vai se fazendo ajustes e mudanças e até mesmo improvisos e invenções.

Um outro aspecto além do planejamento pedagógico e da regência é a convivência sistemática com a equipe diretiva da escola: direção, coordenação pedagógica. O contato próximo que tive com a gestão da escola foi crucial para meu desenvolvimento pedagógico docente; a equipe esteve todo tempo comigo e em todos os momentos que precisei estiveram disponíveis e solícitas.

Nesse período que estive nessa escola, percebi que a escola é muito envolvida com a comunidade que está inserida; os pais eram muito atuantes nesse universo escolar. A enchente que alagou a escola e a forma como a equipe gestora tratou deste

problema foi admirável. Claro que houve alguns pais que não mandaram seus filhos para a aula naqueles dias, mas os que mandaram provavelmente não tinham outra opção, mesmo assim se sentiam seguros apesar de todas as adversidades. A coordenadora pedagógica sempre se posicionava, muito comprometida e atuante para solução dos problemas e das demandas na escola, seja envolvendo alunos ou outros aspectos como os da infraestrutura escolar. Aprendi como lidar com os momentos caóticos. Trago comigo que a escola exerce um papel fundamental frente à sociedade, em particular, a forma com que essa escola enfrentou todas aquelas adversidades, isso trouxe para minha formação uma muito importante qualificação, porque pude realizar e desenvolver meu estágio de forma segura e tudo que precisei me foi disponibilizado pela escola que estava pronta para me atender. Está claro que todas as escolas públicas necessitam de uma equipe de gestão efetiva, bem preparada (formada) e de qualidade, que passe segurança à comunidade escolar e que todos possam andar de mãos dadas.

Hoje olhando para trás identifico que meu processo de constituição de professora para Educação Infantil e que aconteceu em parte durante o estágio na escola Centro de Educação Infantil Casa da Criança, se deu de modo muito natural. Vivi cada momento com o coração, brinquei, ri, dancei, recebi e dei carinho e atenção a esta escola que me acolheu. Conforme eu fui vivendo aqueles momentos de alegria e também enfrentando outros de adversidades as coisas acabaram se tornando mais leves para mim: medo, insegurança foram desaparecendo do meu sentimento e dando lugar a satisfação pela experiência adquirida e a maturidade pedagógica que me acompanha. Eu agora sabia que conseguia dar conta. Finalmente, concluí minha experiência de estágio obrigatório com maestria e muito orgulho por ter enfrentado e superado os desafios que me foram apresentados. Ficava respondido que sim eu tinha perfil e a partir dali já me via operando como Professora de Educação Infantil.

3 CONCLUSÃO

PALAVRAS QUE NÃO SÃO FINAIS

Quando será que se sabe que uma narrativa autobiográfica vem em conclusão? Não, não se pode saber. Melhor fechar com palavras que não são finais. Nem mesmo palavras iniciais não seriam possíveis, pois não me recordo a partir de qual instante na minha história de vida eu me dei conta de mim mesma inserida em uma trajetória de vida: a minha, em interação com a dos outros. Só sei que em algum momento percebi os habitantes da minha comunidade e a maioria deles eram analfabetos. Mais do que isso, entre eles haviam meus familiares. Eu queria, eu precisava muito mudar aquilo. Era certo que eles pudessem aprender o mundo letrado: ler revistas, jornais, histórias em livros [...], essas coisas que desde quando eu não sei, mas sempre adorei. Vinha de criança o meu gosto pela leitura e eu me questionava o porquê de meu avô não saber ler. Só eu. Foi apenas muito mais tarde que entendi que não restou ao meu avô a oportunidade de estudar. Mesmo antes de compreender isso, acredito que fiz de mim, do que eu sabia, a oportunidade que faltava ao meu querido avô: eu iria ensiná-lo e nisso eu lhe daria acesso. E foi através da brincadeira de ser professora que já muito cedo em minha infância eu me realizava, ao me constituir no jogo teatral de uma professora alfabetizadora de meu avô. E a partir dali, ainda inconsciente da escolha que já se organizava para mim, ali mesmo naquela brincadeira séria de ensinar meu avô a ler e escrever, eu já estava a caminho de seguir uma carreira na licenciatura.

O ingresso no curso de magistério dividiu as águas em minha vida. Significou uma enriquecedora experiência, uma vez que foi nas aulas de Didática que este objeto “dar aulas” se constituiu para mim. A importância de saber planejar e ter um olhar sensível, e muito, ao avaliar o processo de aprendizagem das crianças. De tudo, foi o meu estágio final naquela época, a vivência mais humana que emergiu em minha experiência. Ali enfrentei o maior dos desafios pedagógicos desde que ingressei na área da Educação: aprendi a lidar com matemática, no sentido mais pragmático de como ensiná-la e sobre as formas pelas quais as crianças poderiam aprendê-la.

Mas quem ensina, ensina algo para alguém [...]: Emily, uma aluna que muito me marcou. Há época do estágio do Magistério eu a via como criança com dificuldades

de aprendizagem. Isto significava talvez uma sentença, como se fosse consequência de má formação da natureza.

O tempo passou, minhas experiências fluíram. Ao ingressar no curso de Pedagogia, também não me recordo a partir de qual instante, comecei a perceber a importância formativa da inserção em algumas atividades onde eu pudesse aplicar ou testar, ou seja, pôr a prova na prática, as teorias acadêmicas.

Então veio o PIBID, um campo de experiência desafiador e enriquecedor. O trabalho pedagógico desta vez insurgiria em dificuldades de ensino para mim mesma, logo à frente: turma multisseriada e multi-idade. De repente me fez ver as dificuldades das crianças de forma ampla, integrada, gigante, naquela turma. Organizar novas estratégias de ensino e aprendizagem. Solidariedade e cooperação incentivada para superar as diferenças de conhecimento e da experiência de cada um, de cada criança, de mim mesma. Talvez Freire dissesse: aprendemos uns com os outros, na mesma medida em que nós nos ensinamos mutuamente.

E assim foi, que de alfabetizadora de mentirinha do meu avô, a aluna do curso de Magistério e, finalmente, professora quase certificada - formanda do curso de Pedagogia da UFSM, me experimentei, inserida em processos de ensino e aprendizagem que fluíam na minha experiência tecendo minha história de vida naquela alternância de papéis, ora como *aluna* de um curso de formação, ora como *professora* alfabetizadora, em estágio ou prática, em ambiente escolar. No fluxo alternante destes processos pude refletir sobre eles, planejar e me encantar, também chorar, até consolidar esta minha decisão de formação para atuação no magistério.

Como disse no início deste texto, a experiência de educar e ser educada por outros. Aprendiz de professora atuando naquele cenário mágico da Educação em meu estágio de Ensino Médio: essa era a marca do Magistério na minha formação. Aprendiz de Pedagoga, no curso de formação de futuros professores em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tudo isso, essa história, minha experiência, fomentou o que eu já sabia sobre a profissão de professor(a) e me fez pensar sobre a minha singular prática [...], me fez mais reflexiva sobre minha ação pedagógica [...]. Sim. Com meu curso de Pedagogia, na UFSM, pude perceber, que os protagonistas do verdadeiro espetáculo são meus alunos, as crianças [...] criaturas, criadoras. Nós pedagogas, somos coadjuvantes a mediar os protagonistas em seu desenvolvimento

Fico aqui, assim, pensando que produzir conhecimento sobre nós mesmos, sobre quem somos, mas também sobre como chegamos a ser o que nos tornamos, ou quem sabe, aquilo que estamos sendo, seres humanos necessitam conhecer-se.

Neste trabalho tive a oportunidade de saber mais de mim mesma em minha trajetória profissional através deste processo que, hoje sei, de escrita autobiográfica. Um processo pelo qual deixo surgir e descrevo narrativas, produzindo minha história.

Do meu processo de produção de significado sobre minha própria experiência de formação para o magistério, desde a infância, passando pela juventude em curso de Magistério - Ensino Médio, até o curso de Pedagogia Noturno, na UFSM, emergiu os textos que compõem este TCC.

O que fiz aqui? Busquei buscar-me. Recolher e refletir sobre particular experiências de minha formação. Eu diria da minha aprendizagem da regência, de minhas dúvidas, dentro e fora da sala de aula. Me envolveria desde a escolha da temática ao planejamento pedagógico das atividades, e não sem medo, descrevendo recursos e materiais curriculares, entrelaçando assim, a minha formação teórica a dançar com a prática da regência no (en)canto da interação com as crianças.


Não é sem razão que um Memorial se torna peça fundamental em processos de concurso público ou ascensão na carreira do Magistério. Parece haver pouca tradição na produção de narrativas pessoais com vista a produção de um memorial precoce, em relação a formação e desenvolvimento profissional, em tempo, **antes** da certificação e de um modo que ofereça mais capilaridade à análise das experiências acadêmicas na prática escolar ou durante o processo de formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Pedagogia. Será? Não sei. Neste TCC cumpri para mim o papel de registro das minhas memórias num primeiro ensaio de reflexão. No futuro desejo voltar aqui revisitando-me, ampliando e aprofundando-me em entrelaçamentos teóricos [...], ainda a saber.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. MEC. **UFSM. Pró-Reitoria de Graduação. Pedagogia**. Informações do Currículo. (Versão 2007) Estrutura Curricular. Sexto Semestre. MEN1167 Educação Matemática I. UFSM, 2007. <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/informacoes-do-curriculo>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. MEC. **UFSM. Pro-Reitoria de Graduação. Pedagogia**. Informações do Currículo. (Versão 2007) Estrutura Curricular. Sétimo Semestre. MEN1172 Educação Matemática II. UFSM, 2007. <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/informacoes-do-curriculo>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- DEVLIN, Keith. **O gene da matemática**. São Paulo: Record, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LINS, Romulo Campos. Modelo dos Campos Semânticos: notas de teorizações. In: LAUS, Cláudia et al. (orgs) **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20** anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012.
- OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 10 Edições. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.
- YAGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).
- YAGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Ementas EdMatI e EdMatII, currículo pedagogia noturno, versão 2007

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 18/03/2019
	Programa de disciplina de graduação		Hora: 08:47 IP: 192.168.42.31
Dados da Disciplina			
Departamento:	DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO		
Código:	MEN1167	Carga Horária	60 Créditos: 4
Nome:	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I		
Objetivos			
Compreender a natureza do conhecimento matemático e as dimensões sócio-culturais, psicológicas e metodológicas do ensino e aprendizagem, como pressupostos necessários à Educação Matemática escolar. Refletir o organizar situações didáticas para o ensino da Matemática no 1º ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.			
Conteúdo Programático			
PROGRAMA			
UNIDADE 1 - MATEMÁTICA COMO ÁREA DO SABER ESCOLAR			
1. - Dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e políticas.			
1.1.1 - O conhecimento matemático: história, natureza e função social.			
1.1.2 - Teorias de aprendizagem e a Educação Matemática.			
UNIDADE 2 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA			
2.1 - Dimensões metodológicas.			
2.1.1 - Conteúdos básicos:			
2.1.1.1 - Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal.			
2.1.1.2 - Operações com Números Naturais.			
2.1.1.3 - Adição e Multiplicação.			
2.1.1.4 - Subtração e Divisão.			
2.1.1.5 - Espaço e Forma.			
2.1.1.6 - Grandezas e Medidas.			
2.1.1.7 - Noções de Estatística.			
2.1.2 - Tendências da prática pedagógica na Educação Matemática Escolar.			
BIBLIOGRAFIA			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
GOLBERT, C. Novos rumos na aprendizagem da Matemática: conflito, reflexão e situação-problema. Porto Alegre: Meditação, 2002.			
KAMII, C. e HOUSMAN, Leslie B. Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.			
KAMII, C. e JOSEPH, Linda Leslie Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética: Séries Iniciais -implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.			
PANIZZA, Mabel. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.			
SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			
ABERKANE, F. C. e BERDONNEU, C. O Ensino da Matemática na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.			
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. Brasília: SEF/MEC, 1997.			
RANGEL, Ana Cristina S. Educação matemática e a construção do número pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.			
SEBER, M ^{da} Glória. Construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 1993.			
SMOLE, Kátia S. e DINIZ Maria I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.			
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. Autenticação: 28BE.5BB6.09B8.1C18.0B6B.2B42.499F.1C72 consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos			Página: 1

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM		Data: 29/01/2018 Hora: 01:06 IP: 192.168.42.16
Programa de Disciplina de Graduação		
Dados da Disciplina		
Departament	DEPTO. METODOLOGIA DO ENSINO - MEN	
Código:	MEN1172	Carga Horária 60 Créditos 4
Nome:	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	
Objetivos		
Compreender os conteúdos matemáticos básicos referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando as diversas modalidades de educação. Articular os conteúdos de Matemática a outras áreas do conhecimento através da busca de alternativas metodológicas que contemplem as práticas educativas.		
Conteúdo Programático		
<p>UNIDADE 1 - NÚMEROS RACIONAIS</p> <p>1.1 - Identificação, representação e comparação. 1.1.1 - Números Decimais. 1.1.2 - Números Fracionários.</p> <p>UNIDADE 2 - OPERAÇÕES COM NÚMEROS RACIONAIS</p> <p>2.1 - Significado das operações. 2.2 - Cálculos e resolução de problemas.</p> <p>UNIDADE 3 - ESPAÇO E FORMA</p> <p>3.1 - Espaço perceptivo e representativo. 3.2 - Figuras bidimensionais. 3.3 - Figuras tridimensionais.</p> <p>UNIDADE 4 - GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>4.1 - Aspectos históricos. 4.2 - Medidas de comprimento, capacidade, massa, tempo, ângulos. 4.3 - Relação entre unidades usuais.</p> <p>UNIDADE 5 - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO-ELEMENTOS BÁSICOS</p> <p>5.1 - Estatística. 5.2 - Combinatória. 5.3 - Probabilidade.</p> <p>UNIDADE 6 - PLANEJAMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO OS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS REFERENTES AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ARTICULADOS A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO</p> <p>6.1 - Currículo através de projetos. 6.2 - Organização de situações didáticas envolvendo atividades matemáticas que contemplem as práticas educativas.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>KAMII, C. e JOSEPH, Linda Leslie Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética: Séries Iniciais - implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. DOMINGUES, Cilce; KRONING, Dulce e NEUENFELDT, Adriano. Caderno Didático Matemática e Educação Escolar II. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais- Matemática. Brasília: SEF/MEC, 1997. NUNES, Terezinha e BRYANT, Peter. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ZABALA, A. (Org). Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</p> <p>BRAVO, Fernandez e HUETE Sánchez. O Ensino da Matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2006. BRENELLI, R.P. O jogo como espaço para pensar. A Construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus, 1996 DANTE, Luis Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. São Paulo. Ática, 2002. HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. PARRA, Cecília e SAIZ, Irma. Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p>		
Documento originado com base no ementário do Projeto Pedagógico do Curso.		Página: 1
Autenticação: DFE5.B81E.97A1.EF79.6468.A9BC.C841.F2AC consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao Detalhes do documento em http://portal.ufsm.br/documentos		

ANEXO B – Educere

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIANE MACIEL DE ALMEIDA - UFSM

ANDRESSA GRAFENBERG DOS SANTOS - UFSM

REGINA EHLERS BATHOLT - UFSM

Eixo – Formação de

Professores Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo situa-se a temática da educação infantil focando educação matemática para crianças bem pequenas na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017, p.44). A matemática como saber na educação básica é tradicionalmente representada por uma disciplina de difícil aprendizagem. Um indício disto se verifica nos baixos índices de resultados observados na área, ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental: Provinha Brasil e Prova Brasil, mostram isto. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1997) já sugeriam haver pesquisas indicando que crianças que frequentam a Educação Infantil obtêm, em geral, melhores resultados de aprendizagem em anos posteriores. Enfim, há também muitos que argumentam em prol da a-disciplinarização desta etapa inicial do processo de escolarização; o que se podia e pode ler em documentos oficiais enfatiza defender em favor de atividades lúdicas, em que se oportunize experimentação e descoberta do meio físico, o mundo à sua volta, em interação com outras crianças. Crianças têm que brincar. Criança aprende brincando e, a matemática, estaria neste contexto. Começamos a nos perguntar naqueles idos de 2018, em uma sala de aula da disciplina de Educação Matemática I, oferecida ao curso noturno de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, assim: - o que se poderia ou se deveria ensinar na Educação Infantil para que as crianças aprendessem matemática? Qual é a matemática da Educação Infantil? Alguém da turma sugeriu que esta matemática era sempre isto: “os numerais” e que não mudava. Ela se referia a relação de correspondência entre os algarismos hindu-arábicos (0 a 9) e seus respectivos valores (como se vê nas quantidades de bolinhas que compõem as faces dos dominós e dados. Noutras palavras nossa colega estaria a dizer que era como se não houvesse o que fazer: o conteúdo é Número. Mas será? E isto já não seria disciplinarizar? Entretanto, nossa professora, citando “O gene da Matemática (DEVLIN, 2004), argumentou que a Matemática não era somente número; de fato, segundo este autor matemática seria uma linguagem especializada que se derivaria da Língua Materna. No nosso caso, o Português (brasileiro). Diante disto, fomos convidados a pensar a matemática no interior de processos de aquisição da língua materna das crianças bem pequenas. Ficou assim, estabelecido em acordo com a turma que aquele seria o objetivo geral, norteador da disciplina. Como um dos objetivos específicos, ela propôs a turma assistir a um dos filmes do famoso cineasta alemão, Werner Herzog e que no título traduzido ao português lia-se, “O enigma de Kaspar Hauser” (HERZOG, 1972). Num primeiro momento este filme causou um estranhamento. Não se poderia imaginar o que a história de Kaspar Hauser teria a ver com a educação matemática para crianças bem pequenas tendo em vista a matemática considerada como uma linguagem especializada da língua materna. Então, o filme

foi analisado e discutido. Kaspar, era um menino que crescera isolado do mundo e fora da interação social que acontece nas culturas. Assim ele não se constituiu na linguagem até em torno dos 15/18 anos; desenvolvimento cognitivo na linguagem acontece tardiamente, após ser inserido ao convívio social com os outros de uma dada cultura; o problema da comunicação aparece desde o início do filme. Kaspar imita os sons produzidos por outros: reproduz palavras – aquilo que, numa enunciação no contexto de alguma prática social na cultura poderia se identificar com significados, mas que, para ele, não seria mais que um ruído; fonética de uma imitação. (Cena do primeiro contato de um outro da cultura que tenta comunicar-se com Kaspar para ajudá-lo com a carta: este deduz que Kaspar vem de Regensburg, porque Kaspar repete “Regensburg”. Vide cena na estabulação: o capitão de cavalaria e seu ajudante tentam que Kaspar informe seu nome e como ele permanece em silêncio, deduzem que ele “não quer” falar.) A comunidade tenta ensinar Kaspar a falar. Às vezes, por associação do nome das coisas aos objetos (cena menino Julius ensinando-lhe o que é mão, braço, ombro, orelha. Usa um espelho para mostrar a orelha de Kaspar para ele). Observa-se que a aprendizagem dos nomes das coisas, no mais das vezes, dá-se de modo artificial e, em certo sentido, fora de contexto porque os objetos aos quais os nomes das coisas referem não estão presentes (Vide cena menina Agne ensinando-lhe recitar poesia e a cena do almoço, em que Kaspar diz “vazio” para referir uma caneca). Os episódios analisados em aula, como o da maçã, o da torre, o dos padres, o do professor de matemática, mostram Kaspar já operando na linguagem, mas de modo descritivo e animístico (como se os objetos do mundo fossem animados com intenções). Em certa altura, Kaspar passa a acreditar que só entenderia bem as coisas do mundo quando aprendesse a “escrever melhor”; ele afirma escrever coisas que não entende bem (estaria escrevendo palavras cujo significado não seria mais do que a concatenação de letras?). Kaspar cresce isolado da cultura e preso a um cativo. Ele tem capacidade de cognição, de produção de conhecimento através de processos de produção de significado (LINS, 2012) apenas que começa a desenvolvê-la tardiamente. Isto sugere que uma vez acolhido naquela cultura particular alemã passa a ser internalizado por ela (LINS, 2012). Ao conhecer esse mundo “novo” começa a aprender elementos que até então não existiam para ele. Aprendeu a andar, através dos estímulos do seu cuidador, passos desengonçados, como os de bebê. E foi se aperfeiçoando no decorrer do tempo. A produzir significado no contexto de suas experiências com os outros, experimenta novos alimentos, aos quais resiste, mas auxiliado por outros a sua volta que os degustavam, também ele pode experimentar. Notamos os olhares ora vazios, ora curiosos, que Kaspar tinha sobre aquelas pessoas e nas práticas sociais das quais elas participavam; costumes, hábitos, tradições, uma cultura que até então inexistia para ele. Ele está naturalizando. Muitas vezes ele pergunta para que serve estes e aqueles objetos (coisas ou seres); elementos que, se antes não lhe existiam e agora ele poderia utilizar. Deve o ser cognitivo se adaptar ao meio ou o meio adaptar-se ao ser? Talvez a questão não seja esta e sim, que o ser é naturalizado ao meio em que habita internalizando a cultura que caracteriza este meio. Kaspar é o novo membro daquele grupo que vai no decorrer do tempo produzindo significados no interior das práticas culturais (seus ensinamentos) e das quais Kaspar participa (sua cultura). Kaspar vai se familiarizando ao contexto. Suas emoções, sentimentos também é algo que não existia. No momento em que ele experimenta tocar no fogo, se queima, chora, descobre nova emoção, a dor; lágrimas correm em seu rosto. A partir daí passa a sentir emoções que nunca tinha sentido; chorar passa agora a ser parte da sua vida e serve para manifestar o que está sentindo. Kaspar tenta contar histórias, mas não consegue terminá-las. Só sabe o começo. Naquela cultura isto não é bom. Kaspar é repreendido e lhe dizem que para contar uma história deve se saber também o meio e o fim da mesma. Mas ele insiste e continua a contá-la; observa tudo a sua volta e imagina como a trama deve ser. Kaspar conversa com o professor que lhe dá um problema de raciocínio lógico para resolver. Ele o soluciona de um modo diferente do que seria considerado correto e é repreendido



por não pensar de acordo com o professor. Todavia, ao dar sua descrição de como é sua solução, Kaspar produz um significado descritivo que também é legítimo num certo contexto. Como Kaspar, as crianças crescem no mundo e com o mundo; nas culturas e em interação social com outros da cultura, vão se constituindo naturalmente em linguagem (dança, música, artes visuais, esporte, etc.), no interior das atividades das práticas sociais e em língua materna. Aprendizagens sobre os nomes dos seres e coisas do meio natural, as palavras associadas a eles, acontecem em diferentes contextos e é neles, situadamente, que produzem significado no uso delas, ao mesmo tempo em que tentam imitar sons vocálicos que outros produzem enquanto as enunciam; as crianças, aprendem desde cedo a ler o mundo de modo natural, informal, não intencional ou planejado para tal, antes da escola. Em particular, dependendo das oportunidades de interação e dos contextos em que estas se dão na diferença das atividades de algum cotidiano (cozinhar, almoçar, plantar, costurar, vender, comprar, pescar, etc.), expressões como maior que/menor que/igual a; mais que/menos que podem começar a fazer sentido nas infâncias, em base de experiências de comparação entre objetos ou seres do meio natural e material. Tais expressões não nomeiam coisas ou seres; as adjetivam, qualificam: bastante/pouco/muito; comprido/curto; alto/baixo; cheio/vazio; largo/estreito; longo/curto; grande/pequeno; rápido/lento; leve/pesado; fundo/raso; quente/ frio. Estas expressões têm a ver com matemática pois referem experiências em relação a uma certa grandeza que caracteriza aquilo que é posto em comparação sobre coisas e seres do mundo natural. Por exemplo, grandezas de comprimento (como altura, largura, profundidade, distância), de massa (como o peso), de tempo (como ano, mês, semana, dia, hora, minuto, segundo e outros), velocidade (como a distância em razão do tempo), superfície (como área) etc.

Referências Bibliográficas

DEVLIN, Keith. O gene da matemática. São Paulo:Record, 2004.

LINS, Romulo Campos. Modelo dos Campos Semânticos: notas de teorizações. In: Cláudia Laus et al. (orgs) Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo:Midiograf, 2012.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação matemática na infância. Modelo dos campos semântico.

