

**INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
ATRAVÉS DOS CONTOS POPULARES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciana Cristina da Silva Evangelista

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ÁREA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

FUNCHAL | 2015



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

LUCIANA CRISTINA DA SILVA EVANGELISTA

**INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
ATRAVÉS DOS CONTOS POPULARES**

FUNCHAL

2015

LUCIANA CRISTINA DA SILVA EVANGELISTA

**INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
ATRAVÉS DOS CONTOS POPULARES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado em Ciências da Educação do Centro de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Ciências da Educação” - Área de concentração: Inovação Pedagógica.

Orientadores: Prof. Dr. António Maria Veloso Bento e Prof. Dr. José Santos Pereira

RECIFE

2015

Ao meu querido e adorável pai FERNADO NUNES EVANGELISTA (*in memoriam*). Ele era encantador. Inspirou minha alegria de viver e me fez beber nas águas da humildade que, em sua complexidade, me faz entender que tenho muito ainda por aprender.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos pelo Ser supremo, dotado de todo poder e sabedoria: DEUS, o Senhor a quem sirvo com todo amor e adoração.

Aos meus avós paternos, Severino Evangelista (Caboclo) e Vivência Evangelista (Doninha), *in memoriam*. Meu eterno agradecimento pelo incentivo a sempre estudar.

Aos meus queridos filhos, Gabriella e Paulo, e a Davi, meu primeiro neto, por serem tão importantes em minha vida. Estiveram sempre ao meu lado, pondo-me para cima e fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino.

A meu querido companheiro, amigo, marido: Bruno. Devido à sua amizade, paciência, apoio, alegria, compreensão e amor. Graças por ter feito do meu sonho, nosso sonho!

Aos meus amigos de trabalho Ana Cristina Batista, Doricea Gusmão, Emerson Ponciano, Niedja Carneiro e Sílvia Antunes, da Biblioteca Severino Soares, que me ajudaram nos momentos em que precisei me afastar das atividades, suprimindo as necessidades decorrentes de minha ausência.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa pela inteligência e clareza com que administra a missão de educadora para com os brasileiros.

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino pelo seu conhecimento, pela sua inteligência, por sua peculiar cordialidade para com os aprendizes brasileiros.

A todos os professores do Mestrado da Universidade da Madeira (UMa) pela contribuição positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalmente, aos Professores Doutores António Maria Veloso Bento (Funchal – Portugal) e José Santos Pereira (Pernambuco – Brasil), orientadores deste estudo. Ratifico o meu apreço e sincero reconhecimento pelas frequentes palavras amigas de encorajamento, incentivo e confiança, pelo tempo que disponibilizaram durante a orientação desta dissertação, enfim, pelo apoio humano e científico, efetivamente adequado e construtivo. Muito obrigada pelo espaço de aprendizagem que me propiciaram.

A todos, o meu grato e sincero reconhecimento.

RESUMO

A investigação propõe-se a expor o processo, desenhando as condições e motivações que envolvem a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação brasileira. Tais aspectos apresentam-se relevantes na medida em que o maior desafio é de incentivar o despertar para a leitura e escrita nos aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental de maneira inovadora, rompendo com as práticas pedagógicas tradicionais. A questão que norteia a investigação é a seguinte: é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares? Para tanto, utilizou-se a literatura existente relacionada à Inovação Pedagógica e aos contos populares. Como suporte teórico, partiu-se desse ponto para melhor compreensão tanto da linha de pesquisa como do objeto de estudo, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento não só no meio acadêmico como também para a sociedade como um todo. O objetivo deste estudo é descrever, interpretar e analisar o projeto em andamento “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”. Isso será realizado a partir dos aprendizes e do professor polivalente, no momento em que se envolvem com a prática pedagógica baseada em contos populares, no ensino-aprendizagem de leitura e escrita de Língua Portuguesa, na norma-padrão, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa justifica-se por oferecer uma contribuição original ao campo da Inovação Pedagógica através da investigação do referido projeto em andamento, pioneiro no município de Paudalho (Pernambuco, Brasil). Tal projeto é desenvolvido na Escola Municipal Paulo VI, especificamente a sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O trabalho de campo se deu sob a ótica da abordagem etnográfica. Os instrumentos incluíram as técnicas: observação participante, entrevista não estruturada, análise de documentos oficiais e pessoais e todos os registros feitos no diário de campo. Diante do exposto, a prática pedagógica baseada em contos populares se materializa em caráter inovador.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica; Aprendizagem de Língua Portuguesa; Contos Populares.

ABSTRACT

The study intend to expose the process, exploring the conditions and motivations that involve learning Portuguese in Brazilian education. These aspects have to be relevant to the extent that the biggest challenge is to encourage the awakening of reading and writing in apprentices of the lower grades of elementary school in an innovative way, breaking with the traditional teaching practices. The question that guides the research: The pedagogical practice, based on folk tales, is innovative?. Thus the study used existing the literature related to Pedagogical Innovation and folktales as theoretical support, from that point it will be possible to understand much of the research from the study till the object line, contributing to the enrichment of knowledge not only in academia but also for society as a whole. The objective of this study is to describe, interpret and analyze the ongoing project "Reading and Writing: folktales, one more point in Portuguese learning". This will be done from the apprentices and versatile teacher, when they engage with the pedagogical practice based on folktales, teaching and learning of reading and writing Portuguese, the default rule in the early grades of elementary school. This research is justified by offering an original contribution to the field of Educational Innovation through the research of an ongoing project, a pioneer in the municipality of Paudalho (Pernambuco, Brazil). This project is developed at the Municipal School Paul VI, specifically the classroom of elementary school 1st cycle, the third grade. The fieldwork took place from the perspective of ethnographic approach. The instruments included techniques: participant observation, unstructured interview, analysis of official and personal documents and all records made in the field diary. Given the above, the pedagogical practice based on folktales materializes in innovative character.

Keywords: Pedagogical Innovation; Learning Portuguese; FolkTales.

RÉSUMÉ

Nous avons l'intention d'exposer le processus, tirant les conditions et les motivations qui impliquent l'apprentissage en portugais, de l'éducation brésilien depuis le plus grand défi est d'encourager l'éveil à la lecture et de l'écriture chez les apprenants les qualités initiales de l'école élémentaire d'une manière innovante, en rupture avec les pratiques traditionnelles d'enseignement. La question qui guide l'enquête est "Ce est pratique pédagogique innovante basée sur les contes populaires?" Ensuite, utilisez la littérature existante relative aux Tales Innovation Pédagogique et folkloriques. Soutien théorique, nous partons de ce point de mieux comprendre à la fois la ligne de recherche que l'objet d'étude, une précieuse contribution à l'enrichissement des connaissances non seulement dans les universités mais aussi dans le pluriel de l'existence de la société. L'objectif de cette étude est de décrire, interpréter et analyser des apprentis et enseignant polyvalent au moment qui se adonnent à la pratique de l'enseignement basé sur les contes populaires dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture portugais standard de facto dans les premières années école élémentaire. Cette recherche est justifiée en offrant une contribution originale au domaine de l'innovation pédagogique par la recherche d'un projet ón (Projeto - Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa) en cours de pionnier et sans précédent dans la ville de Paudalho, Pernambuco, au Brésil, à l'École municipale Paul VI, en particulier la 3e année de la salle de classe 1 de l'enseignement élémentaire. Le travail de terrain a eu lieu dans la perspective d'approche ethnographique guidé par Lapassade (2005), Ludke (2010), André (2012), Fino (2008), Sousa (2003). Les instruments inclus techniques: observation participante, entrevue non structurée, l'analyse de documents officiels et personnels et tous les enregistrements effectués dans le journal de terrain.

Mots-clés: l'innovation pédagogique; Apprentissage de l'anglais; Les contes populaires.

RESUMEN

La investigación se propone exponer el proceso, diseño de las condiciones y motivaciones que envuelven el aprendizaje de la lengua portuguesa, en la educación brasileña. El mayor desafío es incentivar para despertar el amor por la lectura y la escritura en nuestros estudiantes del primer grado de la enseñanza fundamental de manera innovadora, rompiendo con las prácticas pedagógicas tradicionales. El hilo conductor de la investigación es " una práctica pedagógica innovadora basada en cuentos populares". Utilizamos entonces la literatura existente relacionada con una pedagogía innovadora basada en cuentos populares. Como soporte teórico partimos desde ese punto de vista, para lograr una mejor comprensión tanto de la línea de pesquisa como del objeto de estudio, valiéndose de la contribución del enriquecimiento del conocimiento no sólo del medio académico sino también de la pluralidad existente en la sociedad. De este modo el objetivo de este estudio es describir, interpretar y analizar, a partir de los estudiantes y los profesores polivalentes, el momento adecuado para relacionarse con una práctica pedagógica basada en cuentos populares en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua portuguesa en la norma-culta en el primer grado de la enseñanza fundamental. Esta pesquisa se justifica porque ofrece una contribución original en el campo de la innovación pedagógica a través de la investigación de un proyecto pionero e inédito en ejecución el projeto "Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa" en el municipio de Paudalho, Pernambuco, Brasil; en la escuela municipal Paulo VI. Específicamente en las aulas del 3er año del primer ciclo de la enseñanza fundamental. El trabajo de campo se realizó sobre la óptica del abordaje etnográfico orientado por Lapassade (2005), Ludke (2010), André (2012), Fino (2008), Sousa (2003). Los instrumentos incluyeron las técnicas: participación de las actividades como observadora, entrevistas no estructuradas, análisis de documentos oficiales y personales y todos los registros hechos diariamente en el campo. Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica basada en cuentos populares se materializa en el carácter innovador.

Palabras clave: Innovación Pedagógica; El aprendizaje de lengua portuguesa; Los cuentos populares.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fragmento do Programa de Língua Portuguesa	40
Quadro 2: Programa de apresentação	70
Quadro 3: Inovação na prática pedagógica baseada em contos populares	88
Quadro 4: Modo como os aprendizes concebem a aprendizagem de leitura e escrita	89
Quadro 5: A narrativa dos documentos oficiais e pessoais	90

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Representação de conversa individualizada entre a aprendiz (Adriana) e a professora investigadora	41
Imagem 2: Representação de conversa individualizada entre o aprendiz (Everton) e a professora investigadora	42
Imagem 3: Representação de conversa individualizada entre a aprendiz (Júlia) e a professora investigadora	42
Imagem 4: Moradias do grupo de aprendizes	45
Imagem 5: A professora da turma na qual foi desenvolvida a pesquisa: Aldeci Cabral ...	48
Imagem 6: Fachada da EMP VI	50
Imagem 7: Logotipo do Projeto	57
Imagem 8: Aprendizes infantis em sua própria sala de aula	59
Imagem 9: Fragmento do caderno de roteiro de aula da professora Aldeci Cabral	62
Imagem 10: Aprendizes infantis na construção e leitura das trilhas “Caça ao Conto”	65
Imagem 11: Aprendizes na sala de aula pintando um conto	69
Imagem 12: Aprendiz infantil vestido a caráter para a apresentação de contos populares ..	74
Imagem 13: Aprendizes infantis vestidos a caráter para a apresentação de contos populares	74
Imagem 14: Aprendiz infantil vestida a caráter para a apresentação de contos populares ..	75

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

EMP VI – Escola Municipal Paulo VI

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROGRAPE – Programa Especial de Graduação em Pedagogia

UMa – Universidade da Madeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PRIMEIRA PARTE: A LINHA DE PESQUISA E O OBJETO DE ESTUDO	07
CAPÍTULO I	09
1.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	09
1.2 OS CONTOS POPULARES	16
1.2.1 Contos populares no ambiente escolar	17
1.3 O AMBIENTE ESCOLAR E A SOCIALIZAÇÃO	20
1.3.1 A função socializadora da escola	25
1.4 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	26
1.5 O SISTEMA DE CICLOS	27
SEGUNDA PARTE: CAMINHOS EXPLORADOS	29
CAPÍTULO II	31
2.1 A NATUREZA QUALITATIVA: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	31
2.1.1 Investigação qualitativa em educação	32
2.2 A ETNOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	33
2.3 INSTRUMENTOS – TÉCNICAS UTILIZADAS	39
2.3.1 O diário de classe	40
2.4 OS SUJEITOS IMPLICADOS NESTA INVESTIGAÇÃO	43
2.4.1 O perfil dos aprendizes	44
2.4.1.1 A moradia dos aprendizes	45
2.4.2 A professora da sala de aula na qual a pesquisa foi desenvolvida	47
2.5 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	50
2.5.1 Variados aspectos da escola	51
TERCEIRA PARTE: O DISCURSO PRODUZIDO	53
CAPÍTULO III	55
3.1 DIÁRIO DE CAMPO	55
3.2 O PROJETO EM ANDAMENTO “LER E ESCREVER: CONTOS POPULARES, UM PONTO A MAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	55
3.2.1 A prática pedagógica baseada em contos populares: no saber e no fazer do aprendiz	57
3.2.2 O aprendiz infantil e a sua própria sala de aula	58
3.3 NOVOS HOMENS, NOVOS TEMPOS	60
3.3.1 A aprendizagem de leitura e escrita: os aprendizes infantis como protagonistas no processo	61
3.3.2 Atividades: as tarefas como parte do processo de aprendizagem	61
3.3.2.1 Março, 2014: Nossos Contos	61
3.3.2.2 Abril, 2014: Caça ao Conto	64
3.3.2.3 Maio, 2014: Cantando Contos	68
3.3.2.4 Junho, 2014: Conto pintado, quem foi que te pintou?	69
3.3.2.5 O retorno ao campo de pesquisa	70

3.3.2.6	Julho, 2014: Contofotohistoriografia	71
3.3.2.7	Agosto, 2014: O jogo do faz-de-conta no processo de aprendizagem	73
3.3.2.8	Fragments de gravação em áudio	75
3.3.2.9	Setembro/Outubro, 2014: I Amostra de Contos Populares	77
3.3.2.10	Novembro/Dezembro, 2014: Um Natal de Contos	79
3.4	A PERGUNTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	82
QUARTA PARTE: A RESPOSTA NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO		83
CAPÍTULO IV		85
4.1	TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	85
4.1.1	Processo cooperativo	86
4.1.2	Pensamento e ação	86
4.1.3	Reorganização do ambiente	86
4.1.4	Divergência	87
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS		93
REFERÊNCIAS		97
APÊNDICES		103
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		105
APÊNDICE B: DECLARAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA		107
ANEXOS		109
ANEXO 1: DIGITALIZAÇÃO COMPLETA DO DIÁRIO DE CAMPO.110

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é concebida a partir de nosso percurso acadêmico, alimentado através dos trabalhos realizados durante os seminários dentro do contexto do Mestrado em Educação, na área de Inovação Pedagógica - Universidade da Madeira.

Esta é uma investigação que tem como meta responder à questão da pesquisa, bem como servir de contributo para todos os que procuram respostas no cotidiano da educação escolar, como, por exemplo, o processo pelo qual alguém constrói sua estrutura cognitiva, seu desenvolvimento, quer seja mediado ou não por uma pessoa mais experiente.

A investigação se propõe a expor o processo, desenhando as condições e motivações que envolvem a aprendizagem em Língua Portuguesa na educação brasileira. Nesse contexto, o maior desafio é o de incentivar o despertar para a leitura e escrita de aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental de maneira inovadora, rompendo com as práticas pedagógicas tradicionais.

A questão que norteia a investigação é a seguinte: é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares? Para tanto, utilizou-se a literatura existente relacionada com a Inovação Pedagógica e contos populares. Como suporte teórico, partiu-se desse ponto, para a melhor compreensão tanto da linha de pesquisa quanto do objeto de estudo. Isso constituiu valioso contributo para enriquecimento do conhecimento não só no meio acadêmico como também para a sociedade como um todo.

Como profissional de educação e considerando ainda o diálogo com os pares, mediante as dificuldades encontradas na Língua Portuguesa, surgiu o interesse nos contos populares como mecanismo significativo na aprendizagem. O referido mecanismo toma corpo através do projeto de intervenção “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, criado e utilizado numa unidade escolar como artifício para a condução do processo de ensino-aprendizagem, assim como para tornar possível aos aprendizes a capacidade de serem criativos, criar e recriar, bem como estimular suas habilidades cognitivas, sociais e intelectuais.

O projeto “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa” foi elaborado e utilizado por uma professora polivalente. De posse desse material, foi possível fazer uma leitura do plano conceitual, observando-se, na narrativa do

projeto, que as atividades estão centradas nos aprendizes, sugerindo proporcionar sua aprendizagem.

Desse modo, acreditamos que este estudo, cuja problemática em foco busca a mudança de paradigma, é relevante na medida em que anela a melhoria da qualidade da aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, apresenta-se como pertinente a prática que também busca estender-se aos aspectos culturais, sociais, dentre outros.

Nesta investigação, procura-se, também, compreender como a utilização dos contos populares pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança, bem como um espaço para que ela se permita brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico dos contos. Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e à grande preocupação que se acentua, cada vez mais, em formar a criança integralmente – ou seja, um indivíduo para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão – depara-se com a importância dos contos no processo de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que ao ler, criar, recriar e inventar, se aprende a interpretar os diversos mundos que o gênero literário apresenta.

Justifica-se também que, quando uma criança ouve ou cria um conto, ela apreende funções sintáticas da língua, além de aumentar seu vocabulário e seu campo semântico. Dessa forma, se tornou imprescindível que as crianças sejam preparadas para desenvolver a autonomia para sua própria aprendizagem, não cabendo mais ao professor o papel de transmissor e detentor do saber.

Na busca por saber se há inovação na problemática em foco, mediante metodologia de natureza qualitativa, este estudo utiliza a etnografia como método de investigação. Como instrumentos de pesquisa apresentam-se a observação participante, a pesquisa documental, a entrevista não estruturada, além de todo o registro do diário de campo para apresentar a realidade do fenômeno pesquisado, que anela a melhoria da qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa numa sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Cabe, portanto, nesse momento, investigar se há Inovação Pedagógica na aprendizagem de Língua Portuguesa através dos contos populares. Nesse contexto, o intuito será compreender a Inovação Pedagógica, cujos objetivos deverão estar direcionados para o rompimento das ideias e concepções circulantes sobre o problema de pesquisa, a desconstrução de ideias preconcebidas e evitar as explicações simplistas para a conquista do conhecimento, que poderá ou não promover a inovação.

Sendo assim, encontram-se os desafios da Inovação Pedagógica, que, em sua significação, retratam mudanças, transformações, adoção de novos conceitos. Nessa

perspectiva, de acordo com Fino (2007), a Inovação Pedagógica constitui reflexões e criticidades que resultam em ações voltadas à forma como se aprende, como se vê essa aprendizagem e como se aplica o aprendizado.

Dessa forma, insere-se a visão prática da inovação sobre os contos populares como método didático/pedagógico, interpretada como fim do tradicionalismo ou “paradigma fabril”, como é apontada por Fino (2007). O referido autor considera que, do ponto de vista de tal paradigma, os alunos eram percebidos apenas como receptores de informações.

Vê-se a importância desse rompimento de paradigma, a positividade do professor sentir-se mais à vontade para a efetivação de seu trabalho nas atuais proposições. Dessa forma, o professor é, agora, ator secundário. O aluno, por sua vez, é considerado o ator principal do processo de aprendizagem.

Para tanto, visando à formação de seres humanos autárquicos, criativos e ativos, construtores de diversos saberes, esses aspectos são elementos que constituem o objetivo que a educação tem em formar os sujeitos. É nessa perspectiva que a escola deve estar centrada: na construção de diferentes aprendizagens. Afinal, o conhecimento não é algo estático, mas um processo dinâmico.

A escola, na pós-modernidade, aponta exatamente para essa valorização do conhecimento como algo a ser construído na interação do sujeito com o objeto e o meio sociocultural. Essa ideia de escola, de educação voltada para a valorização da aprendizagem autônoma, rompe com o paradigma fabril da escola moderna, baseada no modelo social industrial. Nesse último modelo, a aprendizagem é algo mecânico, o processo está centrado no professor e não no aluno. O educando é visto como uma “tábua rasa” enquanto o professor é percebido como o “detentor do saber”.

Diante das constantes transformações ocorridas no processo educativo, a construção de um novo paradigma deve quebrar a forte estrutura ainda presente das concepções tradicionais e fabris impregnadas na educação escolar. Vale salientar que o papel da escola ainda é bastante confuso em relação aos saberes das crianças acerca do que se aprende e do que é ensinado. O saber, a construção do conhecimento, não cabe mais no círculo vicioso do paradigma fabril. Toffler (1973) pondera o seguinte:

Estamos criando e usando ideias e imagens a um ritmo cada vez mais veloz. O conhecimento, assim como as pessoas, como os lugares, como as coisas e como as formas organizacionais, está entrando na categoria das coisas que se usam e que, depois de usadas, jogam-se fora (TOFFLER, 1973, p. 134).

O ambiente escolar não deve funcionar como um mero utensílio para construção de uma sociedade hierarquizada e desigual, como caminho único para alcançar o conhecimento, mas sim como espaço de aprendizagens. Dessa forma, cria-se intimidade entre o conhecimento e a busca constante, de maneira autárquica e dinâmica, pela organização e sistematização de saberes.

Os seres humanos inserem-se numa construção de saberes fertilizada, em aceleração, devido à globalização e à dinâmica entre os povos. Estão cada vez mais empenhados em saciar suas necessidades individuais, sociais e emocionais, no âmbito da educação escolar. Nesse contexto, já não suportam o enfadado processo de construção do saber concentrado no paradigma mecanizado.

Sair dos limites da sala de aula para o mundo tem que extrapolar o campo da escola e ganhar um âmbito de caráter mais coletivo e social, integrando o cidadão com a realidade em que se insere na sociedade tecnológica em que ele vive. Abranches (2008) ressalta a importância desse acompanhamento quando chama a atenção para as facilidades propiciadas pela tecnologia. O autor discute a respeito dos textos facilmente copiados pelos alunos na internet e sobre como isso deixa os professores perplexos. Nessas circunstâncias, as elaborações de suas práticas vão dando respostas com caráter mais imediatista do que propriamente pedagógico.

A aprendizagem precisa ser ativa, não tem mais sentido focar as aulas só no conteúdo teórico, na memorização, na competição. É diante dessa realidade que se estabelece a necessidade de inovar as formas de condução desse processo.

Este estudo se apresenta no sentido de compreender como se processa a aprendizagem através de prática pedagógica baseada em contos populares no ambiente escolar, especificamente numa sala de aula. Além disso, busca-se apreender qual a sua importância no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como pessoas com senso crítico, processo em que são mediados os aprendizes e que se configura em prática pedagógica inovadora.

Para tanto, no capítulo primeiro, será estudada a Inovação Pedagógica. Iniciando o estudo desde o modelo fabril, a ruptura paradigmática é percebida como descontinuidade das dinâmicas tradicionais – Inovação Pedagógica. Ainda nesse capítulo, também haverá a conceituação de contos populares, o ambiente escolar e a socialização, função socializadora da escola, a Língua Portuguesa no Brasil e o sistema de ciclos. No que se refere à fundamentação teórica, ocorreu a escolha cuidadosa dos autores cuja importância intelectual e

abordagens críticas possuem correlação com a linha de pesquisa “Inovação Pedagógica” e o objeto de estudo “contos populares”.

No capítulo segundo, serão tratados os seguintes aspectos: a natureza qualitativa: uma opção metodológica, investigação qualitativa em educação, a etnografia enquanto método de investigação, instrumentos – técnicas utilizadas, os sujeitos implicados nesta investigação e o *locus* da investigação.

No capítulo terceiro, será caracterizado o ambiente observado: a escola, a turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos e a prática pedagógica baseada em contos populares foram observados, bem como todo o processo pelo qual cada aprendiz concebe a aprendizagem através da prática supracitada, mediante as técnicas utilizadas, tais como observação participante, análise documental, entrevista não estruturada e outras implicações registradas no diário de campo, também através dos registros fotográficos e das filmagens, durante a estada da pesquisadora no campo de investigação.

Por fim, no capítulo quarto, apresentamos os dados simultaneamente à sua análise, utilizando as técnicas de investigação citadas no capítulo terceiro e a triangulação dos dados, que, de acordo com Yin (2005), permite que haja a dedicação “ao problema em potencial da validade do construto, uma vez que várias fontes de evidências fornecem, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (YIN, 2005, p. 128). Do investigador é requerida a disposição conceitual para olhar os achados sob diferentes óticas e validar o construto.

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Paulo VI (EMP IV), localizada em Chã de Pinheiro, zona rural de Paudalho, Pernambuco, Brasil. A proposta foi analisar se é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares.

PRIMEIRA PARTE

A LINHA DE PESQUISA E O OBJETO DE
ESTUDO

CAPÍTULO I

1.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O limite de inovação é, apenas, o limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina as qualidades mínimas requeridas pelo acto de inovar (FINO, 2003, p. 03).

No século XIX, transformações profundas ocorreram no mundo em decorrência da modernidade, anunciando um novo paradigma de valorização do universo da industrialização. Configurava-se, então, o espaço educacional com a criação da escola pública, esboçada nos espaços escolares e no tempo. Tais espaços vinham regidos por um sistema hierárquico, vigiado, recheado de regras e construído por um currículo homogêneo e nas didáticas utilizadas.

O individualismo passou a caracterizar a instituição escolar como instrumentalista, preocupada com a formação profissional, como ambiente de reprodução da ideologia dominante. Dessa maneira, a escola oferece um ensino pautado em conceitos e informações mecanizadas, com o intuito funcional de suprir as necessidades da sociedade fabril.

Para Fino (2001), o fim que a escola pública deseja atingir, baseada no paradigma fabril, era dar resposta às necessidades da sociedade industrial. Para tal, a cultura escolar está diretamente relacionada ao modelo industrial. O autor faz uso das colocações de Toffler (1973) para expressar que o modelo fabril precisava de pessoas pré-adaptadas a um trabalho repetitivo, em meio ao barulho e às máquinas. Os ambientes de trabalho eram super povoados e requeriam disciplina coletiva. O tempo seria regulado pelo apito da fábrica e pelo relógio, não pelo ciclo sol-lua.

O espelho da escola pública reflete os sistemas de uma fábrica. Dentro desse entendimento, Toffler (1973) retrata que “o ensino em massa foi a máquina genial pela civilização industrial para conseguir o tipo de trabalhadores de que precisava” (TOFFLER, 1973, p. 393). A matéria-prima seria representada pelos estudantes; a fábrica, pela escola centralizada; e, os operários, pelos professores. Esse paradigma fabril é tão resistente e complexo que pode ser observado ainda no cenário contemporâneo: os ambientes fechados, o soar do apito e das sirenes, as normas, as regras, os padrões estabelecidos, o tempo estipulado, entre outras questões.

Na contemporaneidade, o ambiente escolar também tem passado por mudanças que exigem a quebra de paradigmas tradicionais de ensino. De acordo com Fino (2010), a quebra do paradigma tradicional é possível quando pautada num trabalho embasado na perspectiva do construcionismo (PAPERT, 1994), que realiza a mediação sob uma proposta de Inovação Pedagógica (FINO, 2010).

O saber e a construção do conhecimento não cabem mais no círculo vicioso do paradigma fabril. É necessário que haja ideias que permitam uma nova visão da educação escolar em um sentido mais amplo, que provoque a reconição e a reinvenção. Em outras palavras, deve haver uma nova compreensão da realidade individual e coletiva, sendo que ninguém escapa de seu ambiente cultural e histórico.

A cristalização do modelo fabril na educação escolar tem raízes profundas, com ramificações que se espalharam por todo o cenário educacional, precisando ser desconstruída. Como, porém, a desconstrução da educação escolar no modo fabril deve acontecer? Este estudo adota a perspectiva de que não deve ser de maneira brusca, rápida, mas de maneira processual.

A desconstrução criará espaço, um ambiente de construção para uma educação escolar na qual o aluno possa ser o protagonista da ação de aprender a ser autônomo. O ambiente escolar não deve funcionar como um mero utensílio para a construção de uma sociedade hierarquizada e desigual, como caminho único para alcançar o conhecimento, mas como espaço de aprendizagens.

Deve-se criar intimidade entre o conhecimento e a busca constante, de maneira autárquica e dinâmica, para organizar e sistematizar saberes. Os seres humanos estão numa construção de saberes, fertilizando a aceleração devido à globalização dinâmica entre os povos. E, cada vez mais voltados para saciar suas necessidades individuais, sociais e emocionais, no âmbito da educação escolar, já não suportam o enfadado processo de construção do saber concentrado no paradigma mecanizado.

Nesse contexto, custa à escola compreender que uma mente pensante é capaz de modificar estruturas e construir saberes que podem revolucionar o âmbito social. É perceptível o fato de que a criança possui capacidades inatas para construir saberes sem muitos direcionamentos pragmáticos. É evidente que se deve construir um espaço e desenvolver o ato de aprender como uma função de atividade constante e de práticas pedagógicas inovadoras. Visando, assim, a melhor aprendizagem, Fino (2006) faz a seguinte colocação:

[...] não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição (ou para o sistema educacional) à beira de um declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem, inexoravelmente, em direção ao passado (FINO, 2006, p. 14).

A mudança, portanto, não está pautada simplesmente nas questões físicas das instituições escolares, nem na inserção das novas tecnologias, mas na descontinuidade de modelos pré-estabelecidos, de ensino mecanizado. Utilizando-se da proposição de Fino (2008) em relação à Inovação Pedagógica, a práxis pedagógica de cada professor se relaciona ao livre arbítrio para a mudança, revestida de uma postura crítica.

Conforme Fino (2008), a inovação postula a prática pedagógica individual. Para tanto, ela não se restringe às mudanças curriculares, nem aos conceitos escolhidos, mas se revela na prática do professor, como esse sujeito concebe o conhecimento. A partir de reflexões sobre a prática tradicional e a valorização do aprendiz (aluno) enquanto construtor de sua própria aprendizagem, evidencia-se a Inovação Pedagógica.

Isso diz respeito às práticas que valorizam a construção do saber do indivíduo como sujeito capaz de desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma, criativa, aberta às diferentes formas de aprendizagem. O sujeito se torna reflexivo, dinâmico, dialógico, conseguindo adaptar-se a novos contextos socioculturais. O ponto de mutação parte em considerar que o mundo e as pessoas que o constituem não são estáticos.

Fino (2006) concorda com Papert (1994) ao afirmar que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento. Isso acontece quando as atividades despertam prazer. Daí, então, decorre a colocação de que a cognição e o afeto devem andar juntos, proporcionando, assim, mais aprendizagem e menos ensino.

As mudanças ocorrem continuamente e, portanto, a construção do saber está direcionada para a sua diversificação. Ressalta-se, porém, que, na escola (espaço com funções plurais e de objetivos heterogêneos), já não cabe o modelo fabril, mas uma prática que leve à formação integral do sujeito.

Como “lei”, a prática integral do sujeito determina, possivelmente, a completa ordem na formação da pessoa enquanto sujeito. Isso decorre de toda a experiência de vida, sendo posta em ação, e caracteriza-se pelo advento da própria experiência sujeita à modificação, à adaptação e à inovação. Desse modo, Fino (2008) confirma:

Por sua vez, a Inovação Pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que

possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. Eu costumo dizer que só há Inovação Pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma (FINO, 2008, p. 03).

Compreende-se que, quando são rompidos os paradigmas anteriores, ancoram-se novos valores, desejos e autonomia para as aulas de Língua Portuguesa, refletidas por novas ações, pensadas à luz do conhecimento, capazes de garantir a aprendizagem de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda acerca das Práticas Pedagógicas Inovadoras, o mesmo autor argumenta:

[As Práticas Pedagógicas Inovadoras] implicam mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que possa apoiar nesses fatores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizadas (FINO, 2008, p. 10).

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. É fundamental, no que se refere aos múltiplos determinantes da prática pedagógica, analisar como a atividade desenvolve o raciocínio do educando e o leva a resolver problemas.

É possível compreender o raciocínio pelo construtivismo no mecanismo que enfatiza o processo de aprendizagem. Este não ocorre desligado do conteúdo: simplesmente não há como formar um indivíduo crítico no vazio. Portanto, a aquisição de informações é fundamental.

Toffler (1973), citado por Fino (2011), escreveu que temos capacidade biológica limitada para absorver mudanças e, quando essa capacidade é ultrapassada, sofreremos um choque de futuro: "O homem tem uma capacidade biológica limitada para a mudança. Quando essa capacidade é ultrapassada, ele entra em choque com o futuro" (TOFFLER, 1973, apud FINO, 2011, p. 46).

As habilidades cognitivas ligam-se à descoberta, ao reconhecimento ou à compreensão da informação (fenômenos concretos, fatos, ideias, sentimentos). Essas são

habilidades básicas, necessárias para as outras operações. As habilidades mnemônicas são as envolvidas na retenção, estocagem ou lembrança da informação.

Para Vygotsky (2002), o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprender ocorrem a partir de uma atividade social e colaborativa que não pode ser ensinada, pois o sujeito que aprende deve construir o seu próprio conhecimento e o professor deve atuar nesse processo de construção como facilitador do conhecimento.

Com relação ao ser humano e à sua capacidade de aprender, Papert (1994) defende que o foco da abordagem construcionista é o aluno e a sua capacidade de aprender. Ressalta que o desejo de aprender pode ser instigado no aluno quando o professor permite que ele tenha iniciativa ao fazer as atividades, percebendo suas próprias necessidades referentes à aprendizagem, promovendo atividades reflexivas, expressando o pensamento crítico, incentivando a criatividade, tomando decisões.

Assim, é perceptível que o foco da teoria de Papert (1994) está fundado na concepção que visa eclodir o paradigma tradicional de ensino. Na verdade, o construcionismo referendado pelo autor cria a possibilidade de desenvolver a capacidade cognitiva, autorreflexão e autonomia do aprendiz. Para tanto, a inovação ocorre por aprendizagens significativas, havendo uma quebra do paradigma ligado ao modelo tradicional. O professor assume, então, o caráter de mediador do processo em parceria com os aprendizes. Ampliando a argumentação, Freire (1994) declara que a função do professor é estimular os aprendizes na construção histórica de suas aprendizagens.

Nesse sentido, a compreensão de Inovação Pedagógica está pautada na concepção do rompimento de paradigma exposto por Kuhn (1989), da educação fabril colocada por Toffler (1973), da educação bancária explicitada por Freire (1994), da percepção do professor como pessoa abordada por Sousa (2000) e a partir de uma ruptura paradigmática de práticas pedagógicas tradicionais proposta por Fino (2010). A respeito desses pressupostos, entende-se por Inovação Pedagógica o rompimento do paradigma tradicional de ensinar e aprender. Assim, professores e alunos são conduzidos para a atuação no campo educacional como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa parceria, os protagonistas (alunos e professores) buscam uma interação nos seus ambientes de aprendizagem e, no olhar de Fino (2010), a Inovação Pedagógica visa promover as mudanças necessárias para que se efetive uma aprendizagem significativa. Esse processo implica diretamente na operacionalização e na forma do praticar e do fazer das práticas pedagógicas.

Este estudo compreende que a Inovação pedagógica não decorre de reformas curriculares, de decisão política ou de mudanças pré-estabelecidas dos planos e documentos oficiais, mesmo que essas mudanças possam expressar o seu caráter qualitativo (FINO & SOUSA, 2001). Sendo assim, a Inovação Pedagógica desenhada por Fino (2010) contempla o professor como um sujeito que atua como mediador e/ou facilitador do processo de aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Piaget (1972), nas suas inferências, explicita:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (PIAGET, 1972, p. 14).

Fino (2001), quando trata da prática pedagógica, remete-nos à necessidade de um novo olhar, de uma nova ação voltada para a abstração do fazer educação e do promover a aprendizagem:

[...] olhar para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar. Para como se pratica efectivamente a pedagogia, com ou sem tecnologias envolvidas. Olhar com olhos de ver, e com o vagar e a distanciação necessários à produção de um pensamento fundamentado, que seja formulado a partir do interior dos fenómenos educativos, verdadeiramente compreendidos na sua natureza intersubjectiva e longe da algazarra do voluntarismo, do *marketing* e do discurso político. E que seja susceptível, não da extrapolação para situações diversas, mas de contribuir para a compreensão de situações análogas (FINO, 2001, p. 02).

Segundo Perrenoud (2000), as práticas inovadoras requerem pedagogias diferenciadas e certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais. Para esse autor, é no fortalecimento do diálogo, na soma de esforços, na inovação contínua, no resgate dos valores do grupo que o coletivo se constrói.

Até que cheguemos à perfeita compreensão do que seja e do que representa a Inovação Pedagógica, teremos ainda um longo caminho a percorrer, caminho este abastado de percalços e extremas dificuldades. O percorrer constante é o que nos dá a certeza da busca por qualidade do que somos e da importância do que representamos para a sociedade de modo geral. Quando isto vier a acontecer, a inovação fará parte de nós como extensão de nós mesmos, passando a ser coisa fácil e corriqueira.

A inovação e a mudança, o processo de mudança, requer ações dinâmicas/reflexivas. Conforme Hernández (2000), é possível compreender que o aprender e o pensar são processos cognitivos do sujeito que aprende.

Muitas mudanças têm ocorrido, e numa velocidade bem acelerada, marcando a vida em sua plenitude nas últimas décadas. Isso é visivelmente percebido no desenvolvimento das

tecnologias da informação e da comunicação globalizada, no progresso desencadeado pela aceleração das descobertas científicas. Nesse sentido, presencia uma sociedade em mudança acelerada e imprescindível, baseada no conhecimento e caracterizada pela incerteza. Definir rumos torna-se, cada vez mais, tarefa complexa, e isso é muito bom, pois um novo homem nasce em meio a toda essa mudança.

Tais mudanças caracterizam uma transição para um novo tempo. Hargreaves (1998; 2000) designa de “era pós moderna”. Para esse último, a definição das atuais pautas de mudança na educação vem sendo promovida pela confrontação destas duas grandes forças sociais: modernidade e a pós-modernidade.

É no quadro dessas mudanças que se deve analisar e compreender as atuais demandas de mudança na educação. Tal desafio exige perceber que as regras, os padrões marcados pelo paradigma fabril vem se enfraquecendo, e a escola não pode ficar alheia a esse processo numa conexão e compreensão com toda complexidade contemporânea. Ainda nesse quadro de mudanças, o aprendiz infantil deixou de ser a tábua rasa, o papel em branco. O professor também não é mais concebido enquanto senhor dos saberes e ator principal do processo de ensino-aprendizagem. O foco da aprendizagem é a marca de mudança na educação escolar. O aprendiz é o protagonista dessa nova era.

Nesse sentido, na educação, tomamos como base os seguintes argumentos de Farias (2006, p. 43): “a mudança vai além de uma dimensão técnica do processo. [...] Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para libertar das amarras com o estabelecimento e redefinir um outro modo de pensar e de agir”.

Desse modo, a Inovação Pedagógica no cenário de mudança é entendida como quebra do paradigma fabril, que se faz e só é inovação no momento em que se escolhe romper com o silêncio da voz dos aprendizes infantis, na mudança da passividade ao questionamento. Convém ressaltar ainda, conforme esclarece Fino (2006), o seguinte:

A primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro inconstrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente. Inovação se trata de procurar soluções paliativas para a instituição à beirado declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado (FINO 2006, p. 14).

1.2 OS CONTOS POPULARES

Sosa (1982) conceitua o conto partindo do termo contar, com origem no latim *computare*. Tal termo é entendido tanto no que se refere à contagem de números quanto no contexto da contação de histórias. Sabe-se que os primeiros contos escritos retratavam, em síntese, a vida dos primitivos, como os pequenos ou grandes feitos, sem descartar os míticos e os maravilhosos contos.

Pode-se destacar também a linha de pensamento de Cascudo (1998), conceituando o conto como uma ponte entre a memória e a imaginação, entendendo a memória como uma caixa que guarda traços, e, a imaginação, como elemento criador que possibilita ampliar, modificar, excluir, desconstruir e construir ferramentas para o desenvolvimento do ser humano na íntegra.

Jolles (1976) apresenta o conto como “uma forma de arte em que se reúnem e podem ser satisfeitas em conjunto duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural.” (JOLLES, 1976, p. 191). O autor explora também outras características fundamentais do conto popular: os acontecimentos ocorrem de acordo com nossa expectativa e a indeterminação do tempo e do espaço. Jolles (1976) conclui que “o lugar é em toda e nenhuma parte, a época é sempre e nunca.” (JOLLES, 1976, p. 202).

No que diz respeito ao conto popular, Azevedo (2008a) avança na discussão acerca de suas características, que permitem a visualização do elo com a literatura infantil. O autor considera que as obras destinadas às crianças apresentam textos concisos, marcados pela oralidade e o vocabulário utilizado permite o contato com o leitor. Azevedo (2008b) ressalta algumas características que unem a literatura infantil e o conto popular, tais como: elemento cômico, uso livre da fantasia, temas e enredos remanescentes (a busca da identidade), ideias de metamorfose, herói que enfrenta desafios e retorna modificado e final feliz. Sabe-se que não existe vida sem dificuldades, medos, alegrias, inseguranças, sofrimentos, desconstruções e construções.

De acordo com Bonaventure (1992), é através dos contos que aprendemos como seria a atitude mais adequada diante de situações que exigem a resolução de problemas, levando os indivíduos à busca de soluções criativas. Bettelheim (1978) coloca que cada pessoa absorverá um significado próprio, dependendo do momento pelo qual passa e de suas necessidades internas, sendo que um mesmo conto poderá ter significados diferentes para a

mesma pessoa, considerando-se as diversas fases da vida. Ao olhar para os contos sem preconceitos, logo se pode perceber quais as possibilidades que eles oferecem.

Os contos, com seus simbolismos, vão deixando claras as identificações entre o ser humano e suas diferentes personagens. Ao se deixar aproximar dos contos populares começa-se a perceber sua beleza, suas mensagens. Isso acontece em dois planos distintos: o da nossa inteligência e o das nossas emoções. Através dos contos, é possível ser tocado por sentimentos, aqueles que estavam escondidos, como medo, felicidade, amor, entre outros, que são trazidos mediante as imagens neles contidos. É a identificação com os diferentes contos e personagens que possibilita o resgate de sentimentos, a busca de soluções.

1.2.1 Contos populares no ambiente escolar

Como diz Coelho(2000): “[...] toda grande obra literária que vence o tempo e continua falando ao interesse de cada nova geração, atende a outros motivos particulares que, como os que atuam em sua origem, são decorrentes de uma verdade humana [...]” (COELHO, 2000, p. 45).

Antes de iniciar a discussão acerca dos contos populares no ambiente escolar, este estudo irá dissertar sobre a função socializadora da educação escolar. Pretende-se com isso refletir sobre a função socializadora da educação e sua utilização no espaço escolar. É dentro das inúmeras atividades de socialização na formação, desde os primeiros anos de vida escolar das crianças, que as inúmeras atividades caracterizam-se por buscar desenvolver o espírito social na formação humana.

A educação tem uma função socializadora, que surge como um trunfo indispensável às pessoas na sua construção, desde os seus primeiros anos de vida escolar. É nessa construção que elementos de pensamento social, em seu coletivo, passam a ser desejo de todos. Esses elementos são, dentre outros, a paz, a liberdade, a justiça social e a solidariedade, com caráter de afirmação da sua intenção de preparação para a vida, como papel essencial no desenvolvimento contínuo do individual e do coletivo, das pessoas e das sociedades.

Tais elementos devem ser entendidos não como um “chá milagroso”, não como um “passe de mágica” de realizações definitivas nas atividades realizadas dentro da educação escolar, mas como caminhos prósperos que seguem além do pontapé inicial que a escola pratica.

Há ações na educação escolar que servem para formar, conscientizar. Isso é muito bom, sobretudo quando as referidas ações nos levam por interesse e não por obrigação. Há outras que servem para questionar, provocar reflexão, duvidar, desconstruir, e são ótimas. Essas ações têm, na sua essência, a função socializadora, que sofre mutações a fim de se enquadrar à mudança que vem ocorrendo na espécie humana.

O novo ser humano nasce no tempo histórico que acompanha a sociologia, após as duas grandes revoluções ocorridas no século XVIII, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, cujos desdobramentos alteraram profundamente a vida de homens, mulheres, jovens, crianças e idosos. Essas mudanças provocaram expectativas e incertezas: o que era considerado certo foi caindo em descrédito, o que se julgava válido foi posto em questão.

Os valores que orientavam a conduta das pessoas foram perdendo gradativamente seu sentido, sem que houvesse acordo sobre os novos valores que regeriam a vida em sociedade dali em diante. Em momentos como esses, as dificuldades e inseguranças de pessoas, grupos e instituições ficaram ainda mais evidentes e sentidas. Assim, os primeiros observadores do mundo social trataram, em suas análises, de um conjunto razoavelmente homogêneo de questões sociais. Se, porém, todos enxergaram os mesmos problemas, reagiram a eles de maneiras diferentes e os analisaram a partir de ângulos distintos. A sociologia nasceu, assim, das relações peculiares que pensadores e observadores do mundo social tiveram diante das mesmas questões.

Isso significa que a sociologia é um campo fértil de respostas diferentes a uma pergunta comum: como a vida em sociedade é possível? Parte-se, então, dessa pergunta para falar de uma das qualidades mais finas do “pensar sociológico”, para precisar as noções que se tem a respeito do que há em redor. A função socializadora ajuda nessa tarefa, buscando conhecer as diversas manifestações da vida e as múltiplas reações que são despertadas nas pessoas.

Para Kant (1784), o homem em seu estado de tutela ainda não teria a capacidade de utilizar o próprio entendimento sem a condução de outrem. O que cabe refletir, contudo, é que a criança tem vida imatura, na perspectiva do Iluminismo. É nesse período que a educação escolar tem uma função socializadora, com o objetivo de exercer o papel da preparação para a vida desde cedo. Assim, os ideais iluministas inspiraram os sentimentos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Para o sociólogo francês Émile Durkheim, a principal função da escola/professor é formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social. O referido estudioso acreditava que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para Durkheim (1975), a

educação seria “[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparada para a vida social; [...]” (DURKHEIM, 1975, p.41). Quanto mais eficiente fosse o processo, melhor seria o desenvolvimento da comunidade em que a escola estivesse inserida.

Durkheim, pai da sociologia da educação, no início do século XX, definiu a educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Identifica-se no texto conferencial de Alice Mendonça, por exemplo, que tais adultos fazem parte do primeiro contato que as crianças têm com o grupo social.

O nosso sistema de ensino continua a degradar-se porquanto as famílias vão gradualmente transferindo para a escola as suas responsabilidades educativas. Porém, também não podemos esquecer-nos de que as famílias actuais são nucleares, os agregados familiares reduzidos e as condições laborais dos progenitores condicionam o tempo para as relações de proximidade relacional afectiva e efectiva com os filhos. Esperam que a escola ensine as regras sociais que não têm tempo (ou conhecimento) para ensinar (MENDONÇA, 2011, p. 06).

A partir dessa transferência, nota-se que a educação escolar tem uma função socializadora ainda mais repleta de deveres, de interesses. Devido à ausência da prática de uma função socializadora familiar, a sociedade em geral também responsabiliza a escola pelo advento dessa total preparação da natureza humana.

Em relação à natureza humana, a educação é o elo entre o homem e meio em que vive, seja ele o trabalho, lazer, grupo de estudos ou congregações religiosas nas quais venha a atuar. A função socializadora não é um corpo inerte e sem vida, mas uma ação viva, ativa e criadora, com a finalidade não só, propriamente, de transmissão de conhecimentos e de hábitos ao ser imaturo. Deve-se “fazer” dessa função um mecanismo atuante no processo da preparação para a vida.

Um mecanismo de diretores da função socializadora da educação escolar envolve o princípio da liberdade da criança, o princípio da disciplina, o princípio cultural e o princípio integral. Esses princípios devem adaptar-se ao grau de desenvolvimento, à qualidade das capacidades e aptidões da criança e também ao interesse infantil, respeitando a personalidade da criança, atendendo à sua espontaneidade, atividade e liberdade. Cria-se, assim, um espírito socializador, que favorece a aprendizagem globalizada.

O processo educativo deve ser significativo, estimulando o espírito de iniciativa, a capacidade de autodireção e o dinamismo construtivo da criança. Essa atividade livre e espontânea não deve ser, contudo, desordenada e anárquica, mas deve ser orientada num

sentido planejado de maneira flexível, conforme a clientela. O sentido é, provavelmente, definido, desenvolvendo-se dentro de normas sociais de acordo com a necessidade do indivíduo e da comunidade em geral.

A educação baseia-se no respeito à natureza social do educando. Isso significa que o processo educativo deve satisfazer às tendências sociais do ser humano, cujo desenvolvimento somente poderá realizar-se, integralmente, com a colaboração da sociedade. A educação deve, portanto, visar não apenas a formação do indivíduo, mas também a formação do sócio. É legítima a socialização da criança como formação de sua personalidade individual e seu convívio social.

1.3 O AMBIENTE ESCOLAR E A SOCIALIZAÇÃO

A educação (não só a educação institucionalizada), nas sociedades contemporâneas, tem uma função social, a função de transmissão cultural. É mediante a instituição “escola” que a sociedade organiza a socialização (conceito utilizado pela primeira vez por Durkheim) das suas novas gerações. É certo falar que a função da educação escolar é preparar as crianças desde cedo para a vida. A educação escolar não deve apenas ensinar conteúdos pré-selecionados, evidenciar mais uma disciplina do que outra, encorajar uns, mas outros não.

O ato de socialização designa os processos pelos quais os indivíduos se apropriam das normas, valores e funções que regem o funcionamento da sociedade. O sistema financeiro e até mesmo os costumes (conjunto de coisas aplicáveis a toda a sociedade, independentemente das vontades e ações de cada um) inerentes a pessoas ou grupos são regidos por normas ditadas pela sociedade. São regras jurídicas e morais, dogmas religiosos.

Na medida em que os fatos sociais acabam por moldar o comportamento de cada indivíduo, a partir de um modelo geral, a coerção que eles exercem garante, segundo Durkheim, o funcionamento do todo social. Tomou-se a sociedade como objeto legítimo de estudo, com natureza e dinâmica próprias, rompendo com a tendência então dominante de reduzir os fenômenos sociais a experiências individuais.

Durkheim foi influenciado pelo positivismo de Auguste Comte. Para esse último, a vida social seria regida por leis e princípios a serem descobertos a partir de métodos associados às ciências físicas e biológicas. Essa influência aparece de maneira muito clara nas metáforas por ele utilizadas para comparar a sociedade a um organismo vivo.

Atento às instituições responsáveis pela ordem social, Durkheim estudou a religião como um sistema de forças cuja função seria criar coesão social. Preocupou-se também com o estudo das relações entre as estruturas sociais e o comportamento individual.

Os inúmeros exercícios que a educação coloca (nas múltiplas abordagens efetuadas a partir do relacionamento no âmbito da sociedade escolar) permitem que seja realizada a constatação de que a escola tem uma função socializadora.

Provavelmente, a função da educação seria fornecer a todos, o mais cedo possível, uma preparação para o melhor relacionamento entre os seres humanos tanto na amostra da obra coletiva como na vida em sociedade. Podemos apontar como instrumentos a música, os “contos populares”, a dança, entre outras ações e outras atividades com papel socializador.

Conclui-se que tais atividades tornam-se cada vez mais importantes. Elas geram símbolos de respeito, vitória trazida pela orientação, abordagem, prevenção, mobilização provocadora da consciência, equilíbrio, entre outros. O espaço da educação escolar tem que viabilizar a socialização dos indivíduos. Nesse entendimento, parte-se dos valores transmitidos e construídos.

Mediante ações educativas, a escola busca cumprir uma função social essencial à formação dos(as) mais jovens cidadãos(ãs). Uma instituição obrigatória para crianças e adolescentes, a escola, é regida pela Constituição Federal. A formação para a vida, porém, deve acontecer além dos muros e portões da instituição. Contudo os novos cenários devem ser construídos dentro do ambiente escolar, principalmente em relação à sociedade do conhecimento. A escola, aparentemente, por mais que busque a formação para a vida, ainda tem estado presa ao modelo fabril. Cabe dizer que a referida instituição passará por cultura inferior enquanto for ditada apenas a cultura escolar. Para uma sociedade do conhecimento, os aprendizes carecem não só dos meios socializadores internos ao mundo escolar.

É necessário aprender, mas, sobretudo, ser criativo, ter ideias, abrir espaço para a troca e para o crescimento como pessoa. Nesse sentido, cabe o saber compartilhar as informações e os conhecimentos rumo à questão de usufruí-los em sua totalidade. E é nesse canal que a função socializadora deve abrir a base social e histórica, engrenando no seu entendimento.

Nessa compreensão, deve ser também considerada importante a liberdade individual para formação para a vida. Durkheim define a educação como um fato social, imposto às pessoas, independentemente de sua vontade, por serem incapazes de reagir diante da ação educativa. Para o referido sociólogo, a educação tem o poder da correnteza. Faz-se entender que a característica coercitiva da educação é fundamental para socializar os indivíduos.

Para John Dewey (1979), a educação escolar deriva do ambiente de formação de um novo homem. A educação não seria, todavia, modelada pelas gerações adultas, porque, para ele, a educação é a própria vida. Portanto, formaria as pessoas para serem aptas à vida social cooperativa. Conforme Mendonça (2011), as famílias esperam que a escola ensine as regras sociais, por falta de tempo ou conhecimento para ensinar. Assim sendo, interpretamos o fenômeno como um “repasse” para a escola de todas as funções socializadoras para além da educação escolar.

Dentro dessa perspectiva da função socializadora da escola, busca-se compreender e descrever como a prática pedagógica baseada em contos populares abre espaço para o desenvolvimento dos aprendizes infantis de maneira inovadora. Isto é, como ação de rompimento do modelo fabril, do mecanismo industrial espalhado pelo ambiente escolar, na quebra radical desse paradigma, que, de acordo com Kuhn (1989), não se dá por acúmulo de saberes como pensa a ciência tradicional, e, sim, pela descontinuidade de práticas tradicionais.

Conforme Coelho (2003), os contos abrem espaço para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a sua curiosidade. Na verdade, este estudo adota a compreensão de que o imaginário infantil pode abrir perspectivas motivacionais e curiosidades, que vão metamorfoseando os contos como processo de interação e criação da criança consigo mesma e com outros parceiros sociais que a cercam.

De acordo com Bettelheim (1978), a criança precisa desenvolver confiança nela mesma e o professor deve mediar essa caminhada. Assim, com o auxílio dos contos populares, mediados por atores mais experientes, o aprendiz torna-se capaz de realizar uma ação antes ainda não dominada. Ou seja, por meio da interação da criança com um parceiro mais experiente (tutor, colega, professor) ou da cultura, é que se dá a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social (Fino, 2001).

A concepção construtivista vygotskyana mostra que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam" (VYGOTSKY, 1998, p. 38). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definida pelo estudioso é constituída pelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão ativamente em desenvolvimento embrionário, em processo contínuo de maturação.

De acordo com o autor, a ZDP é a distância entre o nível real, que representa a capacidade do aprendiz de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através daquilo que o aprendiz pode resolver com o auxílio de

um mediador ou de pares mais experientes. O desenvolvimento potencial é sempre uma incógnita, pois ainda não foi atingido.

Vygotsky (1998) torna compreensível que, junto com cada passo, na conquista de mais uma profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até o ponto em que atinge a forma mais primitiva da realidade que antes conhecia. Os contos populares auxiliam justamente nessa relação e transposição entre o que é fantasia e o que é realidade, de maneira que o imaginário possa ser aplicado e forneça ferramentas que facilitem para a criança a compreensão do mundo, da sociedade e da vida.

Para Rabinovich (2007), é essencial que se compreenda o movimento da criança como linguagem. Também é necessário que a criança seja livre para agir em um ambiente intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se.

Na visão de Papert (1997), quando o aprendiz realiza uma tarefa que é do seu interesse, o próprio lança a atenção, se envolvendo com o aprendizado de maneira afetiva. Daí dará um sentido significativo para a atividade a ser realizada. Desse modo, os gêneros textuais, e em foco os contos populares, conforme Marcuschi (2002), “[...] não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 45). Isso, de certa forma, reforça as palavras de Vygotsky (1989):

A criança tem capacidade criadora, que é muito importante para o desenvolvimento geral e de sua maturação. A criança não se limita em seus jogos a recordar experiências vividas, senão as reelabora criativamente, combinando-as entre si e edificando-as com elos novos da realidade de acordo com suas afeições e necessidades (VYGOTSKY, 1989, p. 15).

Lévi-Strauss (1962) reforça a ideia da importância dos contos, pois neles reflete-se uma estrutura coletiva da mente humana. Entende-se que os contos populares possibilitam atividades reflexivas e criativas, produção interativa cooperativa em colaboração entre pares e/ou mediadas por atores mais experientes. Bruner (1986), citado por Freitas e Solé (2003), considera que o importante é que a narrativa “trata das vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1986, apud FREITAS & SOLÉ, 2003, p. 217).

Trazendo para o debate a contribuição de Abramovich (1991), a literatura é uma arte que já foi incorporada à escola e, na verdade, deveria ser algo que todas as crianças poderiam ter acesso de forma espontânea. A literatura deveria ser percebida não como tarefa a ser cumprida, mas, sim, como fonte de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento.

Já Marcuschi (2002) mostra um horizonte de possibilidades (ou variações possíveis) dos contos populares. Nessa perspectiva, o sujeito demonstraria ser capaz de operar em busca da construção de outros “novos” contos. Sobre a literatura, Cagnet (1996) explicita:

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (CAGNET, 1996, p. 07).

Diante desse fenômeno, Abramovich (2006) coloca que “é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 2006, p. 19). A autora provoca a procurar maneiras e até mesmo anuncia uma *performance* importante para fazer dos contos populares uma ferramenta que possibilite desenvolver a aprendizagem de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Vygotsky (1994), a linguagem é um instrumento mediador e organizador essencial para a constituição da consciência e do sujeito. No diálogo com o outro, durante as relações sociais, é possível estabelecer interações que promovam a formação da consciência do indivíduo, que, por sua vez, resultam de construções sobre a realidade no interior da vida mental do indivíduo.

Bonaventure (2008) coloca que os contos “nos dizem algo sobre o ser humano que, às vezes, não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bastante simples” (BONAVENTURE, 2008, p. 09). É nessa leitura que o conto começa a contar não apenas episódios de uma história imaginária, mas algo sobre cada um.

Desse modo, o conto permite que se acrescente às suas imagens as de cada indivíduo. Aí reside a provável grande riqueza que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de aprendizes infantis, dando-lhes a liberdade de fazerem eles mesmos a sua aventura, sem ter de correr, simplesmente, pelo caminho que outros colocaram, traçaram e/ou determinaram.

Nessa linha de raciocínio, compreende-se que utilizar os contos populares na escola possibilita romper com o paradigma tradicional, pois as crianças participam do processo de descoberta de novos caminhos que as levam para sua interioridade: o seu próprio espaço torna-se um lugar novo de experiência. As crianças não repetem, simplesmente, o que as outras gerações fizeram.

Os contos, por si mesmos, não atendem ao objetivo de desenvolver a aprendizagem como “sonha” o professor. O que fará com que os objetivos sejam atendidos será a maneira como os contos são utilizados e concebidos pelos parceiros na escola. Sendo assim, os contos populares devem ser trabalhados como um instrumento de aprendizagem, no qual os aprendizes atuam e participam do processo de construção de conhecimentos de forma ativa, autônoma, criativa e eficaz, redescobrimo novos saberes no ato de praticar a Inovação Pedagógica.

1.3.1 A função socializadora da escola

Dar à criança todo o conjunto de valores, conhecimentos e atitudes que permitam que se “dê bem” em sociedade explica uma primeira parte da definição de educação na perspectiva de Durkheim. Com essa definição, o referido sociólogo afirma que os “fatos sociais”, coisas próprias da sociedade cujo indivíduo pertence, são capazes de exercer algum tipo de coerção sobre ele.

Em outras palavras, o fato social é independente e exterior ao indivíduo. Além disso, é capaz de condicionar ou mesmo de determinar suas ações. Eminentemente social, a educação relacionada ao fato social está realizada pela obra da coletividade, possuidora clara da delimitação social.

A escola conhecedora de sua função socializadora compreende que a busca incansável pela construção de seres humanos capazes de respeitar ao próximo (em toda a sua dimensão, apoiada nas normas de convivência) crê, fielmente, na possibilidade de alcançar conhecimentos e saberes úteis para a vida. Os saberes são entendidos, nesse sentido, para além dos conhecimentos considerados eruditos acumulados pela sociedade ao longo do tempo.

A propósito, a educação escolar como socializadora das novas gerações, como fato social, ainda é coercitiva, ou seja, é imposta às pessoas, independentemente de sua vontade. Por certo, pode-se perceber que essa característica é, provavelmente, fundamental para socializar as pessoas. Traduzindo a função socializadora em construção do ser humano ao convívio imposto à sua individualidade, adapta-se à convivência social. “Construir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação” (DURKHEIM, 1975, p. 43).

Apontada por Durkheim, a geração mais velha já está socializada e cabe a ela repassar os códigos de convivência social à geração mais jovem. Notavelmente, vemos isso

acontecer dentro do seio da educação familiar. Isso é cobrado pela sociedade. Quando partimos para a educação escolar, percebemos, claramente, que boa parte das escolas ainda trabalha com o poder do ser adulto, como aquele que é o portador de todo o saber. Nessa direção, as crianças são percebidas como um “saco vazio”, que nada tem a contribuir.

Este estudo compreende as crianças como seres dotados de saberes e criatividade correspondentes à sua idade, ao seu processo de maturação. Uma evidência que corrobora esse posicionamento pode ser encontrada nos diálogos que as crianças fazem quando estão brincando. É nesse momento que o ser socializador se faz ação perante uma palavra, um gesto que evidencia as diferenças de classes sociais, trazidas de seu povo, de sua convivência. Nesse momento, a educação escolar deverá atuar como facilitadora do processo de socialização, respeitando a base comum. Tal base rege toda a diversidade do ser que dela participa desde cedo.

Para John Dewey (1979), a educação escolar teria que “formar” pessoas aptas para uma vida social cooperativa, em que as decisões são obtidas por meio de acordos amparados na livre participação de todos. Cabe à educação estar sintonizada com as mudanças que ocorrem no mundo, a fim de propiciar oportunidades de renovação, e não simplesmente de preservação.

Isso não implica na eliminação total das raízes mais oportunas de uma ação socializadora perante as mudanças que o ser humano vem passando. Vale salientar que, para a função socializadora da educação escolar, se faz necessária uma construção de critérios a serem abordados na qualidade de uma prática possivelmente aplicável às crianças de maneira sistematizada, por assim dizer.

É possível apontar alguns desses critérios como nível de atividades preestabelecidas, com o objetivo a ser alcançado dentro de uma perspectiva de formação do ser criança para a vida. Compreendendo que a escola tem em seu organismo a diversidade/multiplicidade, identifica-se situações que contribuem para a construção de uma identidade socializadora.

1.4 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A Língua Portuguesa no Brasil foi transformada depois de um longo período de mudanças no final da Idade Média. Tendo início com a colonização portuguesa por volta do ano de 1532, na qual a nova língua entra em relação num novo espaço-tempo com as línguas indígenas.

A capacidade de dominar a língua, oral e escrita, relaciona-se com a transmissão de informações. A língua é utilizada como alicerce para a participação das sociedades humanas, em que a conduta é movida por sentimentos, e é meio pelo qual o ser humano se comunica. Expressa e advoga pontos de vista, partilha, constrói, produz visões de mundo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental deve buscar tanto o aprofundamento quanto a ampliação da língua e permitir as práticas sociais pela linguagem das quais os aprendizes infantis tenham participado até então. Os aprendizes infantis aprendem pela mediação da linguagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997):

É pela mediação da linguagem que a criança aprende sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesmos, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece. (BRASIL, 1997, p. 67).

Os PCNs (1997) ainda acrescentam o seguinte:

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia (BRASIL, 1997, p. 67).

Desse modo, diante de um olhar mais atento, deve-se ver o aprimoramento do aprendiz infantil como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia social, intelectual e do pensamento crítico. Dentro desse contexto, é pertinente ressaltar que o professor seja mediador no processo de construção de ambientes que propiciem mais aprendizagem com o mínimo de ensino, instigando o interesse dos aprendizes pela construção do conhecimento.

1.5 O SISTEMA DE CICLOS

É importante conhecer e entender a proposta do sistema de ciclos, uma vez que a EMP VI, *lócus* da pesquisa, mais especificamente a sala de aula, é moldada na proposta de

ciclos. A Secretaria Municipal de Educação de Paudalho, município no qual está localizado o *locus* da pesquisa, implantou os ciclos amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), conforme o artigo 23, que coloca:

A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (BRASIL, Lei 9.394, artigo 23, 1996).

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Paudalho optou por substituir a organização do Ensino Fundamental de modalidade regular em séries pelo regime de ciclos, por ter compreendido que pressupõe melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem. A implementação dos ciclos nas escolas municipais de Paudalho decorreram, inicialmente, da verificação do alto índice de reprovação, principalmente na passagem da primeira série para a segunda série do Ensino Fundamental. Sobre os ciclos, afirmam Barreto e Mitrulis (1999):

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizadas em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (Barreto & Mitrulis, 1999, p. 28).

Dessa forma, a proposta de ciclos implementada na modalidade regular do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Paudalho se apresenta como imprescindível e contínua para a formação do aprendiz (PAUDALHO, 2014). Porém, para um grupo de docentes da EMP VI, a implementação da proposta de ciclos, em linhas gerais, reponderantemente afirmava que não fazia tanta diferença a qualidade da educação, a não ser que a falta de reprovação levasse ao fracasso da educação escolar com mais eficiência.

Diferentemente do grupo, a professora responsável pela turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, Aldeci Cabral, colocou que, no princípio, a preocupação era a de promover a criança para o ano seguinte, tendo ou não adquirido as competências exigidas pelo programa. Mas, depois, ela percebeu que estava ganhando tempo e, sem haver reprovação, poderia prosseguir com o que estava dando certo e fazer diferente com o que não deu certo. Assim, ela passou a se preocupar em como as crianças poderiam aprender com prazer.

SEGUNDA PARTE
CAMINHOS EXPLORADOS

CAPÍTULO II

2.1 A NATUREZA QUALITATIVA: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia de natureza qualitativa é muito mais que uma mera classificação de opinião dos informantes. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. No que diz respeito ao tratamento posterior, na coleta de dados, será utilizada a triangulação dos métodos, considerando que as informações coletadas, para embasar a pesquisa, serão retiradas de diferentes fontes a serem confrontadas (por meio da observação participante, da pesquisa documental, da entrevista não estruturada), tudo o que foi observado no contexto da pesquisa e registrado no diário de campo.

A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria comporta uma contribuição singular e contextualizada para os pesquisadores. Segundo Grahan (2009), “essa abordagem de análise qualitativa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta” (GRAHAN, 2009, p. 08).

Conforme Macedo (2006), a pesquisa qualitativa visa à compreensão e interpretação de um fenômeno social, no qual o pesquisador busca a compreensão do contexto de pesquisa. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é compreendido como um dos principais instrumentos de pesquisa. Dezin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como “uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo circundante onde os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais” (DEZIN & LINCOLN, 2006, p. 37).

Dessa forma, os pesquisadores buscam compreender e interpretar os fenômenos e significados. A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar os métodos de investigação numa perspectiva puramente positivista, principalmente no tocante aos estudos dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2012,).

Nessa concepção, emerge o entendimento de que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abordando uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação. Segundo Minayo (1995):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou

seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 25 e 26).

Lüdke e André (1986), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo. São as seguintes: (1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) os dados gerados são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial do pesquisador; e (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Neste estudo, especificamente, em consonância com as supracitadas características da pesquisa qualitativa, não houve a preocupação em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formaram ou se consolidaram basicamente a partir da inspeção dos dados.

2.1.1 Investigação qualitativa em educação

Na interpretação de Sousa (2005), o termo “investigação” corresponde a vestígio, marca, sinal. O referido autor ainda afirma que a palavra “investigar” refere-se, em termos etimológicos, a adentrar nos vestígios, buscar por sinais do conhecimento daquilo que os provocou.

Este estudo adota a investigação em um contexto natural, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos de todo o processo a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. São utilizadas como estratégias a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise documental.

A pesquisa foi desenvolvida no ambiente escolar, especificamente numa sala de aula do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, buscando conhecer cada sujeito, adquirindo confiança, registrando tudo o que foi ouvido e observado. Toda a investigação vai se complementando com outros tipos de documentos relacionados à educação, disponíveis no ambiente escolar, como o diário de classe, o caderno particular de anotações pessoais (em relação à turma) da professora responsável pela turma, documentos oficiais, fotografias,

filmagens, bem como todo o registro feito no diário de campo e a entrevista não estruturada (esta última em conformidade com o delineado por Maccoby e Maccoby, 1954).

Tem-se o objetivo de compreender, detalhadamente, o que é que cada sujeito, na sua maneira de conceber, pensa da leitura e escrita através da prática pedagógica baseada em contos populares. E, para que seja efetuado o objetivo proposto pela investigação, o tempo de visitas ocorreu durante todo o ano letivo escolar referente ao ano de 2014. Visitas frequentes de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 13h00min às 17h45min. Esse tempo com os sujeitos no seu ambiente natural pareceu considerável.

A investigação qualitativa em educação é frequentemente designada de naturalista porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos e os dados nos quais está interessado. Tudo isso ocorre diante de comportamentos naturais das pessoas, tais como conversar, visitar, observar, comer etc.

2.2 A ETNOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A etnografia foi escolhida como método de investigação com o intuito de descrever e formar os valores, as normas, o conhecimento cultural e outras variáveis que influenciam na prática de uma pessoa, de um grupo. O pesquisador, nessas circunstâncias, é um observador que escuta e reúne informações em seu diário de campo como instrumento facilitador tanto de informações gerais quanto de informantes-chave, como, por exemplo, professores e alunos.

Propõe-se analisar a Inovação Pedagógica na prática baseada em contos populares, anelando a melhoria da qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa numa turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Contextualizando a problemática geral enquadrada, o cenário de observação será a EMP VI, localizada em Chã de Pinheiro, zona rural de Paudalho, Pernambuco, Brasil.

A respeito da pesquisa etnográfica, André (2012) retrata que a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, não sendo arbitrária a escolha de um método. Um método deve atender a natureza do objeto a que vai ser aplicado e o fim que se tem em vista. É evidente e indiscutível o valor do método etnográfico como instrumento de trabalho na investigação da problemática em foco, pois o pesquisador deve proceder como o agricultor que lança sementes em covas e espera para ter uma colheita viçosa.

Nesse âmbito, André (2012) ressalta o uso das técnicas etnográficas. Há o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, salientando que “o

pesquisador é o instrumento principal na coleta de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

De acordo Macedo (2006), o pesquisador deve compreender de forma clara o objeto pesquisado e o contexto da pesquisa que o circunda, todavia sem perder de vista as peculiaridades e especificidades do fenômeno estudado. Para tanto, é importante fazer um registro das observações em diário de campo. Esse instrumento é importante, pois é nele que serão registradas as implicações do pesquisador e seus sentimentos relacionados com o campo de pesquisa.

Obviamente, o diário de campo é constituído por registros que conduzem para fichamentos de leituras e anotações de *insights* (ideias pertinentes que surgem repentinamente ou de maneira inusitada) que serão retomados quando houver pertinência na elaboração dissertativa. O diário de campo é manuscrito e, em seguida, transcrito. Esse procedimento ajuda a materializar o processo mental, auxilia na visualização do percurso de pesquisa desde o início e possibilita a confecção de rascunhos. Esse fazer pode ser revelado mediante o olhar de Vygotsky (1995), conforme segue:

Na escrita em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho para cópia final reflete nosso processo mental (VYGOTSKY, 1995, p. 124).

Vale salientar que esta pesquisa não é de caráter experimental, no sentido de não produzir ou de não reproduzir a temática em estudo. Consiste na observação dos fatos tal como ocorreram espontaneamente. Sendo assim, o pesquisador etnográfico inicia o seu trabalho no contexto da pesquisa através da observação direta e implicada (MACEDO, 2012). Conforme Lapassade (2005), o uso do método etnográfico em pesquisa científica é o retrato de uma descrição:

Descrição (*grafia*) de um *ethnos* (termo que designa povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente na observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas). Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e, ao mesmo tempo, um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Desse modo, é factível notar que a pesquisa etnográfica “preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexa toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam” (MACEDO, 2009, p. 09). Ademais, a pesquisa etnográfica possibilita a inserção do pesquisador no contexto natural da pesquisa, objetivando conhecer e compreender as experiências, comportamentos, interações sociais, dentre outros.

Assim sendo, a pesquisa científica embasada na perspectiva etnográfica utiliza-se de técnicas relacionadas com uma densa descrição do contexto onde será realizada a investigação (LAPASSADE, 2005). Nesse sentido, Fino (2008) ressalta:

A etnografia deve ser entendida como uma descrição de uma cultura, que pode ser um pequeno grupo tribal numa terra exótica, ou de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo (FINO, 2008, p. 01).

Hammersley e Atkinson (1994) ainda acrescentam que os estudos etnográficos caracterizam-se pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa, o qual exige observação e interpretação holística dos dados coletados *in lócus*, ou seja, no âmbito da totalidade das ações humanas. Assim, ações humanas durante a pesquisa são interpretadas com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa no que diz respeito à “observação participativa”.

Fino (2008) explica a expressão “observação participativa”, conforme Georges Lapassade (1991; 1992; 2001), da seguinte maneira:

Para Georges Lapassade (1991; 1992; 2001), a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências (FINO, 2008, p. 04).

Desse modo, compreendemos que a observação participante diz respeito a uma técnica fundamental na investigação etnográfica. Trata do compartilhamento, com os sujeitos do campo de pesquisa, de suas experiências vivenciadas durante o período da investigação. Corroborando essa ideia, Lapassade (2005) apresenta:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes, principalmente da observação participante propriamente dita (o que o

pesquisador nota, observa com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE, 2005, p. 69).

Para André (2012), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada” (ANDRÉ, 2012, p. 27 e 28). Essa afirmação de André (2012) sugere que o pesquisador trava interação constante com o objeto pesquisado, caracterizado pelo que está ocorrendo e não o produto ou resultados finais.

A autora ainda caracteriza a pesquisa etnográfica como tendo a preocupação com o significado, com a maneira própria com a qual as pessoas vêem a si mesmas: “o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Ainda segundo André (2012):

Finalmente, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Acredita-se que o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Nesse contexto, também se produz delimitação do processo deste trabalho no tempo, pelo percurso desenhado anteriormente. Um estudo sempre tem começo, meio e fim. Um fim que, conforme se entende, encaminha-se para um possível início de outras investigações. Nesse sentido, Macedo (2012) retrata a etnografia constitutiva:

No que se refere ao caráter reflexivo da *etnografia constitutiva*, dá-se na medida em que se propõe, na prática de pesquisa, aprender simultaneamente o objeto pesquisado e o processo de construção da própria investigação, a partir da compreensão de que uma e outra são não somente ligadas, mas que o conhecimento de uma permite igualmente apreender melhor a outra (MACEDO, 2012, p. 103, grifos do autor).

Num desafio de interpretar, refletir e investigar se há inovação mediante o uso de contos populares na aprendizagem de Língua Portuguesa, propõe-se a garimpar dentro do ambiente escolar, como espaço vivo para uma mudança significativa na qualidade do ensino-aprendizagem. Tal processo convida a seguir e a ter uma permanência por um período preestabelecido para obter informações através da coleta de dados.

Assim, a entrevista, como um dos instrumentos de coleta de dados, é a base do diálogo com o objetivo de colher informações relevantes para a pesquisa. De comportamento discreto, o entrevistador deve evitar ser inoportuno, deixando muito à vontade o entrevistado. Nesse percurso, o pesquisador/entrevistador deve apenas coletar dados e não discuti-los com o entrevistado. Conclui-se, assim, que deve o entrevistador falar pouco e ouvir mais.

Além disso, o pesquisador não deve confiar excessivamente em sua memória. Nesse sentido, constituem procedimentos adequados filmar, anotar cuidadosamente os informes, registrando-os sumariamente durante a entrevista e completando suas anotações imediatamente após a entrevista ou o mais breve possível.

Mediante a entrevista, buscou-se a averiguação de “fatos”, conduta atual e/ou passada. Visitou-se o diário de campo a fim de apurar o conhecimento prévio do entrevistado e o conhecimento prévio do campo para a preparação da entrevista. No decorrer desses procedimentos, pretendeu-se terminar como começou, isto é, em ambiente de cordialidade, para que, em uma eventualidade, se pudesse voltar e obter novos dados sem que o informante se opusesse a isso.

Acerca da entrevista, Leite (2008) coloca o seguinte: “a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (LEITE, 2008, p. 102). O autor delinea a entrevista numa relação em que se cria interação entre o pesquisador e o entrevistado. Ainda enfatiza que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Ela oferece também maior oportunidade para avaliar atitudes naquilo que é dito e como é dito: registros de reações, gestos etc. Além disso, a entrevista oferece maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formulando-as de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido (LEITE, 2008).

Partindo das ocorrências observadas em sua natureza e em seus processos, os “dados” obtidos serão analisados e interpretados, utilizando-se palavras para descrever a conversação efetuada face a face criada na entrevista, na relação de interação, buscando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Para proporcionar um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluíram de maneira notável e autêntica.

Como toda a investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida, é retomada a questão de pesquisa: é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares? A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.

É exatamente no trabalho de campo que nos centramos no conhecimento da realidade que Lévi-Strauss (1975) denomina de “ama de leite” de toda a pesquisa. Para Hammersley e Atkinson (1994), é uma atividade prática que requer um conhecimento sobre o contexto, mas não é simplesmente seguir regras metodológicas, pois, muitas vezes, as hipóteses e as perguntas podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

A partir das informações obtidas por meio da observação participante, da análise documental e da entrevista não estruturada, os dados coletados foram tratados, fazendo uma análise e a triangulação com frequência. Dessa maneira, cruzou-se o que foi captado, as ideias, as falas, as imagens, as filmagens, as gravações e todas as anotações no diário de campo, mediante a descrição e a interpretação dos acontecimentos que se processaram através da percepção dos participantes.

A triangulação, de acordo com Yin (2005), permite que haja a possibilidade de se dedicar “ao problema em potencial da *validade do construto*, uma vez que várias fontes de evidências fornecem, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (YIN, 2005, p. 128, grifos do autor). Assim, a triangulação requer prática, disposição conceitual para olhar os achados sob diferentes óticas.

Conforme Macedo (1997):

No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente militarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos, traz irremediavelmente e interpretativamente a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel constitutivo central. O ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o formam (MACEDO, 1997, p. 04).

2.3 INSTRUMENTOS – TÉCNICAS UTILIZADAS

Este estudo pretendeu observar o dia-a-dia de um grupo de aprendizes infantis e a prática pedagógica vivenciada no *lócus* da pesquisa, bem como compreender a maneira como os aprendizes concebem a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula. Fez-se necessário utilizar técnicas como a observação participante, a entrevista não estruturada, documentos oficiais, o diário de campo, dentre outros. Conforme Fino (2003):

[...] nenhuma pergunta, nenhum conjunto de perguntas é completamente pertinente quando formulado do exterior, e apenas quem se vai tornando culturalmente competente pode vir a descobrir, do interior, as questões apropriadas para o esclarecimento da cultura que aprende (FINO, 2003, p. 10).

Por não se tratar de um processo retilíneo, os instrumentos – técnicas utilizadas neste estudo – buscaram exatamente desvendar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Tais técnicas nos permitiram retomar as anotações com o propósito de interpretar ao máximo o ocorrido e retornar ao campo de pesquisa para descobrir no interior a resposta da pergunta que norteia o presente estudo: é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares?

Atentos ao *lócus* da pesquisa, as técnicas foram utilizadas com o intuito de promover a descrição e a interpretação o mais próximo possível da realidade. Para a pesquisa etnográfica na educação, a quantidade de dados teve sua origem no *lócus* da pesquisa, encontrada por meio das diversas técnicas. Os ocorridos foram registrados em tempo real para não correr o risco de perder nenhum momento dentro do contexto, para não distorcer o sentido do que existiu de fato. Segundo Fino (2011):

[...] técnicas que são utilizadas na etnografia, como a manutenção de um diário de classe centrado em aspectos das práticas docentes investigadas, o registro das interações nas aulas e nas reuniões de trabalhos, conversas com alunos fora das aulas, técnicas de análise dos dados recolhidos, triangulação [são de extrema importância em uma pesquisa] (FINO, 2011, p. 13).

Diante disso, compreende-se que cada instrumento utilizado deu subsídios para compreender como se dá o processo de aprendizagem em uma sala de aula que utiliza os contos populares com ferramenta do processo, bem como os registros encontrados no diário de classe e no caderno de roteiro de aula.

2.3.1 O diário de classe

No diário de classe estavam registrados os eixos, as habilidades e os conteúdos de Língua Portuguesa determinados pela Secretaria Municipal de Educação para o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental – ano letivo 2014 – que divergiam, na maior parte, da prática pedagógica utilizada pela professora responsável da única turma de 3º ano. A divergência estava evidente na narrativa que determinava o que e como os aprendizes infantis deveriam aprender em cada unidade curricular desenhada pela prática tradicional. Como exemplo disso, destacam-se as estratégias propostas para o uso de gêneros discursivos em sala de aula, conforme se evidencia no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Fragmento do Programa de Língua Portuguesa

EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
Produção oral	Compreender textos lidos por outras pessoas	Gênero discursivo: contos	A hora do conto, na qual o professor deverá selecionar os mais diversos contos e fazer a contação para os alunos.
Produção de textos escritos	Produzir coletivamente e/ou individualmente	Gênero discursivo: contos	Repetições e cópias para contribuir com a aprendizagem.

Diante disso, percebe-se que os programas ainda carregam a pedagogia tradicional que se preocupa com a universalização do conhecimento, do treino à repetição. Nessa perspectiva, vislumbra-se a figura do professor como o detentor do saber e do fazer e o aprendiz como uma tábua rasa na qual os saberes deverão ser depositados. Existe uma carga de conteúdos com exigências dos eixos temáticos e habilidades, mediante as estratégias em pontos acabados em si mesmos.

Acerca da teoria da tábua rasa, coloca Popper (1975):

A teoria da tábua rasa é absurda: em cada estágio da evolução da vida temos de supor a existência de algum conhecimento sob a forma de disposições e expectativas. Posto isso, o aumento do conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio, quer alterando-o, quer destruindo-o. O conhecimento não parte nunca do zero, pressupõe sempre um conhecimento básico – conhecimento que se dá por suposto num momento determinado – juntamente com algumas dificuldades e alguns problemas. Regra geral, surgem do choque entre as expectativas inerentes ao nosso conhecimento básico e algumas descobertas novas, como observações ou hipóteses sugeridas por eles (POPPER, 1975, p. 74).

Outro documento conhecido como roteiro de aula, o planejamento, nos revela outra prática que descarta a teoria da tábua rasa que rotula o aprendiz infantil. O roteiro de aula é um caderno exclusivamente da professora, que planeja as aulas em colaboração com seus alunos, considerando cada um como único e valioso.

A seguir, a título de ilustração, apresenta-se transcrito um fragmento do caderno de roteiro de aula da professora Aldeci Cabral.

Estimular Everton a falar e participar das atividades em sala de aula tem sido uma tarefa nada fácil. Sua dificuldade com a fala tem provocado um silêncio profundo. É preciso instigar entre seus pares o desejo de conversar com ele também em sala de aula, uma vez que na hora do recreio ele fala, compreende a regra do jogo de futebol, assumindo, em algumas vezes, a posição de juiz da partida. Então, o que há ou não na sala de aula que o inibe de falar e participar das atividades? (Professora Aldeci Cabral, abril, 2014, caderno de roteiro de aula).

Com base no registro acima, percebe-se que, em momento algum, o aprendiz Everton foi tachado de incapaz de aprender, mas, diante da observação da professora, vê-se que no seu agir, no seu saber e fazer fora da sala de aula, ao argumentar uma regra do jogo de futebol, ele demonstra compreender o processo. A motivação para participar das atividades veio, então, através da Copa do Mundo de Futebol. O desafio foi escrever e narrar uma partida de futebol na semana dos jogos interclasses. As vozes dos aprendizes revelaram aspectos surpreendentes.

Os alunos, ao longo de entrevistas que foram gravadas em áudio, demonstraram contentamento em relação à professora e sua prática pedagógica. A seguir, apresentam-se imagens de algumas das crianças e seus respectivos extratos de fala.

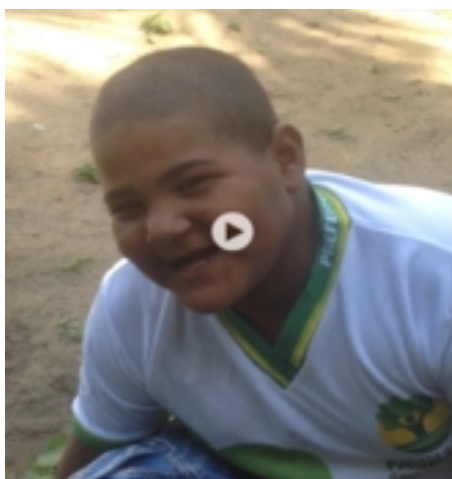
Imagem 1: Representação de conversa individualizada entre a aprendiz (Adriana) e a professora investigadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Agora é bom! Tia Aldeci deixa a gente falar pra perguntar as coisas, ela também chama a gente pra fazer com ela as tarefas, aí, sabe, a gente participa das coisas, a gente diz assim: “tia Aldeci, é melhor fazer assim”. Aí, ela diz: “é muito bom!” Então, vamos fazer desse jeito, então, assim, a gente aprende mais (Adriana, agosto, 2014, diário de campo).

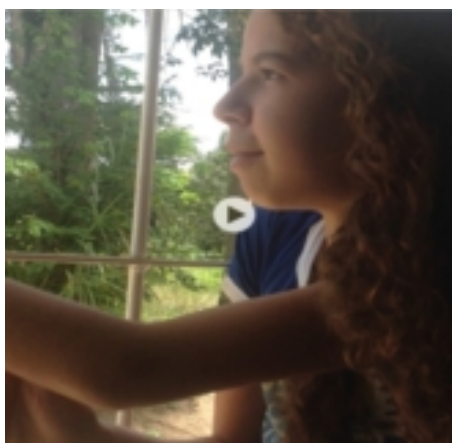
Imagem 2: Representação de conversa individualizada entre o aprendiz (Everton) e a professora investigadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Eu estou aprendendo agora muitas coisas, já sei fazer um nome de “feijão”, de “farinha”, de “sardinha”; sei contar histórias sozinho, desenhar e pintar também. Aí eu gosto de escrever coisas de malassombro, mas eu não tenho medo, não, porque eu invento, né? (Everton, setembro, 2014, diário de campo).

Imagem 3: Representação de conversa individualizada entre a aprendiz (Júlia) e a professora investigadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Oxe! É bom estudar aqui na escola com a professora Aldeci. Quando foi um dia, tia pediu pra eu ler. Aí, eu disse que num sabia, mas ela disse assim: “Júlia, você já sabe ler!”. Aí, eu comecei a soletrar só na minha cabeça, ninguém ia escutar eu

soletrando, aí eu vi que saber ler é feito logo dentro da cabeça, aí, depois, a gente fala alto. Sabe de uma coisa? Foi tia Aldeci que me ajudou a pensar. Aí, agora, quando eu quero fazer uma coisa, eu penso (Júlia, outubro, 2014, diário de campo).

Portanto, mergulhou-se nesse universo de vozes, de onde surgiram passos norteadores com as informações do cotidiano que aproximam da compreensão de como cada aprendiz concebe a aprendizagem da leitura e escrita em Língua Portuguesa. São vozes que tecem o painel de um novo cenário para o processo tanto de ensino como, principalmente, da aprendizagem. Construindo, assim, a identidade de cada um que aprende, de cada um que ensina em sucessão de gestos; de modo que, reunidos, desconstroem as práticas pedagógicas tradicionais. Enfim, no decorrer do estudo e nos tópicos seguintes, todas as técnicas de coleta de dados serão mencionadas, bem como os achados durante a estada no campo de investigação.

2.4 OS SUJEITOS IMPLICADOS NESTA INVESTIGAÇÃO

Utilizou-se a terminologia “sujeitos” a partir da concepção de Mattos (2001), considerando como sujeito aquele que constrói conhecimentos sobre a realidade estudada. Como a pesquisa envolveu seres humanos, foi feita uma carta de anuência para a gestora da EMP VI e para o conselho tutelar municipal (Paudalho/PE). Com a permissão por parte dos segmentos, solicitou-se também à professora (polivalente) a realização das atividades propostas na pesquisa com o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no 2º turno, que corresponde ao horário das 13h00min às 17h45min. As visitas ocorreram cinco vezes por semana na unidade escolar para a realização das atividades propostas conforme cronograma descrito no projeto de pesquisa.

Na carta continha a descrição do estudo, o que seria feito com as observações, com as entrevistas não estruturadas, as anotações da análise documental, descritas no diário de campo, e outras informações de interesse dos participantes. A assinatura do sujeito aporta na carta de anuência a prova de consentimento livre e esclarecido. Acerca disso, coloca Wax (1971):

Um investigador de campo que começa a trabalhar com pessoas que não conhece apercebe-se rapidamente que estas pessoas dizem e fazem coisas que compreendem, mas que ele não. Uma destas pessoas pode fazer determinado gesto que põe todos os outros a rir. Elas partilham uma compreensão do significado do gesto, mas o

investigador não. Quando o começa a partilhar, começa a “compreender”. Passa a deter parte da perspectiva daqueles que estão por dentro (WAX, 1971, p. 11).

Diante do exposto, acredita-se que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O intuito é, de fato, maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto. Afinal, aqui não se tem o objetivo de, simplesmente, confirmar ou não ideias preestabelecidas, construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas na medida em que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

Desse modo, os sujeitos no terreno do *lócus* da pesquisa, através dos instrumentos e das técnicas utilizadas, vão construindo a resposta da questão da pesquisa, que vai ganhando forma na medida em que se recolhem, analisam, examinam os acontecimentos. A partir de então é feita a triangulação de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

2.4.1 O perfil dos aprendizes

Os aprendizes, em sua maioria, possuem um perfil alegre e bem humorado. Chegam à escola com ar esportivo, carregando a curiosidade como ferramenta de busca. Mesmo com esse perfil, a indisciplina ainda ocorreu. Foi presenciada, pela primeira vez, uma cena instigante: a professora comunicou a um dos aprendizes que era necessário rever seus direitos e deveres. Após ter percebido que o mesmo teria deixado de exercer alguns dos seus deveres, ficou acordado que, nos próximos dois dias, as atividades em atraso seriam finalizadas e as palavras pejorativas seriam cortadas de seu vocabulário.

Bem, o castigo não era uma palavra utilizada no cotidiano desse grupo; a questão foi a indisciplina, mesmo não sendo algo corriqueiro em sala de aula. Talvez o aspecto mais singular e admirável da vida social desses sujeitos seja seu enorme talento para a convivência pacífica e gratificante. Isso é equivalente a outro talento: a vontade de aprender a aprender cada vez mais. É importante acrescentar que as atitudes da professora Aldeci Cabral para com os seus aprendizes (aos quais chama pelos seus respectivos nomes), em geral, é carinhosa.

Para compreender o perfil do grupo de aprendizes, foram relacionados não apenas seus traços físicos, mas, também, o acervo oriundo da vida em seus lares, trazido para dentro da sala de aula. Em linhas gerais, foi traçado um breve perfil do grupo de aprendizes que permitiu desenhar, de fato, como foi concebida a aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa através da prática pedagógica baseada em contos populares.

Os aprendizes, lutadores desde cedo, embora ainda estejam com idade de brincar, tomam a lida da sobrevivência com seus pais. Poucos tinham o hábito de escovar os dentes e, na barriga, muitas vezes, só havia uma caneca de café e um pedaço de pão. Pés descalços, alguns chinelos e/ou botas velhas, corriam para dar o tempo de ara no roçado e fazer o plantio de feijão ou de milho. Brincavam pouco, mas não reclamavam da vida.

Não eram criados entre livros, nem tampouco com a Língua Portuguesa na norma padrão, e, na maior parte do tempo, sem influência do convívio frequente de intelectuais. Participavam ativamente das conversas em rodas de contos populares em noites de lua cheia no terreiro de suas moradias. Assim, enchiam suas malas de informações e lá construía seus conhecimentos.

2.3.2.2 A moradia dos aprendizes

A seguir, a título de ilustração, apresentam-se algumas fotografias de moradias de uma parte do grupo de aprendizes.

Imagem 4: Moradias do grupo de aprendizes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Na caminhada para construir o perfil de cada aprendiz, para compreender melhor esses sujeitos dentro do ambiente de sala de aula, se fez necessário conhecer o conjunto de fatores individuais e sociais que eles traziam consigo. Afinal, ao entrarem na escola, não deixavam do lado de fora seus desejos, seus sonhos, seu modo de ser, seu modo viver, seu modo de ver as coisas.

Nas visitas realizadas na casa dos aprendizes, podiam ser percebidas atividades domésticas nas quais eles eram obrigados a fazer atividades em casa exatamente do jeito que seus bisavós, seus avós e seus pais faziam. Tais trabalhos domésticos inibiam, por assim

dizer, os tesouros do mundo interior de algumas daquelas crianças. Não permitiam que seu mundo interior emergisse e isso refletia-se em sala de aula. Nesse contexto, algumas das crianças estavam a esperar que a professora ensinasse exatamente como ela fazia. A imaginação, fonte inesgotável, estava adormecida em meio ao modo de vida de alguns aprendizes.

Desse modo, o trabalho em sala de aula se apresentava de maneira que provocava o desbloqueio dessa dificuldade crescente e dava oportunidade para o trabalho livre dentro de uma perspectiva de autonomia.

Outros traziam consigo o interesse, reforçado pela necessidade de um acervo de criatividade, de reutilizar garrafas plásticas para confeccionar copos, vasos, enfeites, brinquedos. Mas foi na lavoura que se podia ver o processo de aprendizagem com o mínimo de ensino ou quase nenhum. Lá se aprendia fazendo, pois era preciso fazer para aprender.

Nas mãos, uma enxada e sementes de milho, feijão e fava. Os pais repartiam entre seus filhos uma porção de sementes que mal cabia em suas mãos minúsculas e a enxada era tão pesada que se fazia necessário arrastá-la. Porém, nenhuma dessas coisas era obstáculo para aprender sobre e como fazer um plantio para o sustento da família. A atividade era realizada pelos aprendizes com prazer.

Desse modo, a aprendizagem “sobre e como fazer” era através de observações feitas pelos aprendizes, no cenário e no tempo, ambos organizados pelos pais. Entretanto, observar os pais não significava imitá-los. Daí a importância da sala de aula ser também um ambiente intencionalmente organizado.

Sendo assim, compreende-se que é possível aprender também observando cenários, entrando em contato com o que já foi descoberto e organizando o conhecimento junto com outras pessoas. As perguntas também faziam-se presentes nesses cenários, as crianças se comunicavam através da língua informal, conforme um dos diálogos transcrito abaixo:

- Pai, pru mode quê a gente tá plantando feijão, mio e fava no mermo roçado?
 - Oxe! Tu num sabe, não, menino? Tu acha que é pru mode quê?
 - Pra gente tem mai coisa pra cumer, é?
 - E, num é, não é?
 - Mas, num... o senhor num tá butando no mermo buraco, não, pai.
 - E apoi, menino, tu já aprendeu.
 - Mai eu vou butar diferente de do senhor, vou butar o mio no mei e o feijão dum lado e a fava do outro.
 - Apoi tá bom, vamu ver se vai tá certo teu roçado.
- (Diálogo de crianças em linguagem informal, março, 2014, diário de campo).

Diante disso, havia de ser respeitado e utilizado o acervo considerável da Língua Portuguesa que os aprendizes traziam consigo para a sala de aula. Embora informal, isto é, sem penetrar na norma-padrão, existia a comunicação. Desse modo, ficava evidente que as crianças eram capazes de se comunicar, mesmo quando ainda não dominavam a norma-padrão da Língua Portuguesa.

Essa maneira de falar observada na comunidade onde viviam com seus familiares constitui, pois, um ponto de partida que os descaracteriza como uma folha em branco cuja escola é aquela que os prepara para a comunicação. Foi percebido que a relação entre o mundo fora da escola fazia com que a professora mediasse o desejo de realizar, de construir, na sala de aula, atividades com a mesma liberdade do mundo do outro lado da sala de aula. Instigava-os a conhecer a razão de ser da norma padrão da Língua Portuguesa, guiando-os e orientando-os nas investigações dos porquês.

Em virtude disso, as atividades em sala de aula consistiam na resolução de situações problema que estimulavam a aprendizagem da Língua Portuguesa na norma padrão através dos contos populares. Assim, a valorização da participação ativa dos aprendizes no processo de aprendizagem passava também para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes, com alma de iniciativa e autonomia. Os aprendizes se sentiam valorizados na medida em que tinham a oportunidade de intervir, opinar, debater, decidir, recriar, criar sobre o encaminhamento que davam aos seus contos. Daí eles se tornavam sujeitos ativos do próprio processo de aprendizagem. Sentiam-se comprometidos com a prática pedagógica baseada em contos populares que os libertavam das práticas que castram e robotizam, transformando-os em meros cumpridores burocráticos dos manuais e das atividades escolares.

E, nesse encontro direto com os nativos da cultura em investigação, foi possível perceber que essa possibilidade trouxe a abundância de fontes, a facilidade relativa de conviver com as pessoas a serem estudadas e a oportunidade de assistir em tempo real o modo como os aprendizes concebiam a aprendizagem de leitura e escrita de Língua Portuguesa.

2.4.2 A professora da sala de aula na qual a pesquisa foi desenvolvida

A seguir, na Imagem 5, consta uma fotografia da professora da sala de aula na qual foi desenvolvida a pesquisa.

Imagem 5: A professora da turma na qual foi desenvolvida a pesquisa: Aldeci Cabral



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Aldeci Cabral é uma professora que queria a interrupção das dificuldades encontradas pelos aprendizes infantis das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação à aprendizagem de leitura e escrita de Língua Portuguesa no ambiente escolar dentro da sala de aula. Então, decidiu fazer algo para parar com a falta de interesse, falta de prazer, com a aversão pela língua materna na sua norma padrão.

Possuidora de vontade de mudança, a professora Aldeci Cabral, de voz mansa, mas, sobretudo, com habilidade de mediar o prazer da leitura e da escrita, projetou com o grupo de aprendizes atividades que fizeram os mesmos repensar, comunicar-se, dar sentido especial à mensagem que brota dos contos criados pelas crianças. Nesse percurso, prezou pela liberdade para a ação criativa e criadora do ser humano. Acreditando que pode, realmente, ser transformada a realidade em sala de aula, se propôs a mudar qualitativamente sua prática pedagógica.

Aldeci Cabral é natural do município de Paudalho onde está localizado o *lócus* da investigação. Filha de agricultores, é a mais nova de três irmãs também professoras. Antes de cursar o Magistério (hoje com nova nomenclatura, o curso de Ensino Médio Normal), já dava aulas para outras crianças da vizinhança. Diz ela: “procurava imitar os meus professores, principalmente os que eram mais carinhosos. Quando iniciei no magistério, fui logo convidada para auxiliar uma professora regente de uma turma de 1ª série. Adorei, claro!”

No ano de 1984, já estava formada e habilitada para lecionar de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, que corresponde aos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Em

fevereiro do ano seguinte (1985), é convocada para fazer parte do quadro permanente de professores da rede municipal de educação, numa escola dentro da usina Mussurepe, permanecendo ali por cerca de cinco anos, solicitando sua transferência para a EMP VI, permanecendo nessa instituição de ensino até a data de sua aposentadoria.

Durante o curso de Normal Médio, a maior preocupação dos professores era ensinar técnicas para que as “professorandas” adquirissem habilidades para ensinar quando estivessem exercendo a profissão de professor. Foi assim que aconteceu durante anos a preocupação de se ensinar bem. Muitos foram alfabetizados, mas também muitos eram reprovados por mais de dois anos consecutivos.

O fracasso escolar não é exclusividade do passado, mas também apresenta-se nos dias atuais, porém com uma diferença: os alunos seguem os anos adiante, muitas vezes sem ter adquirido as competências necessárias. Apesar das dificuldades, a postura da professora Aldeci Cabral foi o tempo todo de alguém que procurava fazer o melhor possível, buscando aprimoramento no curso de graduação do Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE), no Polo Educacional de São Lourenço da Mata, pela Universidade de Pernambuco, Faculdade de Professores de Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

Em uma de suas falas, afirma a professora: “com o tempo, aprendi a ver as coisas melhor, aprendi a observar cada um dos alunos” (Professora Aldeci Cabral, abril, 2014, diário de campo). A professora Aldeci Cabral sempre participou das formações continuadas. Algumas das coisas colocadas nesses momentos de formação já eram feitas por ela; já outras serviam de subsídio para estudar sobre as teorias apresentadas.

Prestes a se aposentar, a professora conta que sua carreira não se encerrará com a aposentadoria, disso ela tem certeza. Sua contribuição passará a ser dada através de suas experiências e nas trocas que ocorrerão enquanto ela estiver viva. E acrescenta que não deseja que seus alunos aprendam a aceitar as coisas simplesmente como lhes apresentavam e que nem tampouco suas cabeças virem depósitos unicamente de ideias dos outros.

Foi exatamente assim que, por uma educação libertadora, a professora se libertou da fôrma em que foi colocada desde seus primeiros dias na escola como aluna. Nesse mesmo tipo de concepção escolar ela passou década após década reproduzindo automaticamente a prática pedagógica tradicional, colocando também seus alunos na mesma fôrma de empada, recheando-os de conteúdos.

2.5 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

O *lócus* da investigação está localizado na EMP VI, especificamente a sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, localizada em Chã de Pinheiro, zona rural da Zona da Mata Norte do nordeste do estado de Pernambuco, Brasil. Encontra-se a cerca de 60 quilômetros de distância da capital. A seguir é apresentada a Imagem 6, com uma fotografia da fachada da referida unidade escolar.

Imagem 6: Fachada da EMP VI



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A escola foi fundada, de acordo com dados oficiais, em onze de outubro de 1989, mediante o Ato de Funcionamento da Portaria Nº 9.484 de 10 de outubro de 1989, sob o Cadastro M. 161.016. Desde então, passou a ministrar aulas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos, funcionando em três horários: manhã (Educação Infantil, 1º e 2º anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental regular), tarde (3º, 4º e 5º anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental regular) e noite (horário cedido ao Programa Chapéu de Palha).

O artigo 24, inciso I, da LDB (Lei 9.934 de 20 de dezembro 1996) define que a Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, Lei 9.394, artigo 24, 1996).

Alguns eventos da escola são a comemoração da Páscoa, a festa junina, a mostra de conhecimentos e o Natal.

2.5.1 Variados aspectos da escola

Buscando contextualizar a escolha do nome da escola, essa foi escolhida pela história de vida do papa Paulo VI, pela sua postura aberta ao diálogo. A maior parte das professoras leciona na unidade desde o seu funcionamento, tendo em vista, para uma boa parcela delas, a aposentaria. A aposentadoria da professora responsável pela da turma pesquisada está prevista para o ano de 2015.

O perfil de escolaridade das professoras, até o ano de 2008, era, em sua maioria, o Ensino Médio Normal. A graduação só vem fazer efetivamente parte da vida acadêmica a partir da exigência decretada no Plano Decenal que vem favorecer o plano de cargos e carreiras.

É importante destacar que a escola foi criada para atender ao crescimento populacional de Chã de Pinheiro de crianças com idade escolar. Contudo, nos últimos três anos, a demanda tem diminuído devido à falta de crianças nessa faixa etária. A previsão é de que, nos próximos dois anos, as turmas diminuam ainda mais em número de alunos matriculados.

A escola possui uma arquitetura muito simples. O prédio de apenas um piso contém três salas de aula, uma saleta que serve como gabinete de direção, secretaria e espaço para o professor, uma cozinha, um pátio coberto, uma área externa pouco maior que a área coberta, um banheiro feminino e outro masculino. A escola não tem portão ou muros. Possui apenas uma cerca de papoulas e arames do lado esquerdo, que divide o quintal de Dona Arlinda da escola. O quintal de Dona Arlinda é tido pelos aprendizes como uma floresta, um espaço mágico para seus sonhos, bem como a construção de seus contos.

Anteriormente, o terreno onde a escola está construída pertencia à família Moreira. Com, aproximadamente, 15 hectares e pertencente a seis herdeiros, a permissão para construir o grupo escolar (assim chamado na década de 1980) foi concedida pelo tio-avô dessa família. Foi acordado que, enquanto existisse a escola, os herdeiros não tomariam posse da parte da terra onde escola foi construída. A doação foi feita verbalmente, pelo tio-avô do ex-prefeito da cidade, o senhor Fernando Moreira (gestão de 2008 a 2012). Na doação, ficou determinado que a posse do terreno continuaria pertencendo à família Moreira.

Com a permissão, foram construídas, a princípio, apenas duas salas de aula, um banheiro, uma cozinha e um pátio coberto que servia também como sala de aula. Além das crianças em idade escolar, jovens e adultos faziam parte do corpo discente. Esses eram tanto da comunidade local como oriundos de Chã de Camila e de Chã Alegre.

Na sala de aula, intencionalmente organizada, era possível saber o que estava ocorrendo ou o que se pretendia fazer. Os materiais de estudo, de pesquisa e de confecção eram de fácil acesso aos aprendizes. A decoração da sala de aula era muito simples, devido aos poucos recursos. Os trabalhos escritos, as pinturas, desenhos, entre outras atividades, eram expostos, presos em barbantes.

Existia apenas um armário para guardar alguns materiais dos aprendizes e da professora. O piso era de cimento bruto, sem cerâmica. O birô da professora era uma peça antiga, a cadeira era feita de madeira, simples e sem muito conforto, e estava localizado do lado esquerdo da sala, próximo a uma das janelas.

A decisão que conduziu à escolha do *lócus* da pesquisa foi motivada pelo projeto em andamento, intitulado “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”. Nesse contexto, foram encontradas bolhas de Inovação Pedagógica na narrativa do projeto bem como constituiu-se um ambiente privilegiado sob o enfoque da concepção do construcionismo. O *lócus* escolhido foi, especificamente, a sala de aula do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental na modalidade regular em razão do projeto supracitado ter sido desenvolvido nesse espaço.

Outra questão é que já existia por parte da docente e da equipe gestora um acolhimento para com a professora investigadora, uma vez que já tinha sido professora nessa unidade de ensino. Esse fato facilitou, em muito, o contato de negociação tanto com a gestora quanto com a professora responsável pela turma constituída pelo grupo de aprendizes do 3º ano. O fato de já conhecerem a professora investigadora contribuiu ainda mais para o clima de confiança e credibilidade com os sujeitos da pesquisa.

A confirmação do acesso se deu em 17 de março do ano letivo de 2014. Além da solicitação formal de acesso ao campo de investigação, foi documentada por escrito a autorização, confirmando onde seria realizada, de fato, a pesquisa. O processo de negociação . O não foi uma tarefa difícil devido a uma sondagem no campo antes de decidir pelo *lócus*. O processo, propriamente dito, foi realizado em torno da explicação do objetivo central da pesquisa, seguido da explicação das finalidades, bem como da metodologia, dos instrumentos e das técnicas utilizadas no processo de coleta de dados.

O grupo de aprendizes foi apresentado à professora investigadora, que teve a liberdade de explicar todo o processo da pesquisa, na qual não houve problema aparente de desconforto por parte deles. Desse modo, a pesquisa transcorreu em clima agradável.

TERCEIRA PARTE
O DISCURSO PRODUZIDO

CAPÍTULO III

3.1 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo consistiu em anotações do dia a dia na EMP VI, especificamente a sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. As anotações referiram-se ao que foi visto, ao que e como aconteceu e ao que os sujeitos disseram. Conforme Minayo (1993), um dia de observação é constituído pelos seguintes elementos:

[...] observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimônias, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p. 100).

Dessa maneira, buscou-se, minuciosamente, registrar, em tempo real, os acontecimentos no campo de pesquisa. Por meio dos registros, foi possível fazer relações entre as vivências no campo e o aporte teórico. Cumpre ressaltar que os aprendizes infantis também escreveram no diário de campo. Neste trabalho, são reproduzidos alguns escritos da colaboração deles.

Destacamos a grande quantidade de palavras criadas pelos aprendizes, e que, portanto, são desconhecidas do padrão de norma culta da Língua Portuguesa. Tais palavras fazem parte de um vocabulário que descreve a magia e a aventura dos contos escritos pelos sujeitos desta investigação. A partir da leitura dos relatos infantis, o leitor experimenta sensação semelhante àquela que teria ao ter estado no campo de investigação durante os nove meses de coleta de dados.

3.2 O PROJETO EM ANDAMENTO “LER E ESCREVER: CONTOS POPULARES, UM PONTO A MAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA”

Antes de decidir por ancorar o barco, descer e fazer estadia, tornando a EMP VI *locus* da pesquisa, uma busca pela Inovação Pedagógica fez a pesquisa trilhar por diversos caminhos até que fossem encontradas bolhas de inovação no projeto “Ler e Escrever: contos

populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”. O referido projeto encontrava-se em andamento na sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, da EMP VI, na zona rural do município de Paudalho, localizado no estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil.

As bolhas apresentavam a concepção de um ambiente de aprendizagem intencionalmente organizado para desenvolver e instigar nos aprendizes o prazer em aprender. Desenvolvido sob uma diversidade de atividades, utilizando-se do gênero conto popular, independentemente das orientações do plano curricular, o modo em que apresentava o referido gênero parecia acrescentar algo a mais à cultura daquela sala de aula, com atividades desafiadoras e possíveis de serem levadas a efeito por todos. Dentro desse contexto de caráter inovador, destaca-se a compreensão de Brazão (2007):

O caráter inovador do projeto reside no facto de este discutir o momento a partir do qual os alunos, utilizando o espaço/tempo para manusear as ferramentas [...] desenvolvem acções que não têm que ver directamente com o currículo e que o ampliam (BRAZÃO, 2007, p. 05).

Nesse sentido, é preciso criar um cenário no ambiente escolar para atender ao novo homem exigido pelas mudanças diante de suas novas necessidades no mundo contemporâneo. O mundo contemporâneo exige cada vez mais dos indivíduos, determinando que sejam capazes de tomar decisões, de ser construtores do seu próprio conhecimento. Exige que estejam aptos para a resolução de problemas cada vez mais complexos e que se libertem das produções padronizadas de comportamentos uniformizados de um currículo único, fechado e oculto em suas entrelinhas. Além disso, exige ainda que se permaneça indiferente à desigualdade entre a cultura familiar e social dos aprendizes infantis. Para Sousa (2003):

[...] apercebemo-nos da injustiça de um Currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a Escola. O Currículo não se pode alhear das diversas identidades socioculturais que interagem no cenário escolar. A existência de um Currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstracto, tende para o esbatimento das diversas mundividências pela cultura dominante (SOUSA, 2003, p. 03).

O projeto “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa” foi construído no ano de 2013 pela professora Aldeci Cabral. Seu objetivo principal era incentivar o interesse dos aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental pela leitura e escrita de Língua Portuguesa através dos contos populares. Tratava de um conjunto infinito construído de atividades, que tinham a pretensão de desenvolver a

autonomia, a criatividade e a criticidade nas crianças, sem vinculação (mecanizada) utilizada por práticas pedagógicas tradicionais, com trabalho eminentemente cooperativo e colaborativo, individual e coletivo. Era um projeto em constante construção, pois se desconstruía ao longo do processo para ser construído. Isso acontecia durante o processo de aprendizagem que tem como o protagonista o aprendiz infantil. O Projeto trazia, em sua marca, o logotipo exposto na Imagem 7 abaixo:

Imagem 7: Logotipo do Projeto



Fonte: Projeto (2013)

O girassol estaria representando o aprendiz que gira sua mente, posicionando-a na direção da descoberta. O aprendiz assim o faz por conhecer e entender as coisas que os rodeiam desde seu mundo interior ao mundo exterior.

Esse pensamento expresso no Projeto remete ao caráter coletivo que se configura no seio da sala de aula de um grupo de aprendizes. A professora Aldeci Cabral explicou que o girassol estaria representando a mudança do aluno como mero receptor para o aluno protagonista no processo de aprendizagem, uma vez que a intenção do Projeto era pensar a partir de uma turma para agir numa escala maior.

3.2.1 A prática pedagógica baseada em contos populares: no saber e no fazer do aprendiz

Usadas como ferramenta para aprendizagem de Língua Portuguesa, as atividades que abordam os contos populares estavam todas centradas nas crianças, pois elas aprendem melhor quando são elas mesmas atores da construção dos seus fazeres, sejam eles mediados

ou não. As crianças gostam de ser os “donos” do pedaço, de saber que foram elas que construíram. Numa conversa com a professora responsável pela turma, essa concepção ganha corpo em sua fala, conforme segue:

[...] como ferramenta para a aprendizagem de Língua Portuguesa, as atividades estão todas centradas nas crianças. Acredito que elas aprendem melhor quando são os próprios atores da construção de seus contos. Eles gostam de ser os “donos” do pedaço, de saber que foram eles que construíram. E, quando querem escrever uma palavra em seus textos que não sabem sua grafia, é nessa hora que entro como mediadora do processo (Professora Aldeci Cabral, abril, 2014, diário de campo).

Mas é, de fato, através do aprendiz que esse pensamento se concretiza – é na maneira como o aprendiz concebe a aprendizagem. Tendo isso em vista, corrobora Vygotsky (2004):

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não absolutamente novo. Nesse sentido, toda a educação e a reeducação do já realizado (Vygotsky, 2004, p. 428).

Sabe-se que atrair a atenção do aprendiz infantil é um grande desafio. Também não é uma tarefa nada fácil de fazer. Para alcançar esse público o melhor método é aquele que não mecaniza e nem tampouco engessa o aprendiz, concebendo-o como mero receptor, calando o seu saber e seu fazer.

E, falando das narrativas, os aprendizes, ao se projetarem nos contos populares, executam-nos com sabedoria. Outrora tais aprendizes tinham sua liberdade cerceada, a oportunidade silenciada, seu saber e seu modo de fazer mutilados.

O nascer de um novo cenário no âmbito educacional reside em ruptura radical das práticas pedagógicas que insistem em permanecer vivas pelas mãos dos que podem e devem fazer a diferença, os professores. Deve-se prestar atenção às diferenças, aos olhares, às falas, às ações que afastam o ensino da verdadeira aprendizagem.

3.2.2 O aprendiz infantil e a sua própria sala de aula

A sala de aula, um lugar no qual os aprendizes podem aproveitar para construir novos conhecimentos e se relacionar com outras pessoas, é um ambiente onde aprendizes e professores se tornam parceiros de construções. A aprendizagem desenvolvida em sala de aula

é uma fonte rica de significados. Afinal, a sala de aula é um ambiente privilegiado para fornecer ricas interações com o conhecimento de modo social trabalhado no processo.

Imagem 8: Aprendizes infantis em sua própria sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Toffler (1972) coloca o seguinte: “uma boa parte da educação se dará na própria sala do estudante. Em casa ou numa de suas dependências de alojamento, segundo o horário que lhe aprouver.” (TOFFLER, 1972, p. 229). É nesse contexto que a sala de aula vem se tornando um ambiente prazeroso e agradável. Isso foi possível perceber a partir das falas dos aprendizes ao final de mais um dia de aula.

É possível observar os aprendizes conectarem-se uns aos outros. A professora afirma que todas as atividades do Projeto foram intencionalmente elaboradas para que houvesse exatamente essa conexão. Nessa perspectiva, a ferramenta utilizada foi os contos populares, por constituírem-se como uma literatura próxima das crianças a partir do seio familiar. Desse modo, a sala de aula para as crianças vem se tornando um lugar prazeroso. Isso se verifica conforme os relatos dos aprendizes infantis:

Poxa, tia, já vai terminar a aula? Tia, tia Aldeci, a gente pode ficar só mais um pouquinho? Vai, tia, deixa, deixa, vai. Poxa! Amanhã a gente volta, tanram, ram, ram... (Aprendizes infantis, agosto, 2014, diário de campo).

Diante do exposto, é como tirar um raio-X de uma sala de aula para ver além da superfície das coisas e nos corações dos aprendizes. Isso está explícito em seus contos. De fato, uma boa parte da educação tem se dado na sala de aula do próprio aprendiz.

Foram observados momentos ímpares dia após dia na sala de aula. E é, no fundo, uma das coisas que mais encantavam: a maneira daqueles aprendizes fazerem de uma sala de aula um lugar mais bonito, ainda que beleza física/estética não houvesse. Mesmo desprovida dessa beleza, a sala de aula era percebida por eles como o melhor lugar da escola. Tal fato se fazia explícito em seus contos. A seguir, foram transcritos fragmentos de contos construídos pelos aprendizes. Tais contos ilustram o amor pela sala de aula:

A sala de aula e a professora bondosa

Era uma vez, uma linda sala de aula, lá tinha uma professora muito bondosa. Ela cuidava de seus alunos com muito amor (Adriana, setembro, 2014, diário de campo).

Da janela da sala de aula se viam as nuvens

Lá da janela da minha sala de aula, eu olhava para as nuvens. E era nas nuvens que eu vi muitas coisas. Teve um dia em que eu vi um calango e um pequeno cavalo se mexendo de um lado para o outro. Aí, na hora do recreio, quando olhei para a nuvem, o calango e o cavalo pequeno já tinham ido embora. Eu gosto de ver as nuvens mesmo é lá da janela da minha sala (Júlia, setembro, 2014, diário de campo).

Esses elementos foram percebidos apenas após um período de observação constituído por vários meses, enfrentando buracos, lama, falta de energia elétrica. Tais acontecimentos já não impressionavam, afinal, se podia limpar os pés, acender uma lanterna e dirigir lentamente, apreciando a beleza que os aprendizes levavam a ver.

Era possível apreciar sua beleza mesmo que ela não aparecesse tão bonita quanto a imagem capturada pela lente da máquina fotográfica e vista de um gabinete, com ar-condicionado, em uma cadeira sofisticada e confortável. Acredita-se que, depois de olhar a sala de aula, várias vezes, pela ótica dos aprendizes, pode-se levar um pouco daquela beleza que eles faziam enxergar.

O ser humano mudou suas necessidades, sendo também preciso tornar as aulas mais atraentes, transformando a sala de aula em um espaço colaborativo, colocando o aprendiz como protagonista do aprendizado.

3.3 NOVOS HOMENS, NOVOS TEMPOS

Recentemente, a escola era regida pela pedagogia tradicional, mas, como o tempo não para e novas necessidades vão surgindo, mesmo que seja de maneira micro, na sala de aula já é possível encontrar cadeados quebrados, práticas tradicionais desconstruídas.

Pode-se apontar como um sinal de mudança a prática pedagógica baseada em contos populares, relevante na quebra do paradigma fabril que fez brotar mais aprendizes autônomos, críticos, criativos, imaginativos e inovadores, construindo, assim, um novo tempo, um novo cenário de mudanças na educação escolar.

3.3.1 A aprendizagem de leitura e escrita: os aprendizes infantis como protagonistas no processo

O processo de aprendizagem aqui exposto é constituído por um conjunto de atividades infinitas, construídas pelos aprendizes infantis e/ou mediadas pelo professor. Tais atividades não estão marcadas pelas atividades escolares de práticas tradicionais (isto é, decorar, copiar etc.). As atividades são construídas para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e intelectuais. A exaustão não ocorre porque o sabor de “quero mais” e o prazer em fazer são combustíveis nessa prática pedagógica.

Para se ter uma ideia do processo de aprendizagem, devem ser observadas com atenção as atividades construídas ao longo do último ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na EMP VI. Na realização das atividades, no processo como os aprendizes conceberam a aprendizagem de Língua Portuguesa, utilizou-se o gênero contos populares.

3.3.2 Atividades: as tarefas como parte do processo de aprendizagem

3.3.2.1 Março, 2014: Nossos Contos

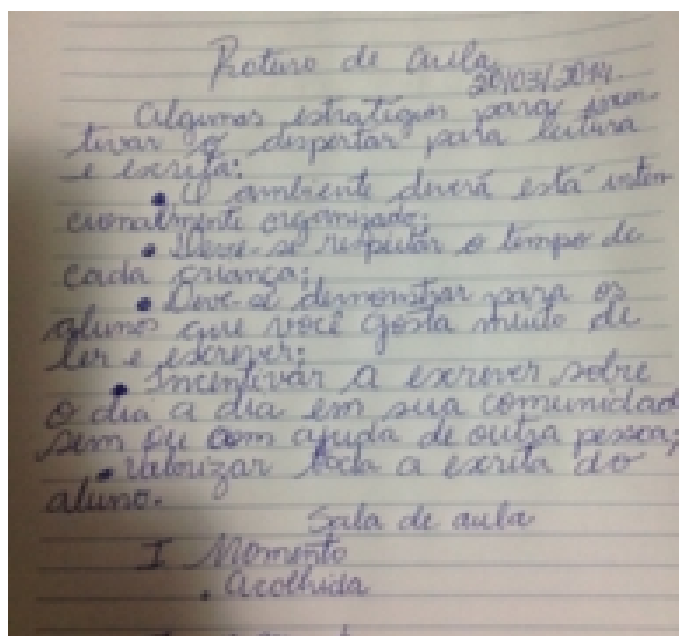
Os contos populares são fonte de conhecimentos construídos a partir da vivência, da experiência, do aprimoramento, da aquisição através da utilização dos sentidos, entre outros fatores. Isso quer dizer que esses conhecimentos prévios influenciam na aprendizagem, principalmente nos ambientes onde os contos têm maior atuação. Nesse contexto, os aprendizes infantis são sujeitos que trazem consigo um conhecimento de contos que é um fator singular importante para a construção de novos conhecimentos.

Diante disso, “Nossos Contos” constituiu-se uma atividade em que os aprendizes narravam tanto em sala de aula quanto em outras dependências da escola os contos criados por eles. Isso aconteceu porque não existia uma hora determinada para a realização da tarefa,

como, por exemplo, a hora do conto. Enquanto os aprendizes escreviam seus contos, era inevitável o questionamento, por parte deles, se podiam ou não escrever sobre determinado assunto. A professora dizia que eles eram livres, comunicando, apenas, que não poderia haver discriminação ou qualquer coisa que causasse sofrimento a quem quer que fosse, explicando os porquês dessa exigência, respeitando o livre compromisso acordado no contrato pedagógico com a participação efetiva dos mesmos.

A atividade utilizava a escrita para registrar os contos de criações tanto individuais quanto coletivas. Os jargões que os contos populares carregavam como códigos de linguagem popular eram explicados pela linguagem formal, trabalhados em sala de aula. Ao término de cada construção e apresentação dos textos, era feita a reescrita com a finalidade de fazer a interpretação para um público fora do contexto no qual os criadores estavam inseridos. A reescrita permitia, também, a correção de palavras e de concordância entre os aspectos da língua formal. E, para incentivar diretamente a escrita, a professora delineou algumas estratégias que, possivelmente, despertariam a leitura e a escrita de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Imagem 9: Fragmento do caderno de roteiro de aula da professora Aldeci Cabral



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Vale a pena ressaltar que a reescrita dos jargões deu vazão a novos conhecimentos, desde os mais formais até os informais, possibilitando a comunicação entre os povos. O

mesmo conto também foi reescrito com os jargões das outras quatro regiões brasileiras (Região Sul, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Norte).

O conto abaixo retrata o processo de aprendizagem de novos conhecimentos a partir da reescrita na língua formal:

Texto Coletivo
Escrita Local – Região Nordeste

João azucrinado

Vinha a gente cortando caminho quando uma gaia de pé de mato caiu e bateu no pé de ouvido de João. Aquele atabacado e todo agoniado gritou bem alto: “oxente, que danado é isso? Vixe Maria, uma zuada! Tô ficando abilolado”. Mas João, como cabra da peste, se levantou na carrera, pegou a gaia do pé de mato e sacudiu lá longe: ainda meio azucrinado do juízo, alisou o bucho que tava melado de área e puxou a pêxera dos quartos pra cortar o pé de mato. Mas, aí, o Curupira apareceu e disse: João, deixe disso, seu mulestra, o pé de mato não foi o culpado! (Aprendizes infantis, março, 2014, diário de campo).

Texto Coletivo
Reescrita – Língua Formal

João desnortado

Nós vínhamos fazendo atalho quando a galha de uma árvore caiu e bateu por trás da orelha de João. Aquele disperso e estressado gritou bem alto: “o que foi isso? Virgem Maria, um barulho! Estou ficando doido”. Mas João, como um homem valente, se levantou pegou a galha da árvore e jogou bem longe. Ainda meio desnortado, limpou a barriga que estava suja de areia e tirou uma faca da bainha para cortar a árvore. Mas, então, o Curupira apareceu e disse: “João, pare com isso, seu perverso, a árvore não foi a culpada! (Aprendizes infantis e professora Aldeci Cabral, março, 2014, diário de campo).

O conto intitulado “João Azucrinado” revela informação etnográfica, evidenciando as nuances dos aprendizes no modo de falar, de entender o mundo em sua volta. Um documento vivo, denunciando também o modo de ser, de fazer, das ideias, das decisões e do julgamento.

Entretanto, por mais que o gênero conto popular seja um documento vivo, não é nele que reside o que se está a investigar no que tange à Inovação Pedagógica, mas no modo como é utilizado. A depender da forma de uso, poderá desconstruir as velhas práticas enfadonhas que cansam e veem o aprendiz simplesmente como receptor, como uma conta de depósito de informações, em uma compreensão na qual todos são iguais e aprendem da mesma forma.

Outro elemento que parece importante é a clareza de sua redação e abundância da cultura local através de uma linguagem própria, para informar ao mundo, para outras culturas compreenderem as suas palavras com a reescrita na norma padrão da língua, na qual os aprendizes eram apoiados em seus esforços.

Essa ação se esforça em esclarecer, discutir, ampliar tanto o vocabulário como despertar nos aprendizes um sujeito ativo e não passivo. Conforme Papert (2008):

[...] as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informação poderá ajudar mais se se certifica de que elas estão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento (PAPERT, 2008, p. 135).

Na fala a seguir, é possível ver com clareza o tipo de conhecimento que o aprendiz precisou para ajudá-lo a obter mais conhecimento e o processo pelo qual sua aprendizagem aconteceu.

A gente escreve sobre coisas que a gente já sabe e como a gente sabe escrever. Às vezes, só a gente entende. Daí, pra outra pessoa que não vive aqui como a gente, [é difícil de entender]. A gente tem que aprender uma maneira de escrever para que muita gente fique sabendo o que a gente escreveu no conto. E, pra isso, é só escrever no português do mundo. Daí, a gente aprende também a falar e escrever do jeito mais certo (Adriana, março, 2014, entrevista).

3.3.2.2 Abril, 2014: Caça ao Conto

Na “Caça ao Conto”, atividade lúdica, um grupo de aprendizes infantis aprendiam brincando ao criarem estratégias, planejando o esconderijo, construindo trilhas para que o outro pudesse encontrar o conto escondido. Cada conto é um tesouro sem limites para criações. A intenção era, sobretudo, prezar pela valorização dos aprendizes como seres humanos capazes de construir, promovendo o desenvolvimento da criatividade, instigando o processo de integração do indivíduo em grupo, as suas ideias e criticidade sobre pontos contemporâneos. Conforme Ronca (1989):

O movimento lúdico, simultaneamente, tornou-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência (RONCA, 1989, p. 27).

Desse modo, percebe-se na atividade “Caça ao Conto” a correspondência de maneira lúdica, a contextualização da escrita e da leitura, desenvolvendo algumas habilidades, tais como a capacidade de interpretar e de compreender os sentimentos e comportamentos humanos enquanto os aprendizes brincam. De acordo com Vygotsky (1989):

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade (VIGOTSKY, 1989, p. 84).

Imagem 10: Aprendizizes infantis na construção e leitura das trilhas “Caça ao Conto”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No decorrer da construção das trilhas da “Caça ao Conto”, percebeu-se, durante as observações e entrevistas não estruturadas, que as referidas atividades são construídas pelos aprendizes infantis. Verificou-se que não existem limitações para criações (seja no âmbito coletivo ou individual). E, mesmo que em alguns momentos o ambiente esteja intencionalmente organizado, isso não impede que os aprendizes infantis criem novas maneiras que vão além das práticas cotidianas.

A maneira como o processo ocorre rompe com as práticas pedagógicas tradicionais. Desse modo, preza-se pela valorização dos aprendizes infantis como seres humanos capazes de construir. Isso é visto, com evidência, nas falas dos aprendizes, das quais pode-se constatar que a prática pedagógica baseada em contos populares possibilita a aprendizagem através da ação motivadora. Tal ação promove a aprendizagem através da prática pedagógica alicerçada em contos populares como inovadora, percebida tanto nas ações como nas falas dos aprendizes infantis, apresentadas abaixo tal e qual captadas em entrevistas realizadas durante a coleta de dados no campo de pesquisa. Exemplo disso é a transcrição da fala da aluna Milena, a seguir:

Gosto de fazer trilhas para meus amigos, pensar o que e como vão fazer para encontrar o conto escondido. É muito bom porque todo mundo da minha equipe também ajuda. Quem sabe escrever muito vai fazendo uma frase. Mas têm outros que também é muito sabido, porque sabe fazer um desenho com uma sílaba e forma uma palavra. Eu aprendi a escrever certo. Sabe o que eu faço? Penso no nome e, aí, procuro no dicionário como se escreve. Então, escrevo certo. Essa tarefa é muita boa porque a gente pensa para começar a fazer uma coisa da aula de português, porque é a gente que faz tudinho, mas, às vezes, a professora ajuda a gente. Mas só ajuda quando a gente pede (Milena, maio, 2014, diário de campo).

A fala de Milena remete à afirmação de Papert (1994). Para o autor sul-africano, a ideia do aluno tornar-se o sujeito de seu próprio processo de aprendizagem deveria ser concretizada. Nesse sentido, os contos populares são utilizados pelos aprendizes infantis como um brincar de contar e fazer historinhas, pois eles gostam de criar.

De acordo com Papert (1994), os cidadãos do futuro necessitam saber como lidar com todo o tipo de jogo, competição, desafios. Precisam ter conhecimento, expressar habilidades, alcançar objetivos, saber como encarar um problema que acontece de maneira imprevista para o qual não há uma explicação de modo prévio. Necessitam conseguir, a partir de um esforço contínuo, habilidades necessárias para participar da construção do novo ou, então, abdicar da sua própria vontade a uma vida de dependência. A verdadeira habilidade competitiva é a habilidade de aprender. Para ele, não se deve aprender a dar respostas certas ou erradas, é necessário aprender a solucionar problemas.

A abordagem construcionista agrega valor às estruturas cognitivas e busca meios para que a aprendizagem ocorra por meio de ações, discussões, e interações com o objeto de estudo.

Desse modo, assiste-se a Inovação Pedagógica acontecer, conforme é delineada por Fino (2011): “passa por uma mudança na atitude do professor, que presta maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para seus alunos [...]”(FINO, 2011, 34). Nessa linha de raciocínio, desenvolve-se a autonomia do aluno em aprender de diversas maneiras. A essência absorve-se no modo como a escola enfrenta as teorias de aprendizagem, a relação professor/aluno, a organização curricular, o ensino. Nesse aspecto de inovação, o foco é o aluno e o professor assume o papel de agente mediador no processo de ensino-aprendizagem, onde o avanço das modificações é essencial.

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar a aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO, 2008, p. 03).

Portanto, a construção do conhecimento se dá independentemente dos espaços considerados “instituição escolar”, ou seja, a mudança na educação depende de cada um que constrói o conhecimento, que é autônomo, crítico, protagonista, onde o aprendiz busca aprender aprendendo. Sobre essa mudança para a educação do futuro, Toffler (1970) destaca que deve-se olhar para a frente e não para o sistema agonizante do passado.

A fim de que a Inovação Pedagógica de fato se concretize, faz-se “necessário uma escola de mudanças, que vá da micromudança até a megamudança” (PAPERT, 1996, p. 209). A proposta de Papert (2008) é que os aprendizes infantis sejam autores, que protagonizem o ato educativo sem desvalorizar o professor e a escola. Pelo contrário: sugere que o professor oriente o trabalho, possibilitando um ambiente adequado, exigindo do aprendiz a produção do conhecimento.

Papert (1996) coloca que “a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente” (PAPERT, 1996, p. 43). Em outras palavras, faz-se necessário que haja um envolvimento, um interesse recíproco entre o aprendiz e o aprendiz. Dessa forma, denominamos o conhecimento de zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vygotsky (2010), constitui a distância entre o nível real e o nível de desenvolvimento potencial.

A construção do conhecimento se dá mediante o sujeito demonstrar o interesse em realizar algo que simbolize seu aprendizado de maneira prazerosa, enriquecendo sua prática. Essa aprendizagem é denominada de construcionista, conforme defende Papert (2008). O autor coloca “que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam” (PAPERT, 2008, p. 135), sem precisar que mostrem o caminho a ser percorrido e sim que lhes apõem moral, psicologicamente, intelectualmente e materialmente nas suas descobertas, sem lhes dar o peixe pronto.

Papert (2008) e Vygotsky (2010) entram em consenso ao afirmar, de maneira mais categórica, que a relação entre o professor e a criança deve ser de parceria, afeto, respeito, sem maneiras excessivamente autoritárias, com foco na matemática. A matemática equivale ao que Papert (2008) expõe como efeito de tornar clara a arte de aprender, isto é, a matemática, de maneira simples, são as ações para pensar sobre o problema que motiva a aprendizagem e não usa regras para resolver problemas. Reforçando o conceito: “a matemática aqui é mudança de foco do pensar se as próprias regras são eficazes na aplicação imediata, para procurar explicar o modo como trabalhar com as regras pode contribuir, em longo prazo, para a aprendizagem” (PAPERT, 2008, p. 91).

Confere-se, assim, que a atividade “Caça ao Conto” concedeu aos aprendizes infantis a oportunidade de exprimir, através da brincadeira, o que ainda tinham dificuldade de expressar com palavras mais complexas.

3.3.2.3 Maio, 2014: Cantando Contos

Conforme Del Ben (2002), “[...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. [...]” (DEL BEM, 2002, P.52-53). Na luta contra as práticas pedagógicas tradicionais, “Cantando Contos” contribuiu para a descontinuidade das mesmas. Almejava-se a interrupção do modelo enfadonho e desinteressante e o despontar do novo homem, com novas necessidades de construir o conhecimento. O professor deve criar novos modos que façam do aprendiz infantil não mais um receptor de informações, mas um sujeito construtor de sua aprendizagem.

Nesse sentido, há boas razões trazidas pela prática pedagógica baseada em contos populares no desenrolar da atividade “Cantando Contos”, que pode, inclusive, determinar o rompimento do paradigma fabril. E não é difícil de entender o porquê. Basta considerar que o desenvolvimento ocorre na interatividade do sujeito com o mundo que o cerca; o mundo da magia, do encantamento, do faz-de-conta, do pintar, do compor, do cantar.

Diante de tamanha relevância, o interesse dos aprendizes tem crescido de maneira significativa, pois usufruem dos conhecimentos adquiridos para a construção de um mundo melhor. É por isso que é extremamente necessária a prática que provoca no aprendiz a autonomia, a criticidade e a criatividade.

Sendo assim, conforme Campebell, Campbell e Dickinson (2000), “a música exalta o espírito humano” (CAMPEBELL, CAMPBELL & DICKINSON, 2000, p. 147). Nessa compreensão, a música, em consonância com os contos populares, poderá desenvolver o processo de maturação para a aprendizagem como fonte de desenvolvimento do aprendiz infantil.

A atividade “Cantando Contos” pode ser definida como uma ação inovadora, provida por atitudes desde as simples às mais complexas, construídas pelos aprendizes e/ou mediadas por pessoas mais experientes que visam permitir a obtenção de novos saberes, de novos fazeres, de novas buscas. No entanto, a maior importância está ligada aos mais diversos modos de como cada aprendiz concebe a aprendizagem. E, para agregar valor e dar sentido à atividade, é preciso compreender que a questão aqui não trata de uma fórmula mágica para determinar como alguém aprende de maneira significativa, mas para demonstrar que se pode utilizar elementos da própria cultura para o processo de ensino-aprendizagem que traga o prazer em aprender.

Tomando como base a musicalidade no Brasil, que é bastante diversificada, no nordeste brasileiro, a música ganha sintonia no forró, nas cantorias improvisadas, dentre outros. Os aprendizes escolheram, entre seus contos ou contos de outros autores, as palavras

escritas que dão corpo aos seus contos para cantar. A escolha do estilo/ritmo musical da palavra cantada conferiu movimento aos contos. Exemplo de um dos contos cantados:

Letra: grupo de aprendizes do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental

Música: Asa Branca - Luiz Gonzaga

Quando olhei lá na floresta, tinha uma cumade fulozinha, eu perguntei a Deus do céu: “mas que tamanha assombração?”. Eu perguntei a Deus do céu: “mas que tamanha assombração?”. Dona cumade fulozinha, não faça mal, não faça mal, não. Só tô aqui pra ver Curupira, o cuidador da mata de São João. E, aí, até o Saci apareceu e meu medo só aumentou. Então, eu disse: “adeus, floresta”. E só voltarei se medo eu não tiver, tiver mais, não (Aprendizes infantis, maio, 2014, diário de campo).

Finalmente, a prática pedagógica mostrou-se em contínua busca da construção do saber. O que significa conduzir ao processo de aprendizagem através dessas ações que instigam os aprendizes a querer aprender, a conhecer, enfim, a buscar.

3.3.2.4 Junho, 2014: Conto Pintado, quem foi que te pintou?

A seguir, é apresentada, na Imagem 11, uma fotografia mostrando os aprendizes em sala de aula pintando um conto.

Imagem 11: Aprendizes na sala de aula pintando um conto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Numa necessidade de transformação, mudança, inovação, abaixo à fabricação de sujeitos engessados, endurecidos pelas ações de práticas pedagógicas tradicionais, que veem o sujeito apenas como receptor, a atividade “Conto Pintado, quem foi que te pintou?” proporcionou aos aprendizes reflexões. Tais reflexões não surgiram apenas pela pintura em si,

mas, sobretudo, pelas ações que envolveram todo o processo que vem desde a escolha da cor, do papel, dos contos, do espaço. Nesse contexto, cada pingo de tinta deu forma às personagens, fenômenos, dentre outros sentidos e coisas, transfigurando para uma causa geradora de tenacidade a formação de sujeitos não só criativos, mas, sobretudo, sujeitos construtores de novos saberes e fazeres. Sujeitos atentamente versados de conhecimentos para contribuir com a comunicação entre os mundos, desde as pequenas às grandes coisas, das mais simples às mais complexas, dentro e fora do contexto escolar.

3.3.2.5 O retorno ao campo de pesquisa

Após, aproximadamente, quinze dias de recesso, as atividades foram retomadas (havia acabado o recesso escolar). O recesso da rede estadual e municipal de ensino começou em 12 de junho e as aulas foram retomadas no dia dois julho. A mudança ocorreu devido aos jogos da Copa Mundial de Futebol no Brasil e algumas partidas na Arena Pernambuco.

O retorno ao campo de pesquisa aconteceu, exatamente, na tarde de festança junina. O pátio coberto ficou cheio de cadeiras porque tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local vieram participar do evento. Participaram do arrasta pé, da quadrilha, das contadoras de contos (apresentado por Adriana) ao cantador de contos (apresentado por Paulo).

Quadro 2: Programa de apresentação

Cantando Contos	Maria da saia rodada	Produção Coletiva - Aprendizizes infantis
Contação de contos	A rainha do milho	Produção Coletiva - Aprendizizes infantis
Desfile	Rainha e Rei do Milho	Adriana e Paulo
Danças juninas	Dança da peneira	Grupo de Aprendizizes
Arrasta pé	Forró	Grupo de Aprendizizes

Sob orientação da professora Aldeci Cabral, os aprendizes se divertiram ao apresentar o que construíram em sala de aula, como, por exemplo, um conto cantado em ritmo de forró, conto contado no contexto dos festejos juninos, conforme segue transcrito:

Saia rodada

Dona Maria, da saia rodada, vem pra roda dançar, agora a moda é a dança do Saci, gira, gira de um pé só, gira, gira de um pé. Dona Maria, da saia rodada, vem pra roda dançar (Aprendizes infantis, julho, 2014, diário de campo).

A rainha do Milho

Era uma vez, na floresta, lá no quintal de Dona Arlinda, aqui pertinho, lá do outro lado da cerca, Maria, filha do seu Zé Mané. Ela é toda linda. O cabelo de milho, bem marronzinho, quase preto, ganhou a faixa. Sabe por quê? Maria plantou milho com o seu pai, vendeu na feira e também deu pra gente comer, porque dinheiro a gente não tinha, então, ela virou a rainha do milho (Aprendizes infantis, julho, 2014, diário de campo).

Vários fatores tendem a fixar o saber, o fazer e o pensar dos aprendizes infantis nessa vida: a curiosidade (independentemente de ser ou não instigada), a rejeição dos padrões e das ordens impostas pelas práticas pedagógicas tradicionais e sua maneira de construir o conhecimento. Nos contos populares, têm-se a ferramenta para a aprendizagem, seus passos para concebê-la de maneira autônoma.

À medida que progrediam na leitura e na escrita, iam formando seu próprio arcabouço de conhecimento. Nele, cresciam desejos, necessidades de busca por princípios que serviam às suas criações ainda imaturas. Logo, surgiam novas necessidades, passando, então, a buscar cada vez mais complexos e maiores desafios.

É importante prestar muita atenção às perguntas das crianças. É preciso construir as respostas com elas. E, para isso, é preciso que a curiosidade esteja sempre em alerta, pois será também através dela que se vai muito mais longe do que se pode imaginar. Sob esse aspecto, os aprendizes infantis vão construindo sua aprendizagem com melhor percepção quando são motivados.

Ao longo das observações, foi possível entender que cada aprendiz infantil é único e que é indispensável respeitar o ritmo e o repertório de linguagens de cada um deles. E, ao passo que eles vão conquistando maior autonomia, sabem o que dizer, como dizer, quais palavras usar, além de analisar e corrigir o que foi dito.

3.3.2.6 Julho, 2014: Contofotohistoriografia

Os seres humanos são sujeitos históricos e chegam onde estão por terem vivido o que viveram, mas é importante compreender a história da sociedade e a história pessoal, os diferentes valores dos momentos presentes e, a partir daí, desejar a mudança e saber o porquê.

A “Contofotohistoriografia”, atividade trabalhada entre os pares de aprendizes infantis, foi mais uma das vivências construídas em parceria com a professora. No entanto, em decorrência dos fazeres dos aprendizes e na mediação da professora, que diariamente encontrava meios e maneiras de conviver e trabalhar junto num encontro, houve mais satisfação do que descontentamento. Dessa maneira, como os contos populares são trabalhados em sala de aula vem despertando, legitimamente, a reflexão sobre questões da vida contemporânea que corre aceleradamente. Exige-se cada vez mais das pessoas no que se refere à resolução de problemas. Os novos e variados arranjos de participação são instigados para engajamento dos aprendizes nas atividades pedagógicas que se propõem não recorrer à coerção, que suprime a crítica e a criatividade.

Para a professora responsável pelo grupo de aprendizes, a atividade “Contofotohistoriografia” e sua realização coletiva em sala de aula, conforme a professora exige, foi constituída pelos seguintes elementos:

Ordem, regulação e organização. E isso é uma tarefa nada fácil de conseguir sem que haja alienação e submissão. Se queremos mediar as crianças a serem cidadãos críticos e autônomos, temos que acolher cada um deles, construindo dentro da sala de aula um espaço de ação democrática e responsável (Professora Aldeci Cabral, julho, 2014, entrevista).

Diante disso, é importante estabelecer, em um mesmo período letivo, a familiaridade com os contos populares das vivências dos aprendizes. Além disso, deve-se estabelecer relações com outros contos dos mais diversos lugares para compreender como se constituem e reconhecem a finalidade e a organização dos efeitos da linguagem que os compõem e a intencionalidade comunicativa de cada um. E a mediação ocorrida no processo é desafiadora e progressivamente mais complexa, possibilitando o esclarecimento de ordem cultural e linguística, que aparentemente seja fundamental para a construção de conhecimentos.

É nessa intenção que os aprendizes adquiriam autonomia para construir seu progresso na aprendizagem. Essa mediação favoreceu a apropriação de estratégias que possibilitaram desenvolver as condições de reflexão e contribuir para a posse de autonomia de cada aprendiz. A maneira como os aprendizes concebiam a aquisição de conhecimentos através dos contos populares pode ser vista como uma ação de liberdade que se constitui por entre a linguagem e responde as necessidades subjetivas dos mesmos, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento de mundo.

Ao perceber essa prática pedagógica, vista pela atividade “Contofotohistoriografia”, a apropriação da aprendizagem se caracteriza não pelo caráter de “ser obrigado a” mas pelo

“ter despertado o interesse para”. Sendo assim, há possibilidade de os aprendizes recriarem a realidade transformando-se, assim, em criadores de mundos, de sonhos, de ilusões, de incertezas, de verdades. Dentre essas ações, os aprendizes detêm o poder mágico em suas mãos ao moldar a realidade segundo suas convicções, suas vivências, seus conhecimentos.

Um fato que ilustrou bem esse poder mágico foi a construção da atividade “Contofotohistoriografia”, ao explicitar um conhecimento ainda mais profundo da leitura e da escrita grafada nas legendas das fotografias fixadas no expositor.

Essa possibilidade de trabalhar os contos populares através da fotografia deu corpo à realidade das criações dos aprendizes. Esse corpo se traduziu também no aprendiz protagonista, caracterizando-se, principalmente, em termos de maneira de se expressar, de revelar o seu processo de aprendizagem. A professora ainda acrescentou que “não há intenção de formar contistas, artistas literários, mas possibilitar que a aprendizagem a níveis mais complexos da Língua Portuguesa seja concebida de maneira prazerosa” (Professora Aldeci Cabral, julho, 2014, entrevista).

3.3.2.7 Agosto, 2014: O jogo do faz-de-conta no processo de aprendizagem

A palavra “lúdico” provém do latim *ludus*, que, do ponto de vista etimológico, significa jogos e brincadeiras. Para Rabinovich (2007), é essencial que se compreenda o movimento da criança como linguagem. Além disso, também é necessário que a criança seja livre para agir em um ambiente intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se.

No jogo do faz-de-conta, a criança cria seu processo de construção de novos saberes ao seu próprio modo de fazer. Gosta de desafios, geralmente não copia frases prontas (mesmo que esteja num enredo de um conto lido na hora de representação de papéis). É sua criatividade que entra em cena, tendo esse papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Isso foi percebido desde o momento da escolha dos contos populares, a adaptação do texto, o cenário e o figurino, até a apresentação das produções. Tal apresentação ocorreu na semana em que o folclore brasileiro é mais evidenciado dentro da escola, pela razão do dia Nacional do Folclore, comemorado no dia 22 de agosto.

A seguir, as Imagens 12, 13 e 14 retratam a apresentação dos contos populares no pátio coberto da escola. As atividades desse evento foram construídas em sala de aula.

Imagem 12: Aprendiz infantil vestido a caráter para apresentação de contos populares



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 13: Aprendizizes infantis vestidos a caráter para apresentação de contos populares



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 14: Aprendiz infantil vestida a caráter para apresentação de contos populares

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em suma, o faz-de-conta coloca ao alcance da criança uma variedade de ações que estimulam a criatividade e desenvolvem a autonomia. Entre um papel e outro, as atividades, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permitem que ela construa seus próprios conhecimentos.

Partindo dessa compreensão, foi possível perceber que as crianças concebem a aprendizagem também no processo do jogo do faz-de-conta que a magia dos contos populares possibilita. Segundo a professora, os passos para o desenvolvimento dessa atividade foram construídos pelos aprendizes. Eles (os aprendizes) decidiram a maneira de organização e como iriam apresentar no pátio coberto da escola.

3.3.2.8 Fragmentos de gravação em áudio

No dia da apresentação, ocorreu uma gravação em áudio. Ainda em sala de aula, a aprendiz Aline, já vestida a caráter, no papel de “Iara”, revelou sua preocupação para com aspectos definidos por ela como importantes, a serem resolvidos antes de sua apresentação ao público. Reprodução fiel:

Tia, não posso andar, eu sou a Iara, não tenho pernas. Será que a senhora ainda não percebeu? Vai perder toda a graça se eu for andando, e nadando também não posso. Ai, meu Deus! Deixa eu pensar um pouco... Já sei, tia, vou logo para lá antes dos outros meninos saírem da sala. Pronto, tudo resolvido (Aline, agosto, 2014, diário de campo).

Diante dessa fala, pode ser percebida a singularidade de cada aprendiz infantil, que emana numa verdadeira diversidade dentro do contexto escolar. De acordo com Sousa (2004):

[...] o aluno terá que ser capaz de tomar decisões, negociando e aceitando compromissos numa linha de pensamento lógico e independente. Deverá também aperfeiçoar a sua capacidade de análise e síntese, sempre numa perspectiva de futuro (SOUSA, 2004, p. 40).

Dentro dessa realidade, percebe-se também que os contos populares levam o aprendiz ao universo de infinitas atividades, onde a imaginação, os sonhos e a praticidade são aflorados para seu desenvolvimento. É no dizer de Cagnet (1996) que se interpreta o falar do aprendiz infantil:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real (CAGNET, 1996, p. 07).

Ao trabalhar os contos populares em sala de aula e, por sua vez, respeitando o desenvolvimento de cada aprendiz, o professor redesenha a sua prática pedagógica com foco na aprendizagem ao promover o aprendiz ao papel de protagonista. Deixando o professor de ser o agente principal do processo, é nesse caminho que a Inovação Pedagógica ocupa o espaço como ruptura das práticas pedagógicas tradicionais.

Ao deixar de ser agente principal do processo, o professor começa a mudar sua prática pedagógica e inicia uma nova relação com uma nova prática que quebra a velha em pedaços, a queima até o pó. Cria-se um ambiente que só tem a avançar ao tirar todas as correntes, todo o gesso e ferradura que possam impedir as possibilidades de desenvolvimento do aprendiz.

Papert (1996), em sua compreensão, afirma que “a aprendizagem é bem mais sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente” (PAPERT, 1996, p.43). Em outras palavras, é necessário que o aprendiz esteja envolvido com o aprendizado. Desse modo, o conhecimento se dá mediante o aprendiz demonstrar interesse em realizar atividades que retratem seu aprendizado de maneira prazerosa. Nesse contexto, o professor tem espaço para apontar caminhos para a realização do aprendizado no papel de mediador, sugerindo caminhos, preparando intencionalmente o ambiente.

As informações ora oferecidas pelo professor deverão ser instigadas com o propósito de conduzir os aprendizes à necessidade da busca de maneira livre, pela construção de novos conhecimentos. Mediante tais conhecimentos, através do gênero em foco, a porta de um

mundo autônomo é seu álibi que, nascendo com ele, não se desfaz na última fala da representação. Todavia, possivelmente, isso ricocheta no criador, no ouvinte, no leitor, muitas vezes incorporando como vivência da realidade e dos sonhos. Isso na maneira de interpretar de cada um.

3.3.2.9 Setembro/Outubro, 2014: I Amostra de Contos Populares

A “I Amostra de Contos Populares” ocorreu na III Mostra de Conhecimento “Se Aprende Fazendo”, no *lócus* da pesquisa. Após os aprendizes terem decidido junto com a professora que apresentariam para um público maior, iniciou-se o processo de definição do objetivo geral de participação no evento. Por fim, ficou decidido que seria o de estimular os visitantes a valorizar o conhecimento através dos contos populares.

O trabalho começou pela coleta de material das atividades já realizadas em sala de aula, novas pesquisas, confecção de cartazes, distribuição de tarefas, mas com um alerta à comunicação e informações dos fazeres: deveriam sempre ser apresentadas para todos. Isso faria com que estivessem envolvidos em todo o processo.

Na Amostra, os contos foram apresentados na versão original, mas com as devidas alterações e com legendas explicativas sobre algumas palavras utilizadas na linguagem popular. Segundo Bazerman (2005), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com o que está se comunicando”. (BAZERMAN, 2005, p. 106).

Desse modo, cada aprendiz se torna apto a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas. Os contos populares, portanto, podem ser caracterizados conforme as atividades construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Como fazem parte do convívio dos aprendizes dentro e fora do espaço escolar, isso facilita o processo de aprendizagem mais complexo da Língua Portuguesa num processo de reescrita, sem desprezar o falar popular.

Durante uma conversa com a professora Aldeci Cabral, ficou claro o quanto os aprendizes tinham pouquíssimos progressos nas aulas tradicionais e esse foi motivo de grande frustração para ela durante muitos anos, pois não sabia mais o que fazer para que os aprendizes viessem a interessar-se pela norma-padrão de seu idioma: o português. Isso pode ser visto na fala transcrita da professora Aldeci Cabral:

Já não sabia como ensinar essas crianças a se interessarem pela aprendizagem da língua culta. Durante muitos anos, percebi que tinham decorado algumas regras gramaticais, as mais simples, como: antes de “B” e “P” se escreve “M”, todas as proparoxítonas são acentuadas, porém só acentuavam as palavras que tinham decorado. Durante anos, o comportamento violento era evidenciado sempre que eu insistia para que eles realizassem as atividades em sala de aula. E as tarefas de casa quase sempre não eram feitas. Era um estresse total, tanto para mim quanto para eles. E, sem saber que atitude tomar, matriculei-me no curso de graduação em pedagogia e, em seguida, concluí o curso de especialização em psicopedagogia. Aprendi muitas coisas e, entre elas, estava a de mudar a minha postura em sala de aula. Deixei de dar tudo pronto para eles, de dizer sempre como teriam que fazer e como tinha que ser feito. Essa mudança se iniciou por um Projeto encontrado na gaveta do arquivo inativo. O Projeto intitulado “Ler e escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, escrito em poucas palavras, mas essencial para o norte que eu pretendia seguir. O Projeto não estava assinado por ninguém e nem a escola sabia quem era o autor direito, apenas suspeitas de uma ex-professora da escola, mas que deveria ter acontecido apenas em sala de aula. Então, desde o ano de 2013 por volta do término do 2º semestre letivo, pus em prática algumas ideias contidas no Projeto. E, daí em diante, decidi mudar minha maneira de trabalhar com as crianças em sala de aula. O Projeto se tornou, em minhas mãos, instrumento de mudanças. O progresso, esse passou a ser visto a olho nu (risos). As crianças melhoram não só no comportamento como também no desempenho das atividades, desde as mais simples às mais complexas, a partir do momento que passaram a ser protagonistas de todo o processo de aprendizagem. A construção afetiva, uma maior aproximação e cooperação entre mim e as crianças também facilitou o processo de ensinar e de aprender (Professora Aldeci Cabral, outubro, 2014, diário de campo).

Diante do exposto, se pode dizer que a construção do conhecimento se dá pelos os aprendizes demonstrarem aspiração em fazer algo que espelhe seu aprendizado de forma prazerosa, tornando maior e melhor sua prática. É pertinente ressaltar que a inovação não está em si nos contos populares e nem tampouco nas atividades aqui desenhadas, mas, no processo em que são conduzidas.

Retomando a entrevista com a professora Aldeci Cabral, ao referir-se ao Projeto intitulado “Ler e escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, destaca-se a seguinte fala da professora: “o Projeto foi escrito em poucas palavras, mas [o que ali está posto é] essencial para o norte que eu pretendia seguir” (Professora Aldeci Cabral, outubro, 2014, diário de campo). Nesse trecho, a referida professora demonstra que o Projeto apresenta-se enquanto uma ferramenta auxiliar na mudança paradigmática contemporânea. Isso se dá por compreender a sala de aula como um espaço de todo um sistema que se integra com harmonia, passando a trabalhar de maneira que abranja, coletivamente, a tentativa da melhoria da qualidade da educação ofertada dentro e fora da sala de aula no contexto escolar. Na concepção de Carbonell (2002):

Um projeto educativo inovador expressa finalidade e esperanças no futuro; histórias e narrações compartilhadas; objetivos globais relativos à personalidade dos alunos, seu desenvolvimento social e suas aprendizagens; concepções sobre a convivência e

a maneira de enfrentar conflitos; mecanismos para a participação democrática dos diversos elementos e a tomada de decisões (CARBONELL, 2002, p. 08).

Daí surgiu, espontaneamente, a necessidade da pergunta: será esse o caminho para que se rompa com as velhas práticas pedagógicas? Acerca disso, a professora, com muita tranquilidade e propriedade, respondeu:

Creio que não há receita, porque uma receita deve ser seguida rigorosamente. Acredito que criar meios com as crianças, para sua autonomia, é um caminho promissor. E é isso que busco fazer. Não como detentora do saber, mas como mediadora (Professora Aldeci Cabral, outubro, 2014, diário de campo).

Isso se dá visto que o professor contemporâneo necessita conhecer o caráter inovador que uma ferramenta pode ter para não utilizá-la na manutenção da prática pedagógica tradicional, mas no desenvolvimento da capacidade de aprender e de criar novas habilidades. Nessa perspectiva, segue acreditando no trabalho com foco na aprendizagem dos aprendizes infantis como protagonistas do processo.

Nesse contexto, no mundo dos gêneros (mais especificamente do conto popular como um mundo do possível que narra o acontecimento), pode-se criar o que poderia ser e acontecer. Assim, o aprendiz vai fazendo o seu caminho sem obrigações, mas criando laços de responsabilidade, aperfeiçoando o seu modo de aprender, o que foi se consolidando. Nenhum ser humano é incapaz de aprender, mas possui possibilidades de aprender de modo diferente e em tempos diferentes. Para Young (2000):

O aprendiz pouco há a distinguir entre ciências integradas ou humanidades e física e química ou história. A integração produz variavelmente uma ordenação do mundo pela qual o aprendiz tem de achar seu caminho em vez de exigir que os próprios aprendizes se envolvam no processo de integração (YOUNG, 2000, p. 47).

Diante do exposto, os aprendizes têm elaborado planos e, nessa elaboração, dão sugestões e fazem comentários para enriquecer e desenvolver seu processo de aprendizagem. Assim, cada um vai encontrando o seu caminho.

3.3.2.10 Novembro/Dezembro, 2014: Um Natal de Contos

“Um natal de Contos” apresentou-se como atividade de aprendizagem na qual os aprendizes infantis se expressaram tanto nas produções individuais quanto nas produções

coletivas. Do singular ao plural, o cenário era construído a partir de um clima estimulante e paciente no processo de aprendizagem sem prepotência, sem construir no aprendiz uma marionete. Sacristan (2001) coloca o seguinte:

Devem-se transformar as atividades de aprendizagem em ocasiões para o sujeito não se expressar através do que faz, mas possa distinguir-se dos demais, além de constituir-se como indivíduo singular. Para isso, é preciso uma pedagogia, um clima de aprendizagem e algumas instituições que tolerem e estimulem a individualidade. Nesse sentido, é necessário um esforço para combater os autoritarismos, a homogeneização padronizada de personalidades acomodadas, a autoridade arbitrária, o currículo uniforme e a organização escolar quase militarizada (SACRISTAN, 2001, p. 119).

Em consonância com a colocação de Sacristan (2001), compreende-se que cada indivíduo é único na forma de construir o processo para conceber a aprendizagem, devendo ser respeitada a sua singularidade enquanto pessoa que pensa, constrói e aprende.

Nesse momento, a maneira de conceber a aprendizagem fica evidente diante das práticas vivenciadas em sala de aula, tais como a realização da leitura por conta própria em busca de descobrir mais informações que vão para além da produção de seus contos natalinos. As produções se tornaram miniprojetos para as suas comunidades, como, por exemplo, utilizar as garrafas plásticas para fazer enfeites de natal, brinquedos e objetos para a utilização doméstica. Ainda durante as atividades, os aprendizes se aproximavam da professora para tirar suas dúvidas, solicitar outras referências, dicas para construírem, além da escrita, objetos, brinquedos, enfeites natalinos etc. Isso era muito bom para o processo de aprendizagem.

Bem, nenhuma das atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2014, como, por exemplo, “Um Natal de Contos”, que encerrou a última unidade letiva, não foi um fim em si mesma, mas um começo que, além de servir como ferramenta, proporcionou a construção de um ambiente facilitador e instigador para a aprendizagem. A título de ilustração, foram transcritos alguns fragmentos dos contos natalinos que constavam no diário de campo:

Papai Noel é qualquer pessoa que faz um presente pra dar à gente. [...] Não há pinheiros, na Chã de Pinheiros, nossa árvore é de galho seco, os enfeites de garrafa pet. Papai Noel é quem trabalha e pode guardar o dinheiro da quinzena pra levar, na noite de natal, a gente pra brincar no carrossel. [...] O menino que conheceu os natais viajando através das leituras e dos contos das pessoas que viajaram para ver outros natais. Cada natal tem sua beleza, sua alegria, sua riqueza (Produções dos alunos, novembro, 2014, diário de campo).

Os fragmentos dos contos natalinos revelaram a evolução dos aprendizes no que se refere à aquisição de novos conhecimentos. Os aprendizes demonstraram atingir seus

objetivos pessoais, aprenderam a Língua Portuguesa na norma padrão e cresceram em termos de curiosidade evidenciada pelo interesse autêntico ao formular, espontaneamente, perguntas para si mesmos. Isso tudo além dos momentos de leitura entre seus pares e a professora, nos quais o cansaço e o aborrecimento não eram significativos. Esse momento encerrou a última unidade letiva, mas não foi o fim para quem descobriu o seu modo de aprender e abriu novas janelas para a aprendizagem desafiadora, criativa, crítica, contínua e inovadora.

Felizmente, não foi a professora quem executou isoladamente quase todo o trabalho, os aprendizes tiveram participação ativa. Questionavam, interferiam voluntariamente na solução dos problemas e dificuldades, demonstrando sentir interesse pela aprendizagem e concentrando suas energias no trabalho em sala de aula, constituindo-se num trabalho de aprendizagem realizado por eles mesmos, ficando apenas para a professora a função de mediar, guiar, estimular e dirigir as atividades em conjunto com seus aprendizes.

O ato de aprender constitui um processo muito complexo que não pode ser reduzido a fórmulas esquemáticas. Contudo, a complexidade e delicadeza do trabalho pedagógico na sala de aula faziam com que fosse indispensável que a professora elaborasse, diariamente, o plano de aula como condição básica para a segurança da prática pedagógica do professor.

Para a responsável pelo grupo de aprendizes, a professora Aldeci Cabral, o planejamento não era um dispêndio inútil de tempo e energias porque (mesmo que não alcançasse imediatamente todos os objetivos desejados, mesmo não sendo possível prever as reações dos aprendizes), sem dúvida, era um instrumento que permitia a aproximação, ao máximo, das reações dos aprendizes. O plano era preparado baseando-se nas observações realizadas durante o período de aula, elaborado de maneira simples e flexível, capaz de se ajustar às necessidades imprevistas. Os aprendizes eram autores da própria história e também responsáveis pela transformação da realidade.

Sabe-se que todos os seres humanos têm o dom de criar através do que já existe, inovar e transformar o ambiente. Nesse contexto, são desenvolvidos os dons de ouvir, sentir e ver. Nota-se que a criatividade acontecia quando, perseguindo um objetivo, surgia, inesperadamente, uma “luz” (popularmente, o que se chama de “dar um estalo”). Quando esse “estalo” acontecia, ou quando essa luz aparecia, percebia-se que os aprendizes já tinham usado o ouvir, o sentir e o ver o bastante para agrupar e encaixar as ideias, construções e desconstruções. Isso parecia com um jogo de quebra-cabeças: uma ideia criativa fazia surgir várias outras.

Aprende-se fazendo, principalmente brincando, como no faz-de-conta, nos contos que contam e que encantam. Esse é também um exercício de abertura, envolvendo sentidos e

percepção. Os aprendizes infantis eram levados a desenvolver a criatividade primeiro quebrando barreiras, colocavam pra fora o que estava na cabeça, depois seguiam por fazer a seleção de ideias, examinando-as. Aprendiam também a aproveitar o que eles achavam melhor. Outra fase era a disciplina, a perseverança, lutando pelo objetivo a ser alcançado, fazendo e desfazendo quantas vezes precisasse.

A solução, o “estalo”, a “luz” nascia como o auge do processo criativo. Juntavam e encaixavam as ideias e chegavam à ideia final. Isso foi percebido em todas as atividades realizadas durante o ano letivo, utilizando os contos populares como ferramenta que contribui para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

3.4 A PERGUNTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ato de perguntar era provocado nos aprendizes pela professora que acreditava ser algo muito importante, pois provocava o diálogo e contribuía no processo de aprendizagem de cada criança. E acrescentou: “no entanto, deve-se ter o cuidado de colocar-se no diálogo sem ficar apenas provocando. Porque isso seria cortar o diálogo, ou omitir-se, colocando-se, geralmente, numa posição de superior” (Professora Aldeci Cabral, outubro, 2014, entrevista).

A professora instigava-os para que soltassem suas ideias, porém sem inibir ou forçar os aprendizes a falar. E o segredo ia se revelando em cada pergunta, em cada conto contado, em cada conto cantado, em cada conto pintado, mediante os quais eles iam se sentindo bem à vontade, valorizados. Podiam buscar pelo porquê? Para quê? E daí? Você concorda? Todos pensam assim? Alguém tem algo para contar? Assim, iam construindo o seu processo de aprender.

Desse modo, podiam contar seus contos, em linguagem simples. Contavam o seu texto no próprio modo de falar, sobre os assuntos mais variados. Depois, foram compreendendo que era necessário explicá-los numa linguagem na própria língua, mas de uma forma diferente. Essa forma era chamada de norma padrão, a língua culta. E, mediados pela professora, o grupo de aprendizes decidiu a melhor maneira e essa seria a reescrita.

Na reescrita local, na linguagem simples das regiões brasileiras, evidenciou-se que a educação perpassa por uma educação libertadora. Sendo assim, evitava-se classificar a linguagem de cada região, pois todas tinham valores diferentes, nenhum deles era melhor que o outro. Os jargões são diversos no Brasil.

QUARTA PARTE

A RESPOSTA NO CAMPO DE
INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

4.1 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Dentro deste capítulo, apresentamos os dados obtidos a partir das entrevistas, das observações, dos documentos oficiais e pessoais impressos bem como o diário de campo, submetendo-os à triangulação de dados, inclusive com marco teórico.

Os dados obtidos foram agrupados em virtude das semelhanças encontradas a partir das técnicas utilizadas. Identificar, definir, analisar, interpretar e detalhar cada dado foi uma tarefa prazerosa e uma verdadeira imersão num mundo riquíssimo em detalhes, que os contos populares caracterizam.

Além das entrevistas, das observações e de todas as anotações no diário de campo, os materiais impressos, como os documentos oficiais e pessoais, ajudaram a identificar que conteúdos eram ensinados sobre a Língua Portuguesa e de que maneira e quando eram ensinados. Assim, os PCNs, os planejamentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação, o livro didático, o diário de classe e o roteiro de aula, no projeto em andamento “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, constituíram documentos preciosos para a coleta de dados. No caso dos PCNs de Língua Portuguesa, eram aqueles destinados aos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Submetidos os fatos à triangulação de dados, à luz do marco teórico, dos estudiosos e pesquisadores referentes à temática, compreende-se ser impraticável entender de maneira isolada a realidade de um fenômeno. Conforme Triviños, 2008:

(...) abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 2008, p. 138).

Isso quer dizer que os dados obtidos a partir das entrevistas, das observações, dos documentos impressos e de todas as anotações no diário de campo, ao serem cruzados entre si e com o referencial teórico, ganhariam mais significados, mais sustentação, mais aproximação com o que existe de fato dentro de uma realidade social, na qual a triangulação será realizada, sem qualquer relação aos números.

De acordo com o glossário elaborado por Bento (2011), “a análise qualitativa, a organização e a interpretação de dados narrativos, não numéricos, tem o propósito de descobrir dimensões e padrões importantes de relações”. Nesse sentido, buscou-se analisar o processo de aprendizagem de um grupo de aprendizes dando tratamento qualitativo com a finalidade de compreender o fenômeno de interesse, observado no processo cooperativo, no pensamento e ação, na reorganização do ambiente, dentre outras situações.

4.1.1 Processo cooperativo

No processo cooperativo, a natureza social dos aprendizes era levada em conta tanto quanto a capacidade de cada um transformar o mundo social. Não se poderia fazer recortes nos momentos para compreender o processo cooperativo, visto que a vida é uma atuação sem planejamentos para as próximas cenas. Tudo era consideravelmente importante para trabalhar com o grupo de aprendizes desde as falas, os gestos e até mesmo o silêncio que em alguns momentos ocorria entre os integrantes do grupo.

4.1.2 Pensamento e ação

Ao longo do percurso, pôde-se observar que, na produção das atividades, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorreram, pois a atividade de produzir estava ligada diretamente ao produto que não se findava nele próprio. Exemplo disso era a construção de uma nova edição para os contos construídos pelos aprendizes. A nova edição era mais um novo início.

4.1.3 Reorganização do ambiente

O ambiente foi reorganizado de maneira a ser inclusivo ao nível de desenvolvimento individual de cada aprendiz. Isso se deu em conformidade à compreensão do pensamento vygotskyano, para o qual a aprendizagem conduz ao desenvolvimento – se for adequado, isto é, socialmente organizado.

4.1.4 Divergência

A divergência fez surgir novas situações à imaginação, possibilitando um novo e diferente modo de perceber e compreender que se pode criar, escolher e tomar decisões, instigando os aprendizes a pensar, pesquisar, documentar e fundamentar.

Desse modo, concluiu-se que o processo de aprendizagem ocorreu através da troca de informações, opiniões e ideias. E, por mais parecidos que sejam, os aprendizes não são iguais, não são produtos feitos por produção, com os mesmos comandos e com os mesmos códigos de fabricação, com a mesma leitura de código de barras. Trata-se de pessoas, com diferentes códigos genéticos, cada qual com seu ritmo e modos próprios, sem rótulos.

Antes de ser iniciada a triangulação, será realizada uma viagem na história de sua origem, que decorre da navegação e da topografia. A triangulação é frequentemente compreendida como um método para fixar uma posição. Nesse campo, a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto através da observação de dois pontos.

Retomando a questão da pesquisa: “é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares?”, pode-se observar, nesse enunciado, que vários elementos o compõem. Bem, a questão da pesquisa está inserida dentro do contexto das ciências sociais e humanas, em que a triangulação toma corpo, ou seja, começa a ser utilizada na área da psicologia por Campbell e Fiske (1959). Ambos ainda defendiam que a triangulação deveria funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação.

Tomou-se como base para a efetivação da triangulação de dados o norte proposto por Denzin, que se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. O próprio autor propõe que o fenômeno seja estudado em tempos (datas explorando diferentes espaços de tempo) e espaços (locais), tomando a forma da investigação comparativa e com diferentes sujeitos.

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, os instrumentos utilizados como técnicas de investigação foram a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista não estruturada, além de todos os registros no diário de campo. Embora não sejam os métodos que permitem “a verdade”, constituem processos de interpretação.

Numa concepção mais “aberta”, “realista” e “pragmática”, surgem algumas concepções que remetem não apenas para a “triangulação” como validação cumulativa, mas também para a “triangulação” como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno

em estudo. Para Fielding e Schreier (2001), a mais-valia da “triangulação” permite que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos:

[...] Triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their data, to take on the stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always “on test”, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical “immersion” but measured detachment. [...] we do argue that when we look at triangulation its value lies more in its effects on “quality control” than in its guarantee of “validity” (FIELDING & SCHREIER, 2001, p. 48).

Conforme visto nos capítulos anteriores, a Inovação Pedagógica implica, obrigatoriamente, na mudança qualitativa da prática pedagógica. Essa mudança quebra o paradigma, fabril desnutrindo as práticas pedagógicas tradicionais.

O Quadro 3, a seguir, indica as ações inovadoras na prática pedagógica baseada em contos na qual se percebe que o processo de aprendizagem rompe com a prática pedagógica tradicional, a começar por entender que todos são capazes de aprender, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada um. Nas ações, evidencia-se aprendizes mais autônomos; realizando leituras por conta própria e, em busca de mais informações, criativos na construção de atividades, imaginativos, curiosos em tirar dúvidas, críticos, opinando nos mais variados assuntos e momentos. Tais ações aparecem como hachuras positivas identificadas nas falas dos aprendizes conforme descritas no quadro abaixo:

Quadro 3: Inovação na prática pedagógica baseada em contos populares

ENTREVISTAS ESTRUTURADAS (2014)	NÃO	COMPREENSÃO	FUNDAMENTAÇÃO
“[...] perguntar as coisas” (Adriana, agosto, 2014, diário de campo).		Necessidade de aprender	“[...] o crescimento da necessidade de saber mais coisas [...] vamos aprendendo que temos necessidade de aprender” (PAPERT, 1997, p. 198).
“[A gente] pensa para começar a fazer uma coisa da aula de português” (Milena, maio, 2014, diário de campo).		Existência de algum conhecimento	“[...] o aumento de conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio” (POPPER, 1975, p. 74).
“Eu sou a Iara. [Como Iara, não posso ir] andando, e nadando também não posso. [...] vou logo para lá antes dos outros meninos saírem da sala” (Aline, agosto, 2014, diário de campo).		Pensamento lógico e independente	“[...] o aluno terá que ser capaz de tomar decisões, negociando e aceitando compromissos numa linha de pensamento lógico e independente” (SOUSA, 2004, p. 40).

“Na sala de aula com os alunos, sou transgressora do ‘b’, ‘a’, ‘bá” (Professora Aldeci Cabral, outubro, 2014, diário de campo).	Inovação Pedagógica	O limite da inovação é, apenas, o limite da imaginação de transgressão e de romper com a rotina, as qualidades mínimas requeridas pelo ato de inovar (FINO, 2003, p. 03).
---	---------------------	---

Em síntese, percebe-se no quadro acima que a aprendizagem de Língua Portuguesa vai além da questão reativa. Ela é construtiva, pois abre espaço para que os aprendizes compreendam seu próprio processo de aprender.

Segundo a professora Aldeci Cabral, a mudança em sua prática pedagógica só trouxe benefícios para os aprendizes infantis. Ela contou que esse grupo de aprendizes era considerado como aquele composto por incapazes de aprender devido aos anos de reprovação sem nenhum direito. E completa: “Estavam na escola para contar como números” (Professora Aldeci Cabral, novembro, diário de campo).

No Quadro 4, a seguir, são apresentados aspectos consideráveis: outras evidências que vêm reforçar a prática pedagógica utilizada em sala de aula como inovadora, observando-se o modo como cada aprendiz aprende.

Quadro 4: Modo como os aprendizes concebem a aprendizagem de leitura e escrita

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (2014)	COMPREENSÃO	FUNDAMENTAÇÃO
Fazia perguntas ao que estava lendo. Na maioria das vezes, ele mesmo tentava responder (Registro sobre Paulo, dezembro, 2014, diário de campo).	A descoberta	“O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento” (PAPERT, 2008, p.135)
Estava sempre a comparar uma palavra com a outra (Registro sobre Vinicius, novembro, 2014, diário de campo).	A comparação	“As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais” (VYGOTSKY, 1989, p. 84).
Estabelecem relações entre os significados das palavras para a escrita correta (Registro sobre o grupo de aprendizes, agosto, 2014, diário de campo).	A relação	“A criança pode recitar o abecedário [...]. Contudo, isso não [...] basta para entender o que está escrito e qual a sua relação com a língua oral. A modificação do objeto conceitual é imprescindível. (FERREIRO, 2001, p. 22).

Tais aspectos eram práticos e não se restringiam à decodificação de palavras. A leitura e a escrita que eram desenvolvidas no espaço interno de uma sala de aula refletiam-se fora dela também de forma concreta. Isso mostra a relação de complementação entre o saber

do aprendiz com a construção de novos saberes por eles reforçados. Algumas vezes, tais saberes eram desconstruídos para dar espaço a novos saberes tão importantes para a aprendizagem.

No Quadro 5, a seguir, tanto documentos os oficiais quanto pessoais reforçam a Inovação Pedagógica na prática utilizada em sala de aula:

Quadro 5: A narrativa dos documentos oficiais e pessoais

DOCUMENTOS IMPRESSOS	COMPREENSÃO	FUNDAMENTAÇÃO
“Estimular a falar, [...] instigar entre os seus pares a conversação” (Professora Aldeci Cabral, abril, 2014, caderno de roteiro de aula).	Diálogo	“Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (FREIRE, 1994, p. 115).
A vida do Projeto “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”.	Criação	“[...] atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão de presente” (VYGOTSKY, 1990, p. 85).

Como se percebe nos Quadros 3, 4 e 5, os aspectos destacados durante a investigação são relevantes evidências positivas no desenvolvimento da aprendizagem de maneira autônoma, crítica e criativa do processo de aprender de cada um. De fato, esses aspectos despertavam, inclusive, a atenção efetiva por parte da professora responsável pelo grupo de aprendizes. Como visto nos capítulos anteriores, a professora responsável pela turma, Aldeci Cabral, já denunciava em suas falas a mudança em sua prática pedagógica. Tal prática causou nos aprendizes uma verdadeira e valiosa transformação de sujeitos passivos a sujeito ativos.

Ainda no que se refere ao cruzamento dos achados, pelas técnicas utilizadas, foi possível verificar que o aprendizado de leitura e de escrita era identificado nos elementos que levavam à compreensão. Isso foi percebido desde a elaboração até a execução das atividades. Tais aspectos são corroborados ao ser considerado que os aprendizes se concentravam mais naquilo que lhes parecia novo. E isso não só com as palavras, mas em todo o contexto em que estavam inseridas. A importância da leitura variava de um aprendiz para outro. Na escrita, o processo do “apaga e reescreve” demonstrava que a aprendizagem estava se fortalecendo pela descoberta, que contribuía para o desenvolvimento dos aprendizes. Essa importância tinha relevância quando conseguiam compreender o que cada conto queria passar.

O Esquema 1, a seguir, traz a maneira pela qual as técnicas foram utilizadas no processo de coleta de dados.

Esquema 1: Simboliza as técnicas utilizadas no processo de coleta de dados.



No presente estudo, foi efetuada, portanto, uma triangulação de dados (entrevistas não estruturadas, análise documental e observação participante), além de todo o registro no diário de campo. Esses elementos foram confrontados de forma a permitir não só sua validação como também ajudaram a reforçar que a triangulação não se limita unicamente à seriedade e à validade, mas permite produzir um retrato do fenômeno em análise mais completo e holístico.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Esta investigação, de caráter etnográfico, conduziu a uma análise real da matéria cultural da sala de aula, com suas minúcias. Buscou-se compreendê-la tendo por base o olhar de dentro. A proposta foi buscar resposta para a questão norteadora da pesquisa: é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares?

Várias são as investigações que têm como objetivo identificar, no ambiente escolar da educação brasileira, práticas pedagógicas inovadoras para a aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi nessa tentativa, diante do olhar no projeto em andamento numa sala de aula de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, intitulado “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, que foram visualizadas bolhas e ideias de Inovação Pedagógica, conforme o conceito de Fino (2008).

Portanto, partiu-se em busca de responder à questão utilizando a etnografia enquanto método de investigação, que propicia fornecimento de meios para descrição e compreensão de práticas pedagógicas inovadoras (FINO, 2012).

Percebe-se que o discurso da prática pedagógica baseada em contos populares não se confundia com a prática pedagógica tradicional, pelo contrário: as ações estavam centradas na ideia de mudanças com foco na aprendizagem. O aprendiz era percebido como protagonista do processo, com o mínimo de ensino possível e o máximo de aprendizagem. Uma verdadeira transformação, uma autêntica ruptura com os paradigmas tradicionais.

Se tudo o que foi visto fosse organizado em uma sequência lógica, seriam percebidas ações que iniciaram por conquistar os aprendizes pela magia dos contos, pelo lúdico e pelo atrativo do imaginário. Em seguida, houve uma preparação na sala de aula que levava a uma retomada de conhecimentos próprios, de consciência. Na continuidade, também eram efetuadas atividades de busca por novos conhecimentos.

As atividades ofereceram aos aprendizes possibilidades de colocar em prática a teoria do construcionismo: menos ensino e mais aprendizagem. Conforme a referida teoria, as crianças aprendem melhor fazendo. A partir daí, abandonam, de uma vez por todas, velhos paradigmas e dão lugar ao novo, num processo através da arte do diálogo, de transformação de si e da realidade, onde se materializa o conceito de Inovação Pedagógica.

Nessa perspectiva, não havia uma obrigação do uso das técnicas somente pelo uso. Em geral, as atividades do projeto “Ler e Escrever: contos populares, um ponto a mais na aprendizagem de Língua Portuguesa”, foram construídas em conjunto com os aprendizes a partir de suas concepções.

O “Nosso Conto”, por exemplo, é apontado como uma atividade incentivadora, na qual a língua informal dos aprendizes é valorizada. Sua importância, os benefícios que ela trouxe para a aprendizagem eram a liberdade de fazer primeiro com seus próprios recursos e, depois, havia o prazer de fazer. Os aprendizes eram instigados ao desafio através da reescrita para a introdução da língua formal.

A “Caça ao Conto” se traduziu em atividade lúdica. Trouxe para o debate a preocupação com a fonte prazerosa de construir conhecimentos ampliando conceitos das várias áreas da ciência. A brincadeira e o lúdico libertam a criança das amarras das verdades ora incertas em um mundo de complexidade.

Já em “Cantando Contos”, a música e as histórias que estavam presentes na vida deles ganharam ainda mais sentido. O desenvolvimento ocorreu na interatividade do sujeito com o mundo que o cerca. A atividade provocou nos aprendizes a autonomia, a criatividade e a criticidade.

Numa necessidade de transformação e mudança, a atividade “Conto Pintado, quem foi que te pintou?” proporcionava reflexões através de todas as ações que envolviam o processo. Transfigurava-se para uma causa geradora de tenacidade a formação de sujeitos construtores versados de conhecimentos dentro e fora do contexto escolar.

E a atividade “Contofotohistoriografia” trouxe a importância de compreensão do sujeito histórico. Tal atividade deu corpo à realidade e direcionou a importância de cada aprendiz relacionar o imaginário ao real.

O lúdico vivenciado no “Jogo do Faz-de-Conta” instigou as crianças a novos desafios. Desenvolveu a capacidade de serem capazes de tomar decisões, de negociar.

Na “I Amostra de Contos Populares”, gerou-se e, sobretudo, germinou, através da comunicação tanto oral quanto escrita, a semente próspera das possibilidades. Tais possibilidades desenvolviam habilidades comunicativas nos aprendizes.

A construção de “Um Natal de Contos” carregou não só o espírito natalino como também um clima de tolerância, de paciência, de incentivo, de estímulo. Também colocava o aprendiz como sujeito da aprendizagem no centro do processo.

Ao longo do processo, os aprendizes concebiam a aprendizagem da leitura e da escrita de Língua Portuguesa através da arte de aprender pela descoberta, do ato de brincar, do transformar fazendo, um aprendendo com o outro.

Hoje sabe-se que não basta ler e escrever. E, além disso, apenas ouvir contos não é suficiente para aprender. Numa aula, a capacidade de aprender é minúscula se apenas predomina o ato de ouvir passivamente. Não se pode progredir significativamente simplesmente ouvindo sem participar.

A sala de aula mudou. Um espaço deferente de fazer educação adquiriu um impulso como nunca se tinha visto. Pelo fazer, aprendia-se descobrindo na prática, ação participativa. Os aprendizes eram instigados, incentivados ao prazer em fazer algo, com seus próprios olhos, olhos de ver, mãos de sentir, desejo em conceber.

No ambiente, não existiam normas, regras, a serem rigorosamente cumpridas ou outros elementos que controlassem ou determinassem como cada aprendiz deveria aprender e desenvolver o processo de aprendizagem. Isso se devia ao fato de que lá cada pessoa liberava a ação do lado de dentro em sua plenitude, num ato caracterizado pela autonomia e criticidade adquirida ao longo das aulas, tanto para a realização individual quanto para a realização coletiva. A professora não era um superior, entendido como aquele que detinha todo o saber, mas, sim, todos os saberes e conhecimentos eram somados. Os aprendizes eram os protagonistas no processo de aprendizagem e, a professora, a mediadora do processo.

O ambiente de aprendizagem, a sala de aula, desenvolveu as “relações-afetivas”, termo utilizado pela professora, para ampliar o círculo de aproximação entre os sujeitos. E foi exatamente nessa rede que os aprendizes fizeram elos entre a língua informal com língua formal de maneira prazerosa.

Observando o desenrolar das atividades através dos aprendizes, o modo de fazer apontava para maneiras surpreendentes, que proporcionavam a eles bem-estar. Os modos eram tão particulares que era possível desenhar a forma como cada um concebia a aprendizagem. Já o ambiente estava sempre intencionalmente organizado para os objetivos desejados e entendidos por aquelas crianças. As atividades também serviam como norte para a organização do ambiente. Os contos eram a ferramenta utilizada no processo tanto do ensino como, principalmente, da aprendizagem. Os contos, por ser algo que já fazia parte da vida daquele grupo de aprendizes, podiam contribuir no processo e se transformavam para atender às necessidades de cada aprendiz e do coletivo.

Isso quer dizer que os aprendizes também trabalhavam com espírito de coletividade, que transforma a visão em ação, seja formulando, implementando ou monitorando, para a

aprendizagem de todos. A consciência agora deles era tomada pela necessidade de compreender a norma padrão da Língua Portuguesa.

Todos eram considerados construtores de saberes e conhecimentos. O coletivismo era a base do processo. Todos eram respeitados, desde os mais experientes aos que ainda necessitavam de mediação.

Pode-se concluir, com base na investigação, que a Inovação Pedagógica teve o grande desafio de mudar antigas práticas pedagógicas revestidas pelo paradigma fabril. As conclusões ainda apontam a reflexão que os aprendizes faziam ao questionar os porquês para a realização de determinada tarefa. O processo também foi ao encontro do que eles compreendiam ou aceitavam, a explicação do que precisavam fazer agora e como serviria para o futuro. Fez parte também do processo a relação afetiva entre os pares e a professora mediadora.

Esta investigação aponta para novos horizontes e instiga a continuidade de estudos no âmbito da concepção de Inovação Pedagógica quanto à utilização de ferramentas como os contos populares como instrumento palpável para a ação criativa, considerando o fato de que toda a sociedade elabora suas histórias. Os contos populares têm sua função prática na sala de aula como ambiente de aprendizagem, bem como a cultura como elemento muito importante no processo tanto de ensino como, principalmente, de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRANCHES, Sérgio Paulino. **O que devo fazer quando eu recebo um trabalho ctrl c + ctrl v, autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente**. In: 2º SIMPÓSIO EM HIPERTEXTO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. 2008. Recife. Anais eletrônicos... Recife: UFPE, 2008. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Último acesso em: 12 dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>>. Último acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Elo entre a cultura popular e a literatura**. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>>. Último acesso em: 15 abr. 2014.

BARRETO, Elba; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma. Revista de estudos avançados, São Paulo: USP, n. 108, 27-48, Nov. 1999.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENTO, António. **As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas**. Funchal, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. **O que conta o conto?** 5. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRAZÃO, Primeiro Nome do Autor. **Título do livro**: subtítulo, se houver. Local de publicação: Editora, 2007.

CAGNET, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. São Paulo: Nórdica, 1996.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKISON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das inteligências Múltiplas**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**: se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma repositição em São Paulo, Ed. Nacional, 1979.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10ª Ed. Trad. De Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

FARIAS, Isabel. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, Liber Livros, 2006.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FIELDING, N., & SCHREIER, M. "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). 2001. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

_____. Demolir os muros da fábrica de ensinar. **Humanae**, v. 1, n. 4, ago. 2011. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>>. Último acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Inovação e Invariante (cultural). In: RODRIGUES, Liliana; BRAZÃO, Paulo (Orgs.). **Políticas educativas**: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>>. Último acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Inovação e Invariante Cultural. In: **Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares**, Braga: Universidade do Minho, 2006.

_____. Investigação e inovação (em educação). In: SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira (Orgs.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

_____. O Futuro da Escola do Passado. In: SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira (Orgs.). **A Escola sob Suspeita**. Porto: Asa, 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicações.htm>>. Último acesso em: 13 outubro. 2013.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Maria Jesus. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: **Actas do VI Congresso Galaido-Português de Psicopedagogia**, v. 1, Braga: Universidade do Minho, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Maria Luísa Amaral Varela de; SOLÉ, Maria Glória Santos. **O uso da narrativa nos estudos sociais**. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 2003. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/btstream/.../Pages%20from%20ACTAS.pdf>>. Último acesso em: 10 out. 2013.

GRAHAM, Gibbs. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAEGREAVES. **Os professores em tempos de mudanças. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: EditoraMcgraw-Hill de Portugal, Ltda. 1998-2000.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: métodos de investigação**. Barcelona: Paidós, 1994.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M, CARBONELL, J.; TORT, A, SIMÓ, N e SANCHES-CORTÉS, E. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre, ARTMED. 2000.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. v. 9. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica, métodos e técnicas de pesquisa**. 3. ed. Aparecida: Editora Ideias & Letras, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A crise moderna da antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1-2, 1962.

_____. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACCOBY, Robert; MACCOBY, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 15-80.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. v. 21. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 6, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição, funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. **Pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

PAPERT, Seymour. **A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Trad. Fernando José Silva e Fernando Augusto Bensabat. Lisboa: Relógios d'Água Editores, 1997.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A máquina as crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. São Paulo: EDUSP, 1975. 394 p.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

RONCA, Terzi. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências** – O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1982

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Lisboa: ASA, 2000.

_____. **O Currículo à luz da Etnografia**. 2003
<<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurrículoaluzdaetnografia.pdf>. >último
acesso em 19 de out 2015.

_____. **Educação**: textos de intervenções. O Liberal. 2004.

TOFFLER, Alvin. **Choque do Futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1973.

_____. **Choque do Futuro**. 3ª ed.: Record, 1970.

_____. **Choque do Futuro**. 4ª ed. Editora arte Nova, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamentos e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

WAX, Rosalie. **Doing fieldwork**. University of Chicaco Press : Chicaco, 1971.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. **O Currículo do Futuro**: da Nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria crítica do Aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade da Madeira

Centro de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do voluntário: Professora Aldeci Cabral

Introdução

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa **Inovação na aprendizagem de língua de Língua Portuguesa através dos contos populares**, de responsabilidade da professora pesquisadora **Luciana Cristina da Silva Evangelista**.

Se decidir participar, é importante que leia estas informações sobre a pesquisa e seu papel como participante.

Objetivo da pesquisa

Definimos como objetivo geral para esta pesquisa analisar se é inovadora a prática pedagógica baseada em contos populares para aprendizagem de Língua Portuguesa em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Procedimentos

Recorremos como instrumentos para coleta de dados à técnica da entrevista não estruturada, da observação participante, da análise de documentos, bem como fotografias e gravações em áudio, e todos os registros no diário de campo para a coleta de dados.

Após o processo de transcrição das entrevistas, da observação participante, da análise de documentos e dos registros no diário de campo, das fotografias e das gravações em áudio, a senhora receberá uma cópia para conferência do texto e possíveis correções. Em seguida, haverá a autorização da publicação da pesquisa com sua identidade revelada na dissertação e noutros possíveis formatos anteriores e/ou posteriores da pesquisa em questão (exemplos: artigos, capítulos de livros, livros, comunicações orais ou em congresso etc.).

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo e confirmo que recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

Dei meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar como voluntária deste estudo.

Paudalho, 17 de março de 2014

Assinatura da voluntária
Professora Aldeci Cabral

DADOS DA PESQUISA

Título: Inovação na aprendizagem de Língua Portuguesa através dos contos populares

Pesquisadores Orientadores: Professores Dr. Bento Veloso e Dr. José Santos

Pesquisador Orientando: Luciana Cristina da Silva Evangelista

E-mail: lucianaevangelista21@hotmail.com

Local: Programa de Pós-Graduação – Departamento de Ciências da Educação, Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Período 2012 a 2014.

APÊNDICE B

DECLARAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA

Escola Municipal Paulo VI

Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos

Chã de Pinheiro, Paudalho, PE, Brasil

Cadastro escolar: M 161.016

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins de direito que **Luciana Cristina da Silva Evangelista**, brasileira, casada, residente e domiciliada em Camaragibe, Pernambuco, na Av. Josadark Alves de França, 305, encontra-se desenvolvendo um Projeto de Pesquisa sob o tema “INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS CONTOS POPULARES”, pelo que lhe permito o acesso à turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, Turma: única, Turno: Tarde, bem como às demais dependências deste Estabelecimento de Ensino, no âmbito do desenvolvimento do referido Projeto de Pesquisa.

Paudalho – PE, 17 de março de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: DIGITALIZAÇÃO COMPLETA DO DIÁRIO DE CAMPO