

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FLÁVIA FERREIRA DOS SANTOS PINA

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: indicativos didáticos para a
aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



**Belém-Pará
2023**

Flávia Ferreira dos Santos Pina

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: indicativos didáticos para a
aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado da
Universidade do Estado do Pará,
como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de
Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Prof^a. Dr. Marta Genú
Soares.

Belém-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Pina, Flávia Ferreira dos Santos

Formação e prática pedagógica: indicativos didáticos para a aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental/ Flávia Ferreira dos Santos Pina: orientadora, Marta Genú Soares. - Belém, 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. - Belém, 2023.

1. Formação dialógica. 2. Aprendizagem significativa. 3. Resignificação da aprendizagem. I. Soares, Marta Genú (orient.). II. Título.

CDD 23ª ed. 371.2

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-739

Flávia Ferreira dos Santos Pina

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: indicativos didáticos para a
aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Data de aprovação: 22/06/2023

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof^a Dr.^a Marta Genú Soares
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Universidade do Estado do Pará

_____ - Avaliadora Interna
Prof^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho
(Universidade Gama Filho)
Universidade do Estado do Pará

_____ - Avaliador Externo
Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
(Universidade Metodista de Piracicaba)
Universidade Federal do Pará

_____ - Avaliador Externo
Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
(Universidade Pedagógica de Maputo)
Universidade Licungo

A Carmen Dolores F. dos Santos, minha mãe, e à memória de José Ribamar Braga dos Santos, meu pai.

Às crianças que encontrei em minha vida e que com suas observações e perguntas surpreendentes me inspiraram a fazer este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Bom Deus e Nossa Senhora de Nazaré que alimentaram meu espírito de forças e me acolheram nos momentos mais difíceis desta caminhada, e que estão em meu coração em todas estas palavras de agradecimento.

À professora Marta Genú que com sua sensibilidade e conhecimento se dispôs a me orientar neste trabalho pesquisa e de encontro comigo mesma, o qual me possibilitou um percurso de estudo transformador, ressignificando minha própria aprendizagem a cada dia.

Ao meu marido e companheiro Alex Pina, pela força e ajuda espiritual e minha irmã Márcia Santos, pelo apoio que me permitiu tempo de dedicação, levando adiante este projeto, na intensidade desta pesquisa de mestrado, e ainda, em contexto pandêmico e sociopolítico tão difícil.

À Professora Rose Jucá, que por meio do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GPEMAT/UEPA) me proporcionou um retorno a Universidade depois de tempos afastada da vida acadêmica e dedicada somente à escola.

Às profissionais Dra. Maria José Rabelo e Patrícia Neder que muito me ajudaram nestes voos pela busca de ser e de viver melhor.

Às professoras Rita Bentes, Vania Sarmanho e Dilma pelas contribuições a este trabalho, assim como pelo apoio emocional.

Ao Professores Marcio Raiol, Nazaré Cristina Carvalho e Tiago Tendai Chingore pelas repetidas contribuições este texto.

Aos colegas e professores do PPGED-UEPA, pela partilha de conhecimentos, materiais e incentivos, em especial a mestrandas Ely e Ingrid e a Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

À memória de minha amiga e parceira profissional Anete Rayol, com quem aprendi muito em minha experiência profissional, assim como aos colegas da escola EEEF Fonte Viva que compartilharam comigo o difícil caminho de atuar na escola pública, buscando fazer o melhor em condições adversas.

À memória de Paulo Freire, tão vivo e presente em seus textos, que me ajudou e tem me ajudado a não deixar definhando a esperança.

RESUMO

O presente texto é resultado da Dissertação de Mestrado que aborda a aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Parte do problema de pesquisa como a aprendizagem pode ser significativa e com a participação das crianças. Tem como objetivo propor indicativos didáticos para esta etapa do ensino a fim de orientar estratégias pedagógicas que considerem a culturas infantis que promovam o protagonismo da criança na escola. Define como objetivos específicos: mapear os conceitos e concepções sobre aprendizagem significativa para valorizar o ensino nos anos iniciais, discutir as concepções de infância e de criança nos autores estudiosos do tema para compreender e indicar elementos de ensino e mapear algumas características e necessidades das crianças a fim de propor indicativos para o trabalho pedagógico nos anos iniciais. Propõe que conhecer e considerar tais características e necessidades das crianças é fundamental para promover seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa. O marco teórico se inicia com Paulo Freire, David Ausubel, Walter Kohan, Sônia Kramer, Sarmiento e Vigotski. É uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e crítica. Os resultados demonstram que as crianças são capazes de protagonizar ações que promovem aprendizagens significativas quando se criam condições favoráveis no currículo escolar, possibilitando a sua abertura às manifestações infantis. Compreende que os indicativos didáticos propostos neste estudo contribuem com a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino, tendo em vista a comunicação dialógica com as crianças e considerando a realidade na qual se inserem.

Palavras-chave: formação dialógica; aprendizagem significativa; ressignificação da aprendizagem.

ABSTRACT

This text is the result of the Master's Dissertation that deals with meaningful learning in the early years of elementary school. Part of the research problem is how learning can be meaningful and with children's participation it aims to propose didactic indications for this stage of teaching and seeks pedagogical strategies that consider children's cultures and promote the role of children in school. Defines as specific objectives the mapping of concepts and conceptions about meaningful learning to enhance teaching in the early years; discusses the conceptions of childhood and child in the authors who study the theme to understand and indicate teaching elements; and reveals children's characteristics and needs in order to propose indicatives for the pedagogical work in the early years. It proposes that knowing and considering such characteristics and needs of children is fundamental to promote their engagement in the teaching-learning process in order to enable meaningful learning. The theoretical framework begins with Paulo Freire, David Ausubel, Walter Kohan, Sônia Kramer, Sarmiento and Vigotski. It is a bibliographic research, with a qualitative approach, of a descriptive and critical nature. The results demonstrate that children are capable of leading actions that promote meaningful learning when favorable conditions are created in the school curriculum, promoting its openness to children's manifestations. This work understands that the didactic indications proposed in this study contribute to the pedagogical practice in the early years of elementary school, having in mind the dialogic communication with the children and considering the reality in which they are inserted.

Keywords: dialogical formation; meaningful learning; re-signification of learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	QUANDO A APRENDIZAGEM É SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO É DIALÓGICA.....	16
2.1	Concepções de aprendizagem significativa na educação.....	21
3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	34
4	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	39
4.1	Contribuições dos estudos pesquisados a aprendizagem significativa das crianças nos Anos Iniciais.....	46
5	INDICATIVOS A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS PARA O TRABALHO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

As primeiras linhas deste texto resultaram de alguns pensamentos nascidos da nossa prática enquanto docente dos anos iniciais do ensino fundamental e coordenadora pedagógica na escola pública, além de nossas reflexões, impressões, perguntas, suposições, leituras e busca de respostas que deram origem a este trabalho de pesquisa.

Nessa prática, é sabido que o conhecimento escolar é um conhecimento sistematizado, mas historicamente ele foi e ainda vem sendo preparado *para* os alunos e não *com* os alunos. Ainda é comum na escola básica, os estudantes serem levados a absorver um conhecimento pronto e acabado, sem ou com pouco espaço para questionamentos e reflexões, curiosidades interesses e motivações de quem aprende. Apesar de várias críticas a este modelo de “ensino bancário” ainda o encontramos em nosso contexto educação.

O professor António Nóvoa em uma Palestra intitulada “Desafios do trabalho e formação docentes” (NÓVOA, 2017) disse que a escola tradicional baseada na transmissão de conhecimentos, de posse de um professor para seus alunos, ensinados da mesma forma para todos, já é uma escola do passado, embora ela ainda esteja bastante presente em nossa realidade social. O autor diz ainda que o conhecimento produzido na área da educação desde a Escola Nova, há cem anos, vem demonstrando que é necessário e possível fazer educação de forma diferente. Nosso desafio, especialmente na escola pública, tem sido enfrentar uma estrutura física, pedagógica e política feita para uma escola do passado, que não cabe mais no presente. Para ele, nossa tarefa, enquanto educadores, está no enfrentamento dessas condições e criação de novas formas de fazer escola.

Pensamos que nós professores e demais trabalhadores que atuamos na escola, por um lado ainda estamos imersos em um currículo com fortes características de uma escola tradicional, currículo no qual, como nos diz Tomaz Tadeu da Silva (1999), se forjam identidades. Estamos marcados por uma visão do que é a escola, do que se deve fazer na escola, dos papéis que devem ocupar diretores, professores, alunos, pais e funcionários, com funções segmentadas e hierarquizadas. E, por outro lado, estamos sofrendo uma forte pressão social por mudanças de práticas no ensino e por uma renovação educacional, que não necessariamente nos conduzirá a um processo educativo humanizador.

Acreditamos sim, que há muito que necessitamos mudar em nossas práticas curriculares, em nossas formas de ensinar e aprender e na organização escolar, porém sem perder de vista o porquê e o para quê o fazemos.

Antes de iniciarmos a nossa experiência na escola pública, já tínhamos também experiência com crianças em aulas particulares. Essas crianças eram ensinadas de forma mais individualizada no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos escolares. Isso elevou nossa atenção às diferenças individuais das crianças, do modo como elas se apropriavam do conteúdo de ensino e davam conta de suas tarefas escolares. Eram crianças que não apresentavam transtornos ou deficiências que lhes impusessem obstáculos à aprendizagem na escola, o que nos permitiu refletir sobre a problemática desta pesquisa.

Enquanto professora regente nos anos iniciais, ainda na escola privada, essa atenção mais individualizada às crianças, ao modo como elas aprendem, se manteve em nossa prática como uma necessidade, que nos permitia avançar ou retomar algum assunto com a turma, ou com uma criança em especial, caso houvesse necessidade. Assim como de refletir sobre o conteúdo escolar ministrado e seu valor face à aprendizagem em sala de aula e suas possibilidades diferenciadas de ensino.

A experiência com crianças também permaneceu na coordenação pedagógica, função na qual vínhamos atuando em uma escola pública de anos iniciais do Estado, nos últimos anos. Esta posição nos permitiu uma visão mais ampla da instituição escolar e sua cultura dentro de um sistema oficial de ensino. Sempre nos fez refletir sobre o que Freire (2004) chamou de educação “bancária” e, especialmente, no que se relaciona às crianças, sobre o pouco ou nenhum espaço para manifestação destas, diante das questões escolares e do conhecimento a elas destinado. Temos refletido que esse conhecimento, para as crianças, talvez pareça mais um dever, uma obrigação que precisam cumprir, por determinações externas advindas da família ou da instituição escolar e suas sanções.

Alem disso, o trabalho desenvolvido na coordenação nos permitiu maior sensibilidade junto aos professores, ao lado de quem ensina. Neste aspecto, consideramos o relato de uma professora que expôs que precisava de meios para promoverem o interesse das crianças pelos assuntos que ministrava, pois ela sentia que necessitava motivá-las. Caso contrário, não havia como conseguir atenção as suas aulas (e esse era seu maior desafio), pois não poderia contar com a família.

Nesse aspecto, dos meios necessários para interessar às crianças, também observamos essa preocupação nos professores e professoras com as quais vínhamos trabalhando. Eles manifestavam um grande interesse nas formações, especialmente, nas atividades que pudessem envolver as crianças. Era com essa intenção que também participávamos das formações promovida pela rede de ensino no Estado.

Entretanto, temos refletido, que mesmo buscando dinâmicas para aulas interessantes ou lúdicas como, às vezes, nós educadores lançamos mão nos anos iniciais, estamos pensando tais estratégias sem ouvir as próprias crianças, planejando nossas práticas pedagógicas somente *para* elas e não *com* elas, desconsiderando nesse processo suas manifestações e sugestões de como poderiam ser as atividades escolares, por meio de uma “escuta atenta”.

Por acompanhar e compreender as crianças em suas aprendizagens escolares mesmo na coordenação da instituição escolar, sempre mantivemos uma proximidade com elas, escutando-as com atenção, conversando, perguntando sobre suas opiniões e interesses, que eram o nosso elo de diálogo. Crianças frequentemente nos surpreendem e nos instigam a pensar.

Um exemplo disso ocorreu em uma conversa informal com uma criança que era aluno do 5º ano que apresentou uma explicação bastante elaborada sobre os dinossauros. Ele nos relatou que se interessava pelo assunto porque gostava de saber sobre esses seres e colecionava revistas para aprender. Acreditamos que esta criança não é um caso especial. Acreditamos que conhecer as crianças na sua relação com o saber e com o conhecimento é um caminho para as práticas pedagógicas que desenvolvemos na escola, pois se esta é um espaço onde se reproduz cultura, é também um espaço onde é possível criar cultura, com novas relações que podemos estabelecer.

Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto, conforme o pensamento de Freire (1967), de que educação é uma dimensão da prática social e de que precisa ser compreendida no contexto sócio-histórico no qual está inserida. Assim, as formas como se dão os processos educativos variam em relação à época, à organização social e à cultura da sociedade onde acontecem. A educação escolar, como prática educativa formalizada, carrega intenções explícitas e implícitas em seus processos de elaboração e concretização, com a finalidade de promover aprendizagens que são mediadas pelos processos de ensino. Tais intenções estão

permeadas por concepções a respeito da sociedade, de educação, do ensino e da aprendizagem e sobre o papéis de quem ensina e de quem aprende.

Pressupostos e concepções sobre a aprendizagem marcaram diversas tendências pedagógicas que colocaram o aluno ora como objeto, ora como sujeito no processo de conhecimento, que embora tenham marcado contextos históricos distintos, manifestam rupturas, mas também continuidades em nossa cultura escolar contemporânea.

Os anos iniciais constituem o início da escolarização com os processos de ensino, e estão voltados para as crianças a partir de seis anos de idade. A aprendizagem que se inicia neste nível, portanto, não é qualquer aprendizagem, mas uma aprendizagem vinculada ao ensino escolar. Os objetivos pensados para esta etapa, nas práticas que se desenvolvem na escola não prescindem de concepções de infância e de criança e sobre a aprendizagem infantil.

No que concerne à aprendizagem infantil, ainda estão bastante presentes em práticas em nossas escolas que consideram as crianças como algo vazio, incapaz, e que deve ser preenchido, subordinando-se a alguém intelectualmente superior.

Em outro lado, temos crianças que cada vez mais se tornam protagonistas em outros espaços sociais. Crianças, que quando têm acesso, destacam-se no uso de tecnologias, que resolvem problemas no uso de um aparelho celular para os adultos, por exemplo, e ganham espaço e admiração na família; que se manifestam em redes sociais, quando têm possibilidade de acesso e conhecimento de seu uso; que têm opiniões, interesses, sugestões, críticas, enfim crianças que se expressam com suas vozes quando são escutadas. Entretanto interrogamos sobre a forma como estamos considerando a realidade das crianças em nossas escolas, e as concepções de criança e infância que subsidiam nossas práticas.

Almejamos como educadores proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças, porém indagamos que compreensão nós temos de aprendizagem significativa. Estamos nos reportando a alguma teoria ou estamos utilizando a expressão de forma trivial. Questionamos se estes termos ou expressões e sua utilização em diferentes contextos, como na legislação, nos documentos oficiais ou em nossa própria comunicação, estão satisfatoriamente claros para nós como profissionais da educação, e quais as implicações destes saberes para a nossa prática.

A posição que adotamos é a de que, considerar teoria e prática como indissociáveis é fundamental para nossa autonomia profissional. As atuais políticas de Estado vêm investindo em programas de gestão por resultados e privilegiando a dimensão mais técnica da formação de professores. Dimensão esta imprescindível, porém que necessita estar sempre dialogando com os princípios educativos e teorias que orientam as estratégias de ensino adotadas. Nas condições reais que se oferecem que na Escola Pública, é cada vez mais comum criarem-se separações funcionais na organização escolar, delegando aos professores mais a execução no processo educativo e a fragilização ainda maior dos processos de planejamento participativo. Não seremos capazes de refletir sobre as teorias que embasam diretrizes e recomendações legais, cursos de formação, a construção de projeto políticos pedagógicos sem a reflexão teórico-epistemológica em nosso exercício profissional.

Neste sentido, propomos este estudo com intuito de favorecer a prática docente nos anos iniciais, e lançamos como questão central deste estudo: **como a aprendizagem pode ser significativa e com a participação das crianças?**

Esta questão de estudo se desdobra nas outras questões que norteiam nossa investigação: 1- O que é aprendizagem significativa? 2- Como se podem aplicar as concepções de infância e criança nos anos iniciais da educação básica? 3- Como as situações de aprendizagem consideram a realidade e as culturas infantis?

com o objetivo de respondê-las: 1. Mapear os conceitos e concepções sobre aprendizagem significativa para valorizar o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2. Discutir sobre as concepções de infância e de criança nos autores estudiosos do tema para compreender e indicar elementos de ensino; 3. Mapear características e necessidades das crianças para propor indicativos para o trabalho pedagógico neste nível de ensino.

O objetivo geral é **propor indicativos didáticos para o ensino nos anos iniciais a fim de orientar estratégias pedagógicas que considerem as culturas infantis e promovam o protagonismo das crianças na escola.**

Não é nosso objetivo apresentar uma proposta ou uma estratégia pedagógica em particular, mas indicar elementos que possam orientar as práticas em sala de aula nos anos iniciais, favoráveis a uma aprendizagem significativa

O marco teórico do estudo se inicia com autores de base de pesquisa como Walter Kohan (2003; 2016) e Sônia Kramer (2000; 2007), Sarmiento (2005, 2011, 2017) que aportam as reflexões sobre as concepções de infância e criança, Vigotski (2009, 2010), sobre a criação e a imaginação da criança, David Ausubel (2003), na interlocução com Marco Antônio Moreira (2012), e Moreira e Masini (1982) que tratam sobre aprendizagem significativa, Paulo Freire (1967, 2001; 2004) e a relação dialógica necessária entre educação e cultura, em interlocução com Marta Genú Soares (2018), considerando que os descritores são: aprendizagem significativa, formação dialógica e ressignificação da aprendizagem.

Para tanto, mapeamos leituras em tempos históricos diversos, e leituras reinterpretadas e atualizadas sobre os conceitos de infância, criança e aprendizagem significativa, o que nos serviu para compreender e escrever a linha do tempo, e optar pela definição que contempla nossa necessidade em explicar nosso propósito sobre os indicativos didático-pedagógicos para os anos iniciais do ensino.

Paulo Freire (2004) nos diz que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Isto porque o conhecimento não é para Freire uma verdade preestabelecida, mas uma produção de seres humanos nas relações que estabelecem entre si, no mundo e com o mundo. São relações que modificam a vida e criam cultura, ao se produzir conhecimento.

Ausubel (2003), Moreira (2012), Moreira e Masini (1982) discutem o conceito de aprendizagem significativa como base principal no processo de aquisição de conhecimentos, com ênfase no que os estudantes já sabem.

Kohan (2003, 2016) discute a infância no campo filosófico em interface com a educação, inspirado nas crianças; Sarmiento (2005, 2011, 2017) defende a importância da valorização social da criança; Kramer (2000, 2007) considera as crianças como sujeito de direitos, valorizando o que lhes é peculiar e Vigotski (2009, 2010) reflete sobre criação e na imaginação da criança demonstradas no ato da brincadeira.

Além desses teóricos, levamos em consideração os aspectos legais sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os anos iniciais compreendem os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 9º ano), instituído pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que incluiu as crianças de 6 anos de idade neste nível de ensino. Até então, esta

etapa encontrava-se organizada em 8 anos, de primeira a oitava série, na qual as crianças ingressavam aos sete anos de idade.

A inclusão das crianças de 6 anos colocou em relevo o debate sobre a infância no ensino escolar, uma vez que elas deixaram de ser público da pré-escola, última fase da Educação Infantil e passaram a integrar o Ensino Fundamental, etapas de matriz curricular diversa. Assim, o documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC, com as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, propõe-se a fortalecer o debate com os educadores sobre a infância na educação básica, com foco no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 6 anos, mas deixando expresso não perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (Kramer, 2007).

A presente pesquisa se organiza em seis seções com a introdução e as considerações finais: na introdução apresentamos a problemática, as questões e os objetivos de pesquisa; na segunda seção discutimos as concepções de aprendizagem significativa com fundamento nos autores de base.

Nas demais seções apresentamos o procedimento metodológico, mostrando os caminhos de construção da pesquisa. Na sequência, discutiremos as concepções de infância e criança à luz dos autores bases. Na quinta seção mapeamos algumas características e necessidades das crianças com a fundamentação teórica, relevando sua importância para os indicativos didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, as considerações finais necessárias ao campo do Ensino Fundamental e à linha de pesquisa formação de professores e práticas pedagógicas.

2 QUANDO A APRENDIZAGEM É SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO É DIALÓGICA

Esta seção discute sobre os conceitos e as concepções de aprendizagem significativa, mapeadas por um levantamento bibliográfico, para valorizá-los como princípios dessa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta discussão realiza-se com base primeiramente nos autores Paulo Freire (1967, 2001, 2004) em interlocução com Soares (2018), por agregar a teoria freireana ao campo do currículo, trazendo elementos para pensarmos a relação teoria e prática no âmbito das atividades curriculares no interior da escola; Ausubel (2003) na interlocução com Moreira (2012) e Moreira e Masini (1982) sobre as ideias de aprendizagem significativa.

Agregamos as leituras que mapeamos sobre as concepções de aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino, que constitui nosso campo de atuação profissional, assim como, nossa experiência profissional na escola, neste nível de educação. Elegemos para esta seção os trabalhos de Freire (1967, 2001), por explicitarem os fundamentos do autor sobre o processo de conhecimento humano e da comunicação dialógica e Freire (2004) por ser o último livro escrito pelo autor, sintetizando seu pensamento em diálogo com a prática docente, voltado para autonomia do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos apresentar uma compreensão do que envolve uma aprendizagem significativa, partindo do pensamento de Paulo Freire, imersa no processo de construção do conhecimento humano, de modo a subsidiar a ação docente na instituição escolar e, principalmente, indicar que a condução no trabalho didático-pedagógico nos anos iniciais de escolarização pode potencializar o protagonismo da criança quando o professor articula as vivências e saberes trazidos para a sala de aula, que sistematiza de forma dialógica com o conhecimento escolar definido pelas diretrizes curriculares oficiais e as orientações pedagógicas da escola.

Diante da centralidade que vem assumindo a aprendizagem discente nos últimos anos, inscrita nas políticas educacionais que afetam diretamente as relações humanas no contexto escolar, por meio das avaliações externas em larga escala, produção de indicadores de qualidade, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como justificativa social principal garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, consideramos que uma reflexão sobre aprendizagem

no contexto da escola se torna necessária, por que implica no processo de significação social da aprendizagem escolar. Precisamos renovar questionamentos que historicamente vimos fazendo em nossa realidade educacional e perguntar especialmente de que aprendizagem estamos falando.

As políticas oficiais vêm incisivamente estabelecendo tais parâmetros em seus documentos com a força do controle estatal sobre o processo de ensino, uma vez que não se trata mais do desafio do acesso, nem somente da aprovação, mas vêm redefinindo o que deve ser aprendido no atual contexto e que toca na finalidade do processo educativo.

Discutimos sobre a aprendizagem significativa porque ela tem sido apontada de forma expressiva nos discursos e nas pesquisas educacionais como objetivo da educação escolar. Tem sido o tipo de aprendizagem almejada por todos. Tem impulsionado as chamadas *metodologias inovadoras na educação*, tem sido também a nossa busca como professores e profissionais da educação. Nada alegra mais uma professora, um professor, que ama seu trabalho do que perceber que o aluno aprendeu significativamente.

Desta forma, a nosso ver, este aparente consenso necessita ser pensado e o objetivo da nossa contribuição é fazer nosso recorte reflexivo sobre a própria concepção de aprendizagem significativa. De modo que esperamos ter clareza de seu sentido, e que possamos colocar em questão o que nos chega como propostas ou como direcionamentos institucionais impostos, em nome da aprendizagem discente.

É imprescindível que sejamos partícipes desse processo, buscando bases teórico-epistemológicas para pensar e agir em nossa prática profissional. É neste sentido, que buscamos no trabalho de Paulo Freire (1967, 2001, 2004) elementos que nos permitam refletir sobre o que é aprendizagem significativa em uma pedagogia voltada para o crescimento humano.

Para pensarmos a aprendizagem significativa, partindo do pensamento de Paulo Freire (1997, 2001, 2004), é necessário compreendermos a sua concepção de conhecimento e do processo de conhecer, pois é imerso nesse processo que o ser humano desenvolve sua capacidade de aprender. Para Freire (2001), o conhecimento não se constitui de um conjunto de verdades universais, imutáveis e pré-existentes, mas como uma construção que é social, cultural, histórica e dialética.

É importante frisarmos o que não é conhecimento para Paulo Freire, porque ele foi um crítico das concepções de conhecimento como verdades inevitáveis e suas consequências para a educação. Seu esforço intelectual, nascido na sua experiência de vida, foi justamente no sentido de uma criação teórica ancorada em princípios que combatessem os fundamentos de uma educação em seu dizer “domesticadora”, e argumentassem em favor de uma educação libertadora.

A concepção de conhecimento em Freire está fundada em sua compreensão ontológica de ser humano como ser inconcluso e consciente desta inconclusão: o inacabamento é propriedade de todo ser vivo, porém somente entre seres humanos esta condição se tornou consciente (FREIRE, 2004, p. 50). É esta consciência de sua incompletude que leva o ser humano a inserir-se no processo social de busca. A busca do “ser mais”, na qual o ser humano se faz um ser histórico, em permanentes relações no mundo e com o mundo. Como nos diz o autor

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando nela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E na medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas (Freire, 1967, p. 43).

Desta forma, para Freire (1967), o mundo é o mundo humano histórico-cultural, é o mundo da existência, que difere do domínio da vida: “existir ultrapassa viver” diz o autor, pois as relações humanas não são meros contatos, mas relações de integração e não de acomodação, porque

Insistimos em todo corpo do nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se a realidade acrescida da transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a **criticidade**. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultantes de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem **Sujeito***. A adaptação é assim um conceito passivo – a **integração ou comunhão**, ativo (FREIRE, 1967, p. 41-42, **grifos nossos**).

Nas relações do homem na realidade e com a realidade, o conhecimento resulta uma relação específica - de sujeito para objeto – que se expressa pela linguagem (Freire, 1967, p. 104). Esta relação é caracterizada pela sua dialeticidade, quando

O homem é um corpo consciente. Sua consciência “intencionada” ao mundo é sempre consciência *de* em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade toma corpo na objetividade, constitui com esta uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (Freire, 2001, p. 74-75).

Deste modo, o pensamento freireano rejeita concepções deterministas de conhecimento, sejam de caráter idealista, ou sejam de caráter materialista mecanicista. No primeiro caso, por privilegiar a consciência na criação da realidade, cuja posição extrema expressa no solipsismo supõe que nada existe fora da consciência humana; no segundo, por supor que a realidade se modifica sem a ação do homem, sendo a consciência humana reflexo de suas transformações. Para o autor, ambas as visões subtendem uma visão a-histórica de educação: “no primeiro caso, por faltar o mundo, concretamente; no segundo por carecer do homem” (Freire, 2001, p. 76).

Oliveira (2015) explica que inerente à dimensão epistemológica, há a dimensão ética na teoria freireana, posicionada em favor do *oprimido*, uma das principais categorias fundantes do pensamento de Freire e de sua proposta educacional. A autora esclarece que esta designação não se refere apenas aos pobres, mas também as pessoas que sofrem discriminação e exclusão social, violências ideológicas ou físicas ou por grupos dominantes, sendo destituídas de sua condição humana e do direito à cidadania. As dimensões política e epistemológica estão ligadas conforme a autora, uma vez a concepção dialética freireana, parte da análise que constata a condição de opressão humana na sociedade capitalista, para negá-la e propor uma educação voltada e humanização-libertação.

É neste sentido que se elabora a teoria dialógica freireana de educação, em contraposição a uma perspectiva educacional antidialógica, que Freire (2004) denominou de educação “bancária”, e argumenta que

[...] a dialogicidade verdadeira em que sujeitos em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres, que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2004, p.60).

Nesta perspectiva, a educação é forma de intervenção no mundo (Freire, 2004). O processo de conhecimento que se instaura no contexto de uma educação dialógica no sentido freireano visa resgatar a dimensão humana de ser capaz de agir no mundo para transformar. Vai além da constatação da realidade, modifica, cria. Por isso sua teoria não se restringe a analisar o contexto educacional. Sua teoria é propositiva. Assim, a pedagogia freireana valoriza a curiosidade, a criticidade e criatividade do ser do educando. É uma escolha ético-política, que rejeita o autoritarismo manifesto na educação “bancária”.

A relação pedagógica é um desdobramento da relação epistemológica, uma vez que “ensinar e aprender fazem parte do processo de conhecer, no qual educandos e educadores, mediatizados pelo mundo estão mutuamente implicados” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010). Neste sentido, um não é sujeito e o outro objeto. Professores e alunos são sujeitos, pois ambos se debruçam sobre o objeto, ambos buscam sentido, ambos se engajam, buscam significar e ressignificar, ambos aprendem, ambos ensinam.

Enfatizamos este aspecto da teoria freireana, porque ainda está sedimentada na nossa cultura escolar a estranheza de professores aprendendo com seus alunos, mas Freire (1967, 2001, 2004) nos mostrou que este fato é inerente à relação professor-aluno, sempre que docentes se abrem a esta aprendizagem. O professor aprende com os saberes que os alunos apresentam sobre a vida, com suas opiniões, com seus erros, com suas repostas, com os problemas que formulam, com suas soluções para os problemas propostos e com suas perguntas, sejam elas de dúvida, contestação ou curiosidade. Aprende até mesmo quando expõe sobre um tema aos seus alunos, ao reanalisar ou reelaborar o conteúdo ensinado.

Para Freire (2004), aprender-ensinar é um processo dialético, não há ensino sem aprendizagem e este processo não ocorre quando os alunos recebem apenas a descrição de perfis de conteúdos, sem que se engajem em apreender sua substantividade. Nesse processo, é fundamental partir da realidade dos educandos e dos significados que estes dão para seu contexto vivencial.

A aprendizagem, neste sentido, é significativa tanto para dar início ao processo pois parte de uma atitude intencionada, é alvo de uma consciência que se critica, e o saber do qual se partiu é ressignificado.

O que Paulo Freire renova para nós é que não aprendemos fora de um sentido inerente à vida, que não deve se resumir a um imediatismo utilitarista para responder a demandas da sociedade capitalista, mas, como algo que nos conecte com nosso sentido de existência, algo que se ligue a nossa integralidade humana. Por isso, a força do pensamento freireano, porque não nos fecha, não nos acomoda, faz com que lembremos de quem somos e alimenta nossa esperança, de um mundo com mais justiça, mais humanizado.

2.1 Concepções de aprendizagem significativa na educação

Quando falamos em aprendizagem, podem-se gerar muitos sentidos. Em alguns deles talvez não fosse possível separar aprender de significar. Porém a expressão aprendizagem significativa torna-se especialmente relevante quando falamos de aprendizagem escolar.

Ao tratarmos desta aprendizagem, estamos falando da relação com o ensino e com os saberes que se encontram nesta relação. Como instituição historicamente construída, a escola que hoje conhecemos construiu bases sólidas no modelo escolar tradicional, tendo como um de seus principais pressupostos a ideia preparação para a vida, porém com conteúdos e práticas não preocupadas com o significado dos conteúdos escolares em relação aos saberes oriundos da vivência dos estudantes. Este, dentre outros aspectos da escola tradicional, embora exaustivamente criticado no âmbito da teoria educacional e mesmo nos nossos discursos como educadores, ainda se encontra bastante presente em nosso atual contexto escolar.

Na tentativa de superação destas práticas, por vezes, iniciamos nossas aulas buscando os conhecimentos que nossos alunos já possuem sobre determinado tema, porém, depois recaímos no formalismo da exposição. Outras vezes partimos da proposição de problemas para nossos alunos, acreditando que o processo de resolução proporcionará uma aprendizagem significativa, uma vez que é o aluno elaborando uma resposta. E então, nos esquecemos de atentar para que sentido a pergunta proposta tem para vida de nossos alunos ou, ainda, se os significados

presentes no próprio enunciado do problema estão claros ou compatíveis com os significados de que os alunos dispõem.

A prática tradicional não nos levou a essa preocupação, porque se valorizam os significados presentes nos conteúdos escolares e estes bastam por si mesmos ao processo de ensino (Saviani, 2012). Este é um dos motivos pelos quais técnicas por si só não são capazes de produzir uma modificação sólida no ensino.

Com a finalidade de contextualizar teoricamente nossa reflexão, realizamos um levantamento de produções acadêmicas recentes para mapearmos conceitos e concepções sobre aprendizagem significativa, com a finalidade de obter clareza sobre seu entendimento na pesquisa educacional. Optamos por identificar as produções realizadas nos últimos cinco anos (de 2015 a 2019), a fim de traçar um recorte temporal sobre o que vem sendo produzido a respeito do tema em questão: aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa realizada buscou os trabalhos publicados em três ambientes virtuais: nos sites dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) assim como da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

Nos sites do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e do Programa de Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), a pesquisa realizada entre dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas de 2015 a 2019, ocorreu por meio de leitura dos títulos e dos trabalhos pesquisados, assim como do sumário e/ou capítulos introdutórios quando necessário, selecionando aqueles relacionados aos descritores “aprendizagem significativa”, “metodologias de ensino” e “protagonismo infantil” nos Anos iniciais do ensino.

No Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscamos pelos descritores acima mencionados e utilizamos como filtros: de 2015 a 2019, em Grande Área do Conhecimento: multidisciplinar, ciências humanas, linguística, letras e artes. Após selecionamos, pela leitura dos títulos e resumos os estudos dedicados aos anos iniciais do ensino.

Para o presente mapeamento dos conceitos e concepções de aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizamos a busca pelo descritor

“aprendizagem significativa” correlacionado aos Anos Iniciais do ensino. Ao todo foram encontrados 48 trabalhos, porém apresentamos apenas 19 destes, uma vez que explicitaram um conceito ou concepção de aprendizagem significativa, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1- Concepções de Aprendizagem Significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Trabalhos Stricto Sensu

Ano	Título	Concepção/ conceito de aprendizagem significativa	Autor de base
2015	Resolução de problemas e aprendizagem significativa no ensino de Matemática	Um processo que ocorre quando o sujeito relaciona uma nova informação a um conhecimento já existente na sua estrutura cognitiva, ou seja, relaciona o novo com o conhecimento que já possui, com o seu conhecimento prévio, tido como essencial para a aprendizagem significativa (Cordeiro, 2015, p. 22).	David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian em interlocução com Joseph Novak, Marco Antônio Moreira e Elcie Masini
2015	A aprendizagem significativa sobre o conteúdo água em espaços educativos formais e não formais, mediada pela metodologia do estudo do meio, por estudantes do 5º ano de uma escola municipal de boa vista	Aprendizagem resultante de “um processo cognitivo em que a pessoa adquire significado a partir da interação entre conhecimentos estabelecidos na estrutura cognitiva e o novo conteúdo que tenha um potencial significativo capaz de se ancorar no conhecimento prévio” (Magalhães, p. 32)	David Ausubel, Joseph Novak, e Helen Hanesian
2016	Ensinando e Aprendendo Sobre a Produção de Energia Elétrica: Componentes de Ludicidade e Alfabetização Científica	Tipo de Aprendizagem na qual as novas ideias se incorporam a estrutura cognitiva do indivíduo, relacionando-se com as ideias pré-existentes de forma não arbitrária e não literal (Dijkinga, 2016, p. 30)	David Ausubel, interpretado por Marco Antônio Moreira e Elcie Masini
2016	laboratório de informática: uma proposta para o ensino de ciências numa perspectiva ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a luz da teoria da	Um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. A interação nesse processo entre a nova informação e uma estrutura de conhecimento específica, chamada de “subsunçor”, existente na estrutura	David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian Ausubel Interpretado por Marco Antônio Moreira

	aprendizagem significativa	cognitiva de quem aprende (Oliveira, 2016, p. 42).	
2016	Inovações e Experimentos no Ensino de Ciências da Natureza para estudantes do 5o ano do Ensino Fundamental: a Aprendizagem Significativa em questão que proporciona a Alfabetização Científica	Aprendizagem que ocorre quando “há Integração entre a bagagem de conhecimento prévio e o que está sendo construído, atribuindo um significado àquele conhecimento” (Almeida, 2016, p. 48).	David Ausubel interpretado por Marco Antonio Moreira e Elcie Masini
2016	“Meu Jardim Secreto: um estudo de caso”	“A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, para que o aprendido seja realmente significativo é necessário que haja uma mudança na estrutura cognitiva do indivíduo e não somente acréscimos de informações, logo, pode-se dizer que a aprendizagem significativa acontece na interação entre o conhecimento adquirido e o conhecimento prévio” (Ono, 2016, p. 25).	David Ausubel e Marco Antonio Moreira
2017	A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle no ensino-aprendizagem de Ciências: uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental	aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe (Moreira, 2012 <i>apud</i> Silva, 2017).	David Ausubel, interpretado por Marco Antônio Moreira
2017	A aplicação adaptada do método PBL (Problem Based Learning) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado	Processo de organização cognitiva em que novas informações interagem com conhecimentos prévios, considerados fundamentais para a aprendizagem significativa (Bertolino, 2017).	Ausubel; Novak Hanesian, interlocução com Marco Antônio Moreira e Elcie Masini

	(Mestrado Profissional)		
2017	Mapas conceituais no ensino de ciências: uma proposta para a aprendizagem significativa de conceitos científicos nos anos iniciais	A aprendizagem significativa é o processo pelo qual novos conhecimentos se organizam na estrutura cognitiva de cada indivíduo, através da ancoragem seletiva entre o conhecimento prévio e os novos conceitos, por meio de relações peculiares estabelecidas neste processo (Souza, 2017).	David Ausubel; Marco Antônio Moreira e Elcie Masini
2017	A modelagem no ensino e na aprendizagem de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental	<p>“processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou simplesmente subsunçor (Moreira; Masini, 1982, p. 7 <i>apud</i> Marcão, 2017 p. 59).</p> <p>“uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1978, p. 258 <i>apud</i> Marcão, 2017, p. 98).</p>	David Ausubel; Carl Rogers
2017	Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I	<p>Aprendizagem na qual a nova informação se relaciona a conhecimentos prévios presentes na estrutura cognitiva do aluno sob duas condições básicas:</p> <p>“uma delas revela que a nova informação deve ser potencialmente significativa, isto é, relacionável à estrutura cognitiva, e a outra condição é que haja uma predisposição para aprender da parte de quem aprende” (Cursino, 2017 p. 44).</p>	Ausubel em interlocução com Marco Antônio Moreira e Elcie Masini

2018	O uso do método Davis em aluno disléxico do 5º ano do ensino fundamental com aporte na teoria da aprendizagem de Ausubel	Aprendizagem que ocorre na estrutura cognitiva, onde o armazenamento de informações ocorre de forma organizada e hierarquizada. Isto se dá através de subsunçores ou ancoradouros, onde “a aquisição de novas informações com assimilações a conceitos mais gerais ocorrerão junto com os conhecimentos já existentes e relevantes, ou seja, de forma não arbitrária, essa estrutura cognitiva se dará através da representação das experiências sensoriais de cada indivíduo” (Pereira, 2018 p. 27).	David Ausubel, Joseph Novak, e Helen Hanesian Ausubel Interlocução com Marco Antônio Moreira; Evandro Ghedin e Alessandra Peternella
2018	A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental- proposições pedagógicas significativas	Processo de aquisição de novos significados que ocorre quando uma nova informação interage com o conhecimento prévio do aprendiz (subsunçor) e este conhecimento prévio é ampliado ou modificado após este processo (Netto, 2018).	David Ausubel Interlocução com Marco Antônio Moreira
2019	fauna urbana: percepções dos alunos do 3º ano do ensino fundamental i de uma escola pública no Município de Itaquara-BA	Aprendizagem baseada na compreensão do conteúdo de ensino, na qual os conhecimentos factuais não se tornam arbitrários, mas fazem sentido para o aluno (Santos, 2019).	Juan Inácio Pozo e Miguel Ángel Gómez Crespo, com base na teoria de David Ausubel.
2019	A Feira de Ciências como instrumento para promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciencias	Processo caracterizado pela interação entre conhecimentos novos e conhecimentos prévios, no qual os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios também adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 14 <i>apud</i> Sousa, 2019, p. 38).	
2019	O ensino de música na escola: O lúdico na promoção de uma aprendizagem significativa	Processo através do qual uma nova informação ou um novo conhecimento interage de maneira não-arbitrária e substantiva (não-litera) com a estrutura cognitiva do aprendiz. Não-arbitrária pressupõe que há uma relação lógica e explícita entre determinados conhecimentos que o indivíduo já tem e a nova informação. Substantiva ou não literal determina que o sujeito	David Ausubel Interlocução com Marco Antônio e Moreira

		conseguirá explicar em outras palavras aquilo que aprendeu, ou seja, sem repetições literais de conceitos (Gomes, 2019).	.
2019	Unidade De Ensino Potencialmente Significativa: Uma Proposta De Aprendizagem De Meio Ambiente Aplicada Na Educação Do Campo	Aprendizagem que “se caracteriza pelas ideias que expressadas simbolicamente, interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com o que o aprendiz já sabe. Assim, se estabelece uma relação entre os subsunçores, que é conhecimento prévio do aluno, com os novos conceitos a serem apreendidos” (Lima, 2019 p. 34).	David Ausubel, na interlocução com Marco Antônio Moreira
2019	Aprendizagem significativa na alfabetização: a realidade do educando inserida no contexto educacional mediada pela técnica vídeo mapping	Aprendizagem que se refere a interação dos conhecimentos novos e prévios, ou seja, aos conceitos indispensáveis já adquiridos pelo indivíduo atuando de maneira concomitante ao novo conhecimento, sendo esta interação “não-litera e não arbitrária”, permitindo que os novos conhecimentos adquiram novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Brandão, 2019, p. 41).	David Ausubel, em interlocução com Marco Antônio Moreira
2019	Formação de professores e aprendizagem significativa: contribuições para o ensino da divisão'	“consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (a estrutura cognitiva deste numa determinada área de matérias), de forma não arbitrária e não literal, e que o produto desta interacção activa e integradora é o surgimento de um novo significado, que reflecte a natureza substantiva e denotativa deste produto interactivo (Ausubel, 2003, p. 71 <i>apud</i> Ferreira, 2019 p. 19).	David Ausubel

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2020.

A maior parte destes trabalhos focalizam a importância um tema, um conteúdo, uma técnica de ensino ou um recurso didático voltado para os estudantes dos Anos Iniciais. Também se encontram em sua maioria nos componentes curriculares de ciências e matemática.

Como é possível observar no quadro, em quase todas estas dissertações, a base teórica utilizada foi a concepção de David P. Ausubel. Um dos trabalhos, apresentou também a concepção de aprendizagem significativa em Carl Rogers

(1978). Estes são autores clássicos da psicologia e pertencem a correntes teóricas distintas nesse campo de estudo.

O referencial de Ausubel (2003), quando se trata de discutir o conceito de aprendizagem significativa, destaca-se porque ele elaborou uma teoria psicológica para explicar a aprendizagem significativa, a chamada TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa. Marco Antônio Moreira (2012) também se destaca como principal interlocutor de Ausubel, uma vez que produziu diversos trabalhos sobre o tema, entre os quais os utilizados nas referências deste trabalho, com explicações sobre o conceito, considerado por este autor fundamental para a educação escolar.

Em nosso estudo, por focalizar a concepção de Ausubel (2003) pela relação que permite fazer com o ensino e a importância dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de aprendizagem.

David Ausubel é um representante da psicologia cognitiva e, portanto, privilegia este aspecto da aprendizagem. Porém considera a predisposição de quem aprende é condição determinante para a aprendizagem significativa.

Como explicam Moreira e Masini (1982), no contexto histórico de sua produção, no campo da psicologia, Ausubel e seus colaboradores Joseph Novak, Joseph e Helen Hanesian (1980), ao estudarem a aprendizagem interessaram-se, como os demais representantes do cognitivismo, em explicar como seres humanos aprendem. Este é um objetivo que se contrapunha a linha behaviorista da psicologia que pretendia estudar a aprendizagem pela via da observação dos efeitos de estímulos ambientais no comportamento humano.

Para tratar sobre a aprendizagem significativa, destacamos na teoria ausubeliana a distinção que faz entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica.

A característica essencial da aprendizagem significativa é que diante de um novo conhecimento, os estudantes conseguem estabelecer uma relação substantiva, ou seja, não literal, e não arbitrária com algum aspecto relevante daquilo que já sabem. Não arbitrária no sentido de que a interação cognitiva não se dá com qualquer ideia prévia, mas com um conhecimento especificamente relevante chamado “subsunção” ou ideia-âncora (Moreira, 2012, p. 2). As relações arbitrárias e literais são características da aprendizagem mecânica a exemplo de decorar uma lista de palavras organizadas aleatoriamente (Ausubel, 2003).

Porém, é importante ressaltar que esses dois tipos de aprendizagem não se opõem (Ausubel, 2003), pois há um contínuo entre as duas. Há aprendizagens em que prevalecem relações mecânicas e outras em que prevalecem as interações significativas. Para este autor, há duas condições fundamentais para a aprendizagem significativa: o significado lógico e o psicológico.

A primeira condição diz que o material de aprendizagem, ou seja, aquilo que se pretende ensinar, precisa ter uma organização lógica e a segunda condição é que quem aprende deve relacionar este material em sua estrutura cognitiva de modo a dar a ele a significação. Assim, o material de aprendizagem não é significativo por si só (ele é apenas potencialmente significativo). É preciso como condições fundamentais que 1) quem aprende tenha em sua estrutura cognitiva algum aspecto relevante que possa relacionar esse material (um subsunçor) e que 2) esse aprendiz aja sobre o material de aprendizagem de modo a compreendê-lo, ganhando um novo significado nessa compreensão. Por isso Ausubel diz que aprendizagem significativa é uma aprendizagem ativa, ainda que seja em um ensino expositivo. Por essa razão também, um conteúdo ou uma metodologia de ensino não são significativos por si mesmos.

Deste modo, é imprescindível na teoria de Ausubel (2003) que haja disposição do estudante para aprender significativamente. Nesse sentido, embora este autor focalize o aspecto cognitivo, a condição relacionada ao aspecto mais afetivo é também fundamental.

Refletimos aqui, a partir do pensamento freireano, que os saberes prévios de quem aprende, assim como o conhecimento escolar estão nas culturas: na cultura escolar na qual estudantes se inserem e na cultura desses estudantes oriundas de suas vivências fora da instituição.

Assim, para haver aprendizagem significativa na escola, é preciso haver um encontro entre essas culturas e um objeto de aprendizagem que terá tanto maior possibilidade de ser significativo, quanto mais ele for capaz de ajudar o aluno a estabelecer a relação psicológica proposta por Ausubel, de modo a promover a aprendizagem significativa. Ou seja, as condições que são oferecidas no processo de ensino são fundamentais para que os conhecimentos escolares façam sentido para os estudantes, e deste modo haja um engajamento mais produtivo destes em sua aprendizagem.

Neste sentido, a relação entre o conhecimento escolar e os saberes dos estudantes é fundamental no pensamento curricular freireano, como indica Soares (2018), que nos permite subsidiar as práticas curriculares na escola. Para a autora, com base nos estudos de Silva (1999) saber qual conhecimento deve ser ensinado é uma questão central das teorias do currículo e nesse sentido a teoria freireana é propositiva, em favor do processo permanente de conscientização pois

o conhecimento é tácito quando emerge da realidade concreta e da situação existencial do sujeito e do coletivo que pertence, porque ao objetivar a realidade o sujeito a admira no sentido de torná-la objeto de sua ação e reflexão (Freire, 1985, p.19 *apud* Soares, 2018, p. 421-422).

Eleger os temas relevantes ao grupo, advindos das demandas desse grupo, já instaura desde o início uma metodologia dialógica, que por meio de uma “escuta atenta”, busca conhecer a realidade dos educandos pelas suas próprias falas. Esta prática já favorece o engajamento dos estudantes, para uma aprendizagem na qual colaborem ativamente. Uma situação pertinente ao grupo favorece a colaboração, tanto com o professor quanto com os colegas, criando um espaço de aprendizagem no qual sujeitos aprendem e ensinam uns aos outros.

Desta forma, o currículo escolar não deve ser estanque e inflexível estabelecendo um conhecimento a partir de fora, mas sim partindo da realidade de quem aprende. Quando o conteúdo emerge da realidade concreta dos educandos, estes já se fazem sujeitos do processo educativo desde o início do processo de conhecimento. Os temas geradores são temas significativos, porque eleitos a partir da leitura de mundo do educando, por meio de sua voz. Isto não significa desvalorizar ou negar o conhecimento socialmente instituído pela escola, uma vez este é uma produção da cultura, portanto nos condiciona, porém não nos determina. Assim é sempre objeto de ação e reflexão.

Como destaca Soares (2018), Paulo Freire supera o ensino tradicional quando elege não o conhecimento pronto estabelecido no currículo para ser memorizado como finalidade última da educação. Também sua concepção nos alerta para que as situações cotidianas não se esgotem em si mesmas.

Assim, refletimos que não se trata de partir das vivências cotidianas para chegar ao que já se sabe. Vai além. É ousar. É a possibilidade de elaborar algo novo no próprio currículo e para o currículo seja na dimensão das vivências na escola ou

do programa instituído. É indicativo de que a condução no trabalho didático-pedagógico nos anos iniciais de escolarização pode potencializar o protagonismo do estudante quando professores articulam as vivências e saberes trazidos para a sala de aula e sistematiza de forma dialógica com o conhecimento escolar definido pelas diretrizes curriculares oficiais e as orientações pedagógicas da escola.

Freire (2001) nos diz a educação é uma situação gnosiológica. É uma situação de conhecimento na qual a realidade é “ad-mirada” tanto por educandos quanto por educadores, que se empenham em apreendê-la. A problematização que se instaura na metodologia dialógica freireana, exige compreensão dos signos que circulam na interlocução entre os sujeitos participantes.

A metodologia freireana, permanecendo dialógica em todas as suas fases, prossegue promovendo a problematização das situações vividas que se articulam ao conhecimento sistematizado, indicam para nós educadores, que é possível promover essa articulação também na escola, com a eleição dos temas a serem discutidos, na organização feita pelo professor dos conteúdos no currículo e no trabalho com as metodologias de ensino.

Na sua dialogicidade, tal metodologia fomenta a solidariedade entre os participantes. Cria assim condições favoráveis ao diálogo entre diferentes culturas, tão necessário em nossa realidade social. Além disso, enfraquece o caráter meritocrático e competitivo que prepondera na cultura escolar. Em nossa experiência docente, é muito comum vermos estudantes quererem ser melhores do que outros, com rejeição o desprezo pelo erro do outro.

Porém, é importante ressaltar, que rejeitar o individualismo, não é o mesmo que negar a individualidade. É também na relação com o outro que expressamos nossa singularidade. Essa relação nos ajuda a conhecermos a nós mesmos e perceber que somos capazes de, nos fazermos melhores, como diz Freire (2004), na medida que conhecemos. É sempre possível “ser mais”, não mais do que outro, porém mais com o outro e com o mundo.

Para profissão docente, esta perspectiva também é de grande importância no contexto atual, pois é o trabalho docente que proporciona condições para uma aprendizagem significativa. Como nos diz Genú (2018)

A emancipação se dá por meio de vivências significativas, mesmo admitindo-se que a aprendizagem é um processo subjetivo e que o aprendiz ou educando precisa se ver motivado, não por ação direta do educador, mas por

razões que o afetam em sua compreensão e motivação, sendo professor quem tem os mecanismos para disparar as motivações, isto é, é o professor que seleciona os dispositivos que possam interessar ao aluno, porque é ele, o professor, que está em permanente formação para a intervenção educativa (Genú, 2018, p. 67-68).

Assim, a pedagogia freireana nega a condição de docentes como reprodutores de programas instituídos, sejam tradicionais ou não, mas como profissionais que se fazem enquanto trabalham, que se criam e se recriam na relação com alunos, com a área de ensino, com seus colegas, com sua instituição de trabalho. O pensamento freireano afirma que não se pode separar educar de educar-se (Freire, 1978; Soares, 2018) e esse princípio qualifica a formação docente e sua relevância profissional em nossa sociedade.

Pensar sobre a concepção de aprendizagem significativa, tanto na perspectiva psicológica de Ausubel (2003) e de seus colaboradores, quanto no pensamento freireano nos permite ratificar a importância da interação entre professores e alunos, fundamental para que ocorra a aprendizagem significativa e da necessidade imprescindível de professores apropriarem-se dos saberes prévios dos alunos para criar condições favoráveis ao seu protagonismo.

Esta dimensão é grande importância quando trabalhamos com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental que iniciam seu contato com os conhecimentos sistematizados apresentados no currículo escolar. Para as crianças, a aprendizagem no mundo cotidiano está muito ligada aos seus desafios práticos, de quem está descobrindo o mundo em seu processo de desenvolvimento, com curiosidade e criatividade. Considerar seus saberes prévios contraria a ideia de que elas nada sabem e são incapazes de ensinar. Contraria também a visão de crianças como seres inferiores e sem direito à palavra, portanto, oprimidas, no sentido exposto por Oliveira (2011).

Nesta direção, a concepção de aprendizagem significativa sobre a fundamental importância de atender para os significados os que os alunos já dispõem, contribui para a facilitação da aprendizagem com relevância para as crianças. Durante nossa experiência, nos deparamos uma criança para a qual foi mais difícil entender a ideia de número de combinações possíveis entre peças de um vestuário, no contexto de um problema matemático. Isto ocorreu porque sua ideia de combinação estava ligada ao sentido estético, relacionado ao seu gosto pessoal. Assim, para ela, o

número de combinações possíveis deveria obedecer ao critério da estética. Este caso é um exemplo da importância de conhecermos os significados que as crianças já possuem e como elas pensam, antes de introduzirmos novas ideias. Além disso, nos leva a valorizar o que elas sabem e a refletirmos sobre como podemos apresentar os conteúdos escolares, considerando e repetindo a realidade e o pensamento infantil.

Neste sentido, consideramos que a aprendizagem significativa apresenta benefícios ao processo educativo. A interação que ela promove entre novo conhecimento e as ideias que o estudante já possui possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ampliando a capacidade de adquirir novos conhecimentos.

Além disso, quando se considera a necessidade de haver uma predisposição para aprender significativamente, torna-se necessário que as condições de ensino favoreçam tal propósito, desencorajando uma aprendizagem mecânica e sem sentido para o aluno. Assim, incentiva que este tome nas mãos seu processo de aprendizagem, fomentando a construção de sua autonomia ao valorizar seus saberes e buscar a apreensão de novos significados.

Entretanto, convém ressaltar que a aprendizagem significativa não pode se vista como um objetivo isolado e final da prática educativa. Mas como meio para a construção de conhecimentos pautados em uma ética, preocupada com os usos dos conhecimentos elaborados, seus impactos sociais e ambientais, para a construção bem comum. Daí a importância de se conceber a aprendizagem imersa no processo de conhecimento a favor de uma educação humanizada, como nos ensina o pensamento freireano.

A partir destas considerações, damos sequência às demais seções do estudo, para tratar sobre a metodologia de pesquisa, a discussão das concepções de infância e criança nos anos iniciais da educação básica, e para caracterizar as situações de aprendizagem e a relação com a realidade e cultura infantil.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Admitimos que a metodologia a garantir respostas desta pesquisa deva ser crítica e descritiva, por ter como objeto de estudo a aprendizagem significativa e, crítica, por avaliar as condições de ensino nos anos iniciais e propor indicativos que ressignifiquem estratégias convencionais e avancem para a possibilidade de promover a formação da criança em meio dialógico.

Investigar uma dada realidade pressupõe partir de como concebemos ela própria, de como pensamos o real. No âmbito da pesquisa social, a realidade que se investiga é uma produção humana e como tal tem caráter histórico. Como esclarece Minayo (2016), este caráter se refere à provisoriedade, ao dinamismo e à especificidade das questões sociais, pois cada sociedade se constitui em determinado espaço e se diferencia de outras na sua organização, partilhando traços comuns com aquelas que vivenciam a mesma época.

As sociedades, segundo Minayo, “vivem o presente, marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que é fruto de seu protagonismo” (2016, p. 12). Nesta perspectiva, conforme Paulo Netto (2011), os fenômenos sociais não são dados, nem sempre existiram e nem sempre vão existir, tem um caráter transitório e condições históricas de formação.

A educação como fenômeno social tem uma relação intrínseca com a sociedade na qual se concretiza. Consideramos essa relação sob um enfoque teórico crítico-dialético. Neste enfoque, conforme Gamboa (2007), a sociedade não determina a educação de forma unidirecional, uma vez que os processos educativos, ao mesmo tempo em que são determinados pela sociedade, também podem promover ações educativas transformadoras ou libertadoras, de modo que, dependendo da conjuntura, a educação pode ser um agente de mudança social.

Esta forma de compreender a realidade reporta às implicações gnosiológicas referentes a relação parte-todo, na qual o autor explica que parte não é idêntica ao todo, apesar de fazer parte dele (há uma relação de unidade, mas não de identidade) e pode negar o todo maior, com base nos princípios da contradição e da negação da negação que explicam as transformações sociais. Segundo esse autor, a educação,

tendo sua especificidade como parte, pode opor-se a formação social dominante, com possibilidade de originar transformação na sociedade e não apenas reproduzi-la.

Em relação ao conhecimento no processo investigativo, Gamboa (2007) explica que no enfoque crítico-dialético, o contexto tem uma importância fundamental, pois os fenômenos estudados dependem do contexto no qual são produzidos e que permitem a sua existência. Desta forma, o fenômeno que se investiga não é considerado um todo isolado, mas situado em um contexto maior construído historicamente.

Deste modo, para dar conta desta investigação, adotamos o método científico dialético, tendo o método de pesquisa crítico-descritivo, pois, nos propomos a estudar a aprendizagem significativa considerando a historicidade deste fenômeno.

Adotamos também a abordagem qualitativa de pesquisa, que segundo Minayo (2016) volta-se para uma dimensão da realidade social que dificilmente pode ser traduzida em dados quantificáveis, pois são fenômenos não visíveis, pertencentes ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20-21).

Realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica, na modalidade exploratória, na qual utilizamos quadros como instrumento de coleta de dados e descritores de assuntos na análise efetivada. A pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Marconi e Lakatos, 2003, p. 158). A modalidade exploratória de acordo com Gil (2002) tem como objetivo possibilitar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou o aprimoramento de idéias.

Esta elaboração teórica parte de uma revisão de estudos com os autores eleitos nesta pesquisa: Paulo Freire (1967, 2001, 2004), em interlocução com Marta G. Soares (2018), David Ausubel (2003) na interlocução com Marco Antônio Moreira (2012) e Moreira e Masini (1982), Kohan (2003, 2016), assim como Kramer (2000, 2007), Sarmiento (2005, 2011, 2017) e Vigotski (2009, 2010) sobre as concepções de infância e de criança e suas implicações para a aprendizagem infantil nos primeiros anos escolares.

Neste percurso, realizamos o levantamento bibliográfico, num primeiro momento para mapear os conceitos e concepções de aprendizagem significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na busca pelo descritor

“aprendizagem significativa”, conforme exposto na primeira sessão, e num segundo momento para selecionar trabalhos, apresentando propostas didáticas que promovessem o protagonismo infantil, levando em consideração a cultura das crianças em sala de aula, os quais estão expostos nesta seção.

Este levantamento utilizou os descritores: “aprendizagem significativa”, “metodologias de ensino” e “protagonismo infantil”, correlacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A busca ocorreu nos sites do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA e do Programa de Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA. A pesquisa realizada, entre dissertações de mestrado anos de 2015 a 2019, ocorreu por meio de leitura dos títulos e resumos dos trabalhos pesquisados, assim como do sumário e/ou capítulos introdutórios quando necessário, selecionando aqueles relacionados aos descritores mencionados.

Além destas instituições públicas de pesquisa, no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com uso da ferramenta de busca, utilizando como filtros os anos de 2015-2019; Grande Área do Conhecimento: multidisciplinar, ciencias humanas, lingüística, letras e artes.

Nesse levantamento, somando os ambientes de busca, encontramos nos anos iniciais do ensino fundamental 7 trabalhos de “protagonismo infantil” (uma tese e sete dissertações), 44 “metodologias de ensino” (uma tese e quarenta e 43 dissertações) e 48 de “aprendizagem significativa” (uma tese e quarenta e sete dissertações). A leitura dos resumos ocorreu para filtrar àqueles dedicados aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo foram 99 trabalhos pesquisados.

Utilizamos dois critérios de escolha para análise desses estudos: 1. que fossem fundamentados em concepções de infância e/ou criança, conforme acima mencionamos 2. que contribuíssem para práticas em sala de aula nos anos iniciais, considerando as culturas infantis, nas quais as crianças fossem protagonistas em seu processo de aprendizagem. Foram quatro os trabalhos selecionados, expostos a seguir:

Quadro 2 - Levantamentos de trabalho encontrado

INSTITUIÇÃO	Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina
TIPO DE TRABALHO	Dissertação de mestrado
ANO	2015
TÍTULO	A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um clube de ciências em uma escola de tempo integral no município de Blumenau (sc)
AUTOR (A)	Graciele Carvalho Adriano
OBJETIVO DO TRABALHO	Analisar o processo de elaboração de conceitos científicos por crianças, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências
TURMA	2º ano

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 - Levantamento de trabalho encontrado

INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado do Pará
TIPO DE TRABALHO	Dissertação de Mestrado
ANO	2018
TÍTULO	Práticas de Letramento e educação nas vozes de crianças: entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua
AUTOR (A)	Natália Passos Fernandes
OBJETIVO DO TRABALHO	Analisar as práticas de letramento vivenciadas na Ilha de Caratateua para contribuir com as práticas pedagógicas escolares
TURMA	3º ano

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4 - Levantamento de trabalho encontrado

INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Pará
TIPO DE TRABALHO	Dissertação de Mestrado
ANO	2018
TÍTULO	A perspectiva da criança em atividades de modelagem matemática nos anos iniciais

AUTOR (A)	Lília Cristina Diniz Alves
OBJETIVO DO TRABALHO	Constituir uma atividade de modelagem matemática com crianças e na perspectiva delas, dando-lhes voz e vez na constituição da atividade
TURMA	1º ano

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5 - Levantamentos de trabalho encontrado

INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Santa Catarina
TIPO DE TRABALHO	Tese de doutorado
ANO	2019
TÍTULO	Investigar, registrar e compartilhar: a iniciação à pesquisa e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental
AUTOR (A)	Caroline Guião Coelho Neubert
OBJETIVO DO TRABALHO	Investigar o papel da iniciação à pesquisa na aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.
TURMA	3º ano

Fonte: elaborado pela autora

Estes trabalhos serão analisados na sessão a seguir, de modo a contribuir para reflexão sobre as concepções de infância e criança, conforme nos propomos nesta pesquisa.

4 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Propomos nessa seção classificar as concepções de infância e criança e à luz dos teóricos como Kohan (2003) que problematiza sobre a infância, a criação no pensamento filosófico e a educação; Kramer (2000, 2007) que defende um sujeito criança sócio-cultural marcado pela contradições da sociedade; Sarmiento (2005, 2011, 2017) que também defende a cultura da infância e as crianças como atores sociais e Vigotski (2009, 2010) que considera a mediação entre os sujeitos presentes na vida da criança com base em suas experiências pessoais, culturais e sociais.

O trabalho de Kohan (2003) traz uma problematização sobre a infância analisada em dois sentidos. Um primeiro relacionado às etapas da vida humana, no qual a infância seria a primeira delas. O outro relacionando à ideia de ruptura e criação no pensamento filosófico e na sua interface com a educação.

No primeiro sentido de infância, como etapa inicial da vida humana, a análise de Kohan (2003) se volta para o contexto da modernidade europeia a partir de dois autores clássicos: Philippe Ariès (1981) e sua concepção sobre sentimento de infância, e Michel Foucault (1997), a partir dos conceitos de saber e poder que constituem sua obra. Ariès (1981), por ressaltar o caráter histórico da infância, como uma noção que nem sempre existiu, e que surge na modernidade com o sentimento de infância. Foucault (1997) por se voltar para o papel do Estado na vida privada por meio da categoria disciplina na análise da instituição escolar moderna.

A importância de Ariès (1981) é destacada por Kohan (2003), num primeiro aspecto por ter sido pioneiro em mostrar que as formas de perceber, organizar e estabelecer períodos para vida humana é uma variante cultural e histórica. E num segundo aspecto, embora mencione críticas ao estudo de Ariès (1981) no que diz respeito a uma “invenção” da infância na modernidade, Kohan considera que houve no contexto europeu moderno, “uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias envolvendo a infância que ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana” (Kohan, 2003, p. 67).

Para Kohan (2003), a escola surge nesse contexto como a instituição onde o sentimento de infância ganha mais força. E é nela que se forja uma forma de pedagogia. O autor considera – a partir do pensamento de Foucault (1997) sobre o

poder disciplinar como tecnologia de Estado aplicada as suas instituições, entre as quais, a escola – que a intensificação dos sentimentos em torno da infância, leva a invenção da pedagogia moderna. Essa pedagogia tem caráter moral, científico e político e interessa-se em conhecer sobre as crianças em vários aspectos, com uma intencionalidade formativa, que tende a produzir um certo modo de ser criança, ou seja, estabelecer uma forma, ou molde, para a infância, um papel e um lugar na sociedade.

O autor ressalta ainda que há uma mútua imbricação entre a história da pedagogia moderna e a história da infância, considerando que assim como a ideia de infância é condição para o surgimento dessa pedagogia, também a concepção de criança vai sendo definida na própria construção dos saberes e poderes pedagógicos que se entrecruzam nesse contexto. De acordo com Kohan, talvez a escola seja a instituição “onde esses saberes e poderes se inscrevem de forma mais sistemática, constante e rigorosa no corpo das crianças e de seus professores” (Kohan, 2003, p. 95).

O segundo sentido que Kohan (2003) nos traz no campo da filosofia da educação não associa o conceito de infância como fase inicial da vida, no sentido etário, mas como “uma metáfora da criação do pensamento”, uma imagem de ruptura com o predeterminado e possibilidade de um novo pensamento filosófico. Nesse sentido, importa não o que a infância vai se tornar, mas com o que ela é no presente. Não é uma infância a ser educada pela filosofia, mas que é capaz de educar essa filosofia.

No campo da educação, essa imagem de pensamento como chama o autor, implica afirmar-se uma educação transformadora como aquela que percebe a alteridade, possibilita a pluralidade, dá vez à diversidade, é uma educação que “transforma o que somos, o que fazemos e o que pensamos, numa relação aberta com a novidade dos novos” (Kohan, 2003, p.112). Essa imagem trazida por Kohan se inspira nas crianças, mas não se restringe a elas. A infância é uma condição de abertura para o diálogo e do que dele resultar.

Kramer (2000) nos trouxe uma reflexão sobre os desafios de perceber as crianças como cidadãos que precisam ser consideradas pelas políticas para a infância, especialmente de educação, bem como a formação cultural e experiência. A ideia central é a urgência de educar contra a barbárie, considerando que

Apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu ainda superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença (Kramer, 2000, p. 6).

A autora questiona sobre o mundo que é dado a conhecer às crianças – “infância e assombro”. Segundo ela, educamos nossas crianças em uma realidade ameaçadora e violenta com falta de compreensão do outro, destruição e morte, convivendo com chacinas de moradores de rua, membros da comunidade LGBTQIA+ e crianças; miséria e desigualdade, a guerra na Europa, na África, aniquilamento progressivo de povos pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimizando judeus, homoafetivos, negros, dentre outras violações dos direitos humanos. Segundo Kramer

o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Trago esses exemplos de dor, não para comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora, nem para dizer que é mais fácil em um lugar e mais difícil em outro, mas por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar (Kramer, 2000, p.7).

Kramer (2007) reafirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos, portanto, marcadas pelas contradições das sociedades as quais pertencem. Não se resumem a ser os adultos que se tornarão. É específico da criança o seu poder de imaginação, a fantasia, a criação como experiência de cultura. A autora ressalta que as crianças são cidadãos, detentoras de direitos que produzem cultura e são também produzidas nela.

A cultura infantil é produção e criação no seu espaço, ou seja, na cultura que se inserem no seu tempo real, na cultura que lhes é contemporânea. A autora afirma que essa criação cultural acontece na brincadeira e nisso reside a singularidade da criança, “não é por acaso que em diversas línguas, a palavra “brincar” – *spillen*, *to play*, *jouer* – possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar uma peça teatral, tocar um instrumento, brincar” (Kramer, 2007, p. 15). A autora questiona se nossas propostas curriculares garantem o tempo para a criança exercer sua criatividade.

O poder de imaginação e de criação como experiência de cultura não se apaga. Mesmo sendo invisibilizada a criança recria, reconstrói e reelabora seus conhecimentos por meio da brincadeira em que se utiliza da fantasia e da criação para ressignificar o seu mundo.

Sarmiento (2017) discorre que a escola foi pensada para deixar do lado de fora a criança, entrando apenas o aluno, que é aquele que se fixa na matéria, que realiza os exercícios, que desempenha suas tarefas de uma forma considerada adequada. Tal escola foi pensada sobretudo para considerar o aluno médio, o mito de um aluno que num espaço de tempo é suscetível de aprender um conjunto de conteúdos preparados, organizados, sequenciados e apresentados sob forma de matéria escolar.

A escola deve considerar que a criança quando entra nesse espaço já traz sua cultura, seus gostos, suas brincadeiras nos momentos de convívio entre os pares nos intervalos, nos recreios, nas conversas nas salas de aula. Isso nos faz refletir que essas culturas são historicamente embricadas de saberes e de conhecimentos.

Para Sarmiento (2017), é fundamental que a criança seja pensada enquanto sujeito do conhecimento e não apenas como o aluno. Nós sabemos que as crianças hoje são competentes digitais, partilham uma cultura que muitas vezes mal se conhece, atuam em função de códigos e de linguagens que muitas vezes são rejeitadas na escola e que esta não deve ignorar, por isso o autor chama a atenção para o papel da escola perante os saberes que os sujeitos aprendentes culturalmente trazem à instituição, pois

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (Sarmiento, 2011, p. 588).

Para o autor isto não significa que a escola deva trabalhar em função dessas culturas singulares e informais, ressaltando a instituição escolar como um espaço de diálogo entre as culturas informais das crianças e da cultura formal que a escola se propõe ratificar enquanto um espaço intercultural da infância.

A criação desse espaço de diálogo é imprescindível na constituição da escola como espaço de cidadania na infância, por isso ele refuta a ideia que

O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (Sarmiento, 2011, p. 589).

A defesa do autor de garantir a autonomia, a criatividade e a prática lúdica da criança deve ser respeitada no seu mais original e singular protagonismo como cidadão a partir de valores advindos de seus saberes e os dos conhecimentos sistematizados da escola, a favor de um sujeito criança sem ser formatado apenas em um “aluno com ofício”.

Vigotski (2010), quando pensa em estudar a criança, considerando-a como sujeito de cultura e, certamente, protagonista de seu modo de ser e viver no mundo está defendendo uma posição de que a criança é um sujeito social e histórico.

As experiências pessoais de cada aluno estão relacionadas fortemente pelo meio social nas experiências que condicionam e potencializam “a elaborar novas formas de comportamento” (VYGOTSKI, 2010, p. 16).

Na posição que a criança ocupa no tempo e espaço de seu viver, em que se constrói e reconstrói a partir de suas experiências no meio social, de convívio com os adultos, com seus próprios pares e suas experiências na interação com o mundo, estabelece

relações sociais diversas e com isso vai criando formas significativas de viver, bem como de se comunicar e de usar a linguagem nas suas mais variadas formas, utilizando-se muitas vezes da brincadeira” (Sarmanho, 2019, p.41).

Neste caso, o lúdico como forma de se comunicar com o mundo real toma sentido na vida da criança, pois quando ela brinca, de certa forma reproduz elementos, marcas e relações de seu convívio social. Essas experiências emergem por meio de gestos, atitudes e ações, no decorrer de suas interações durante uma brincadeira. São experiências fortemente vivenciadas, como por exemplo, uma criança que não aceita perder, ou não respeita as regras estabelecidas nas brincadeiras, ou seja, só quer ser o primeiro nas brincadeiras. O fato é que a sua relação com essas negações

é intolerante, porque de certa forma no seu convívio familiar pode haver muitas experiências com o sentimento de negação.

Porém, nas relações estabelecidas no decorrer das brincadeiras a criança tem a oportunidade de confrontar com outros tipos de relações que priorizam o espírito de coletividade, o respeito pelo outro e por si, estabelecendo convivências de bem viver, como afirma Vigotski (2009) que

O desenvolvimento da criança encontra-se, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar e se relacionar com os outros (Vigotski, 2009, p. 8).

A criança para o autor se desenvolve a partir do sentido de colaboração que estabelece com o outro. Tal desenvolvimento não se trata de um processo natural, é, sobretudo, um trabalho de construção de sujeitos que se ajudam mutuamente.

A brincadeira dentro da proposta teórica de Vigotski (2009) tem como objetivo estudar a personalidade humana consciente. Como o sujeito se torna quem ele é. Para o autor, a personalidade é a própria pessoa e, como isso, quis demonstrar que nós somos sujeitos sociais, aprendemos com os outros e os outros aprendem conosco.

No desenvolvimento humano, a emoção e a imaginação ocupam lugar privilegiado, tendo em vista que antes de chegar à escritura, a saída do oral para o escrito, a produzir textos, por exemplo, a criança precisa repetidas diversas vezes o contato com situações de brincadeiras que deem conta de trazer para o elemento lúdico representações da realidade. Brincar de “faz-de-conta” é um caminho que possibilita a capacidade criadora da criança pela via da linguagem. Ou seja, brincar de ser escritor, brincar de ser médico, brincar de ser mãe, brincar de desenhar uma história, de ser professor e dar aula para suas bonecas, uma possibilidade por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais.

Tudo isso são atitudes necessárias de referências para o poder de criação da criança importantes para o trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. Essas práticas criadoras nas brincadeiras impulsionam – no período de escolaridade – a possibilidade de imaginação. Com isso queremos enfatizar que:

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também, possível a criação

artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2009, p.14).

A forma como a criança experiencia a partir do adulto são imprescindíveis para o desenvolvimento da pessoa humana. Deixar fruir a capacidade criadora da criança em seus processos de formação tende a impulsionar sentidos e valores fundamentais em que irão proporcionar o crescimento e a percepção do meio cultural e social da criança.

A troca de experiências com base na imaginação é fundamental para concretude da realidade, pois a criança só concebe a vida real e domina com mais facilidade abstração desse mundo, vivenciando essas experiências. Isso nos faz crer que na fase de domínio da leitura e escrita de qualquer texto, principalmente na produção de um texto literário que exige ideias criativas e imaginativas, que tendem a ser melhores quando o professor propõe o assunto de interesse da criança para deixá-lo fluir. Assim, “deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu, e o que não lhe interessa” (Vigotski, 2009, p.66).

Diante destas perspectivas sobre as crianças e a infância, questionamos sobre quais espaços temos dedicado às crianças na construção de nossas propostas curriculares, assim como, quais possibilidades de escolha, temos proporcionado às crianças na seleção de conhecimentos que compõem a proposta curricular, e ainda, quais os interesses de aprendizagem que as crianças podem ter. Acreditamos que é necessário conhecer o mundo das crianças a partir de seu olhar, suas curiosidades sobre o que as cerca, as motivações que apresentam para aprender, e o que sabem as crianças, para identificarmos estratégias em que possam ser realmente sujeitos no processo de aprendizagem.

Com a finalidade de contribuir com estas reflexões, no levantamento bibliográfico realizado e exposto na seção metodológica, observaram-se as contribuições dos referenciais que subsidiaram os estudos pesquisados para as práticas pedagógicas implementadas com as crianças no contexto escolar.

4.1 Contribuições dos estudos pesquisados a aprendizagem significativa das crianças nos Anos Iniciais

Considerando o objetivo deste estudo que é de propor indicativos didáticos para a prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental, optamos pelos trabalhos que apresentassem contribuições para práticas em sala de aula, considerando as culturas infantis, nas quais as crianças fossem protagonistas em seu processo de aprendizagem. Foram quatro os trabalhos escolhidos, conforme expostos a seguir:

A dissertação de mestrado de Adriano (2015), intitulada “A aprendizagem e desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um Clube de Ciências em uma escola de tempo integral no município de Blumenau-SC”, foi realizada junto a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental.

O estudo foi baseado na teoria de Vigotski, com objetivo de analisar o processo de elaboração de conceitos científicos por crianças, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências. Este estudo ocorreu em uma escola de tempo integral, inserido em uma disciplina de iniciação à pesquisa.

A implantação do clube ocorreu em conjunto com as crianças, portanto antes de desenvolver a pesquisa, fez-se necessário esclarecer com elas do que se tratava um Clube de Ciências. Segundo a autora, ao ouvir as crianças a esse respeito, perceberam-se várias ideias como a imagem do “cientista maluco”, experiências com explosão e preparações de porções.

A autora apresenta o Clube de Ciências como um espaço de estudo de assuntos de interesse dos estudantes, onde são pesquisadas dúvidas sobre situações diversas, inclusive do cotidiano. É um espaço de questionamentos, de curiosidades e valorização da autonomia na tomada de decisões, emissão de opiniões e descobertas dos participantes (Adriano, 2015). Por isso, decidir o nome do Clube (Gavião da Inteligência), negociar a sua estrutura organizacional com suas regras e o foco de estudo foram decisões tomadas com a turma.

Segundo a autora, as crianças ficaram bastante empolgadas com a ideia de escolher um tema de estudo (a escolha recaiu sobre vulcões). O estudo foi coordenado pela pesquisadora em parceria com a professora da turma, com a

utilização de vídeos, elaboração de informativo com os alunos, realização de experimentos dentre outros recursos.

De acordo com a autora, as crianças demonstram muitas curiosidades também como:

Mas se alguma pedra tapar ele (referindo-se à chaminé [cratera] do vulcão), “prô, por que tudo aquilo se chama chaminé?”, “para que existe então [...] o cone? (referindo-se ao vulcão inativo no Brasil), “Mas o fogo vai passar pela água?” (conversa sobre os vulcões submarinos), “como eles conseguiram chegar tão perto sem se queimar?” (sobre o vídeo que mostrava os vulcanólogos perto de um vulcão submarino em erupção), “profe, mas como a água vai passar, a lava vai passar por água?”, “tem vulcão, profe, na ilha?”, “sim quem fica lá vira pedra né pro?” (quanto a uma cidade circunvizinha do vulcão), “prô, porque eles não afundam?” (Adriano, 2015 p. 76).

Estas questões bastante interessantes passaram a integrar o conteúdo de estudo da turma e mostram a capacidade das crianças ao elaborá-las a partir de suas curiosidades. Como forma de registro, produziram-se desenhos, textos individuais e coletivos e um boletim informativo para divulgar a pesquisa realizada, junto à comunidade escolar. Segundo a autora, o uso destes instrumentos favoreceu o processo de construção de conhecimentos científicos pelas crianças, dando sentido também ao ato de registrar.

Figura 1: boletim informativo produzido com as crianças



Fonte: (Adriano, 2015, p.145).

Um outro fator importante também para essa construção de conhecimentos científicos destacado pela autora foi o papel mediador da professora pela ação dialógica que estabeleceu com a turma, despertando a curiosidade e o interesse pelo estudo. Assim, também como possibilitou que as crianças com maior compreensão do assunto auxiliassem seus colegas e organizassem juntas o pensamento.

Destaca-se neste trabalho o diálogo com as crianças sobre o que se faria em um Clube de Ciências, conhecendo os seus saberes prévios para constituição clube. Isto é importante para diferenciar de uma aula tradicional e permitir que se veja esse espaço como lugar de participação, desde o início de sua construção, no qual as crianças são ouvidas. Constituir tal espaço, não somente em um clube de ciências, mas qualquer espaço democrático onde as crianças tenham voz, fortalece a possibilidade de sua participação ativa.

Este trabalho, assim como o seguinte, consideraram o desenvolvimento psicológico infantil, em que a cultura é um elemento fundamental para se compreender este processo. Na teoria histórico-cultural de Vigotski, as crianças são ativas ao desenvolverem-se, imersas no meio sociocultural e não passivas submetidas passivamente à influência desse meio, portanto são produtoras de cultura assim como também produzidas nela (Oliveira, 1997).

A tese de doutorado de Neubert (2019) inseriu em um projeto de iniciação à pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrado a uma escola Municipal de Florianópolis-SC, denominado “Aprender a conhecer: pesquisar de corpo Inteiro”.

O trabalho da pesquisadora realizado junto a uma turma de 3º ano teve como objetivo investigar o papel da iniciação à pesquisa na aprendizagem de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de adoção da pesquisa como princípio pedagógico se respalda no projeto pedagógico da instituição, defendendo a valorização do conhecimento tácito das crianças e de suas experiências cotidianas no sentido de que elas deixem de ser meras depositárias de conhecimentos descontextualizados e fragmentados e tenham suas “experiências, repertórios, itinerários culturais e sociais, suas inquietações e escolhas, acolhidos e atendidos no currículo” (Florianópolis, 2014, p. 7 *apud* Neubert, 2019, p. 18).

A autora buscou saber se a iniciação à pesquisa é uma prática que contribuiu para o desenvolvimento e envolvimento das crianças nas atividades escolares.

Para tanto, ela analisa esse envolvimento das crianças em relação a aprendizagem, mobilizadas por tal prática de iniciação à pesquisa, a partir da compreensão dos sentidos atribuídos pelas mesmas como princípio educativo, e ainda sendo elas protagonistas ao realizarem pesquisa, desde o planejamento dos estudos.

A intenção da autora foi captar tais sentidos das próprias falas e expressões das crianças, interpretados especialmente à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski no tange aos aspectos do desenvolvimento infantil como a elaboração de conceitos e a imaginação e a criação na infância.

A autora esclarece que sentido é definido como “a soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (Vigotski, 2001, p.465 *apud* Neubert, 2019, p. 83).

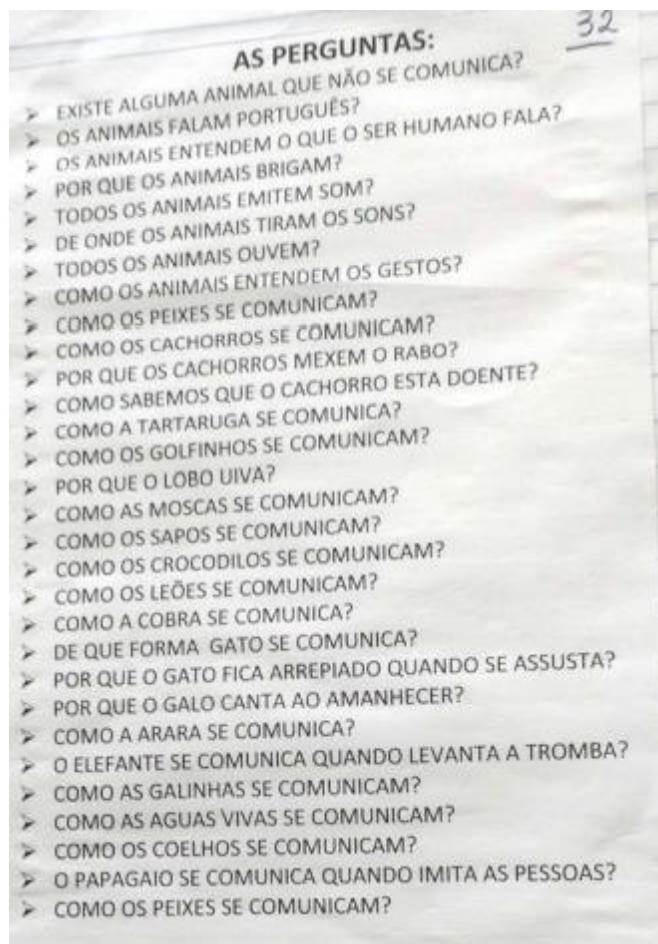
Nessa proposta de iniciação à pesquisa com uma turma de 3º ano, as crianças participaram desde o início do projeto, escolhendo o tema e elaborando perguntas, e na execução dele, tomando as decisões sobre os rumos que o projeto poderia tomar, sempre com a mediação da professora da turma. Segundo Neubert (2019), as crianças se perceberam como iguais à professora nesse contexto de estudo. Entretanto este fato não diminuiu importância do trabalho da professora atribuída pelas crianças, que reconheceram a ajuda de suas orientações e a discussão proporcionada por ela para o desenvolvimento de seus projetos.

Assim também, o fato de um tema escolhido pelas crianças - “A comunicação dos animais” - não estar programado a priori no currículo da escola não impede sua articulação com outros tópicos do conteúdo curricular. Como refere a autora: “A partir de um tema é possível trabalhar o conteúdo curricular, como a escrita, a leitura, a matemática, a geografia, a história, ciências e ainda levar as crianças a uma nova experiência de estudo e pesquisa” (Neubert, 2019, p. 232).

A autora defende o enriquecimento de um meio planejado para participação dos estudantes (Neubert, 2019). Houve um planejamento para esse contexto de aprendizagem, tornando o meio enriquecido para proporcionar experiências para as crianças que estimulassem a criatividade, como exposição a materiais diversificados de leitura e audiovisuais, assim como palestras com pessoas convidadas à escola.

As crianças propuseram temas diversos e depois escolheram por votação o tema da turma. Elas propuseram perguntas para serem discutidas e elaboraram seus projetos, produzindo materiais para divulgação na Feira de Ciências da Escola.

Figura 2: Perguntas elaboradas pelas crianças



Fonte: (Neubert, 2019, p. 145).

A autora destaca que as perguntas partiram claramente da curiosidade das crianças e que “a escolha do tema de pesquisa pelas crianças está diretamente relacionada ao interesse e motivação dos estudantes para o desenvolvimento das atividades” (Neubert, 2019, p. 227), que ao terem o direito de participação garantido, as crianças tiveram sua voz reconhecida, percebendo o respeito por suas proposições

Nesse contexto de aprendizagem, de acordo com Neubert (2019), entre os sentidos que as crianças deram a tal experiência de estudo, estão a diferenciação das aulas convencionais, decididas e conduzidas pelo professor, a valorização da troca com pares e a afetividade gerada nessas trocas, sejam colegas, familiares,

palestrantes e também com a professora, o valor dado à curiosidade, a surpresa com suas próprias aprendizagens, a importância de registrar como uma necessidade para as atividades desenvolvidas, a valorização de suas opiniões e saberes cotidianos, além do desejo que querer aprender mais.

Este estudo demonstrou que é possível desenvolver um trabalho articulado com crianças desde o planejamento e na execução das atividades.

Os temas que emergem do interesse das crianças podem ser introduzidos no currículo, mas também articulados ao conteúdo programático oficial, explorando elementos de diversas disciplinas. Porém, o objetivo principal não é cumprir um programa pré-determinado, mas responder aos interesses e necessidades das crianças, daí ser preciso um currículo aberto que possa acolher o que demanda das mesmas.

Destaca-se também neste estudo que compartilhar com as crianças o planejamento e a execução de um projeto não desvalorizou o trabalho docente nem trouxe prejuízos à autoridade da professora diante das crianças, pois estas, segundo a autora, reconheceram sua atuação de promover as condições para o desenvolvimento do projeto e orientando os estudantes em suas atividades.

A dissertação de Mestrado Fernandes (2018) intitulado, “Práticas de Letramento e educação nas vozes de crianças: entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua”, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), foi realizado com quatro crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Bosque, na Ilha de Caratateua. Teve como objetivo analisar as práticas de letramento vivenciadas na Ilha de Caratateua para contribuir com as práticas pedagógicas escolares.

Com base na teoria sobre práticas de letramento de Brian Street (2010, 2012, 2014), que considera o letramento como prática social em um modelo ideológico, no qual estão presentes relações de poder e cujo argumento central é que aprender o letramento não é unicamente aprender um conteúdo, mas aprender um processo, num contexto específico e de um modo particular (Fernandes, 2018).

Nesta perspectiva, são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos as mesmas que constituem o letramento. A autora categorizou estas práticas ouvindo as crianças sobre suas experiências nos contextos intraescolar e extraescolar, buscando os sentidos atribuídos por elas as suas práticas de letramento.

Fernandes (2018) infere a partir dos dados levantados, que as crianças, para além das práticas de letramento escolares, apresentaram outras práticas em seus cotidianos como

Práticas de letramento religiosas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento digitais, práticas de letramento voltadas para o entretenimento, lazer em família, comunicação interpessoal e vida diária, como fazer lista de compras e fazer pagamento de contas (Fernandes, 2018, p.154).

Concordamos com a autora de que é rara a visibilidade dessas práticas no ambiente escolar e acrescentamos a potencialidade que o conhecimento sobre elas traz para uma articulação com as práticas escolares, de modo a proporcionar a aprendizagem significativa.

Para discutir sobre a voz das crianças, a autora fundamentou-se em Willian Corsaro (2011), estudioso do campo da sociologia da infância. Este autor pontua que é comum que os adultos considerem as crianças do ponto de vista do que elas se tornarão, futuros adultos com lugar na sociedade e as contribuições que darão a esta. É raro que as crianças sejam percebidas de um modo “que contemple suas vidas em andamento, necessidades e desejos”. (Corsaro 2011, p. 18 *apud* Fernandes, 2018, p. 48)

A infância para Corsaro (2011) é tanto um período temporário no qual as crianças vivem, como é considerada de uma forma estrutural, constituindo uma categoria sociogeracional que é permanente na sociedade. Enquanto categoria, tem influência das forças sociais, de modo que as crianças afetam e são afetadas pelas transformações sociais.

Esta dissertação de mestrado mostra que, enquanto docentes, é importante também observarmos as teorias que vêm fundamentando as práticas didáticas desenvolvidas na escola. Este estudo, por exemplo, considera a noção de letramento de Brian Street, que vai além das ideias que predominam no contexto escolar tradicional sobre o ler e o escrever, geralmente isolado de seus usos cotidianos nas vivências das crianças. É um respaldo para o professor planejar suas atividades e compartilhar com a comunidade escolar, justificando suas metodologias de ensino.

A dissertação de Mestrado Alves (2018), intitulada “A perspectiva da criança em atividade de modelagem matemática nos anos iniciais”, realizada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como objetivo constituir uma atividade de

modelagem matemática com crianças e na perspectiva delas, dando-lhes voz e vez na constituição da atividade.

Neste trabalho, que contou com a participação de 12 crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, a autora realiza uma atividade de modelagem matemática partindo de uma situação de sala de aula – brincadeira de atirar – explorando com as crianças o tema da violência. Questiona-se principalmente o que é violência e como evitá-la.

A concepção da modelagem matemática, segundo a autora, permite que se trate de temas que alcancem conteúdos matemáticos durante seu desenvolvimento, mas que não se restrinjam a eles. As atividades são planejadas com as crianças e constituídas a partir das contribuições do grupo. Na proposta em questão, as crianças elaboraram perguntas, compartilharam com seus familiares e compuseram com a pesquisadora e a professora um livro e uma peça teatral baseada no mesmo para apresentar a comunidade escolar. Neste percurso, passaram por temas matemáticos na confecção de objetos para a exposição teatral, como figuras geométricas e medidas de comprimento, por exemplo.

A autora considera dentre outras, a compreensão de Burak (2004) sobre a modelagem matemática, como uma metodologia alternativa para o ensino da matemática. Nela o interesse dos participantes, principalmente o do aluno no processo é um elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades. “São cinco as etapas propostas: 1. Escolha do tema; 2. Pesquisa exploratória; 3. Levantamento dos problemas; 4. resolução dos problemas e o desenvolvimento do conteúdo matemático no contexto do tema; 5. análise crítica das soluções (Alves, 2018, p.40)”.

Para dar voz e vez às crianças, Alves (2018) fundamentou-se em Walter Kohan (2004a, 2004b), Walter Benjamin (1987a, 1987b, 2002) e Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2004). Da obra de Benjamin, a autora ressalta a criança produz cultura, tendo a capacidade de inventar e se reinventar. Nessa perspectiva a infância não pode ser generalizada, pois considera a singularidade de cada criança em seus pensamentos e brincadeiras, até dentro da mesma família (Alves, 2018, p.107).

Em Kohan, a autora destaca um conceito de infância que não está diretamente relacionado às crianças, enquanto etapa cronológica da vida, mas “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e irrompem a história” (Kohan, 2004, p. 5

apud Alves, 2018, p. 25). É uma concepção de infância que não define previamente o que o outro deve ser. Para a prática educativa, significa a abertura para a experiência do outro e para a imprevisibilidade dessa experiência. Do ponto de vista de Sarmento e Pinto, Alves (2018) ressalta que:

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmento; Pinto, 1997, p. 1 *apud* ALVES 2018, p. 28).

Assim, a infância é um conceito construído socialmente, posterior a existência das crianças, tornando-se uma categoria social definida pela idade e essa definição etária também é uma construção social relativa à cultura na qual se encontra inserida.

Este trabalho, assim como anterior traz uma contribuição metodológica para o ensino, como a modelagem matemática, que é capaz de fundamentar a prática docente nesta disciplina. Daí a importância de enquanto docentes, de conhecermos o que se vem produzindo nas várias disciplinas ministradas nos anos iniciais e de estarmos abertos a outras possibilidades de condução do ensino.

Os trabalhos mostram que a prática docente pode ser resignificada com a compreensão de um fazer metodológico em que a criança participe de forma efetiva da ação. No sentido de que o campo de atuação docente esteja atento aos valores característicos e singulares das crianças, de modo a promover a aprendizagem significativa.

A exemplo do que foi refletido nos trabalhos apresentados: o espaço aberto e democrático onde as crianças garantem sua voz, fortalecendo atuação das mesmas nestes ambientes pedagógicos; o planejamento nos contextos de aprendizagem, tornando o meio enriquecido para proporcionar experiências às crianças, garantindo a criatividade e o diálogo frente a um objeto de aprendizagem para a divulgação à comunidade escolar; à visibilidade em práticas no ambiente escolar, acrescentamos a potencialidade sobre o conhecimento das mesmas de modo a proporcionar a aprendizagem significativa; e a contribuição teórico-metodológica para as práticas de ensino capazes de fundamentar e experienciar outras práticas docentes, as quais vão enriquecer o currículo, como também as aprendizagem das crianças na diversas disciplinas.

5 INDICATIVOS A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS PARA O TRABALHO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa seção, apresentamos algumas características e necessidades das crianças, no processo de aprendizagem, refletidas à luz dos autores que fundamentam esta pesquisa, que nos permitem propor indicativos para uma aprendizagem significativa, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, situamos aspectos históricos da escola como lugar da educação. A escola que se estabelece com a constituição dos sistemas nacionais de ensino, no século XIX, assume o papel de transmissora dos conhecimentos socialmente acumulados, de forma sistemática e lógica. A Escola Tradicional como ficou conhecida, tem sua organização baseada na centralidade do professor no processo de ensino que instrui os alunos de forma gradativa nos conteúdos que lhes são transmitidos, tudo isso garantido por uma disciplina própria (Saviani, 2012).

Segundo Libâneo (1985), a aprendizagem nesse modelo pedagógico, ocorre por recepção dos conteúdos repassados que são retidos, sobretudo por repetição de exercícios sistemáticos para memorização das informações com a finalidade criar uma disciplina mental. Os métodos de ensino baseiam-se na exposição verbal e/ou demonstração dos temas estudados na escola.

No que concerne à aprendizagem infantil, a criança tem uma capacidade de assimilação semelhante a do adulto, porém menos desenvolvida, assim o programa é organizado numa progressão lógica pensado pelo adulto e a partir do conteúdo de ensino (Libâneo, 1985).

O ensino tradicional também traz em seu bojo a ideia de preparação para vida, mas que requer um distanciamento das experiências vividas pelos estudantes na sua realidade mais cotidiana (Libâneo, 1985). Esse distanciamento se traduziu, na prática, em um comprometimento do significado desses conteúdos em relação à vida dos alunos. Como expressa uma fala de Paulo Freire, trazida para a live “Paulo Freire, Presente!” (2021) por Walter Kohan: “Parece que entramos na sala de aula com respostas cujas perguntas se perderam no tempo”. Ou seja, com respostas que não partiram das perguntas de nossos alunos e geradas de perguntas não conhecidas por eles.

Refletimos que para a criança, como aluno desta escola, este distanciamento se intensifica nos aspectos de globalidade do conhecimento estudado, de seu contexto de produção e das necessidades vividas no tempo em que as crianças se encontram, quando atuam no espaço escolar

Ainda no que concerne a tal modelo escolar, Sarmiento (2017) contesta veementemente a ideia de a escola ser um espaço de fabricação de cidadãos, no qual as crianças entrariam como não cidadãos e ganhariam a cidadania após passar pela instituição escolar. Ele afirma a ideia trazida pela Escola Nova de que as crianças já são cidadãs antes de entrarem na escola e que esta é um lugar de afirmação da cidadania. Aponta também que a sociologia da infância, nos seus estudos recentes, apresenta uma ruptura com outra ideia que prevalecia neste campo: a de que as crianças seriam seres em transição. Sarmiento (2017) considera que todos somos seres em transição e não caberia unicamente às crianças esta qualificação, como se a infância fosse apenas uma fase passageira e que não merecesse atenção. Para ele, as crianças precisam ser consideradas em si mesmas.

Para Sarmiento (2005) há uma negatividade da infância que em larga escala sintetiza o processo de distinção, separação e exclusão do mundo social.

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade de suas idéias, representações, práticas sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado - sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no ocidente (Sarmiento, 2005, p. 368-369).

O autor afirma que é comum nós olharmos as crianças pelo que lhes faltam e negarmos o que a infância tem a nos ensinar. Em contraste a essa visão sobre as crianças, queremos considerá-las com suas características presentes e não focalizar apenas o futuro que se desenha para elas, sem ao menos conhecê-las. Elas trazem com facilidade saberes e experiências atuais do que está posto no mundo, para mesclar com as suas próprias vivências e trazem isso para a escola.

Deste modo, o diálogo com as crianças, considerá-las como cidadãs, sujeitos de direitos e importar-se com elas no presente em que atuam, na identidade de suas culturas são condições intrinsecamente ligadas para pensarmos as práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem significativa.

. As crianças não entram na escola desprovidas de saberes provenientes de seu meio cultural, não entram como um vazio a ser preenchido pelos conhecimentos escolares.

Como defende Ausubel (2003), a aprendizagem significativa se dá justamente pela necessária interação entre conhecimentos novos e saberes prévios relevantes que compõem a estrutura cognitiva dos estudantes. Moreira (2012), ressalta que na visão de Ausubel, os conhecimentos prévios dos estudantes são a variável isolada mais importante para aprendizagem significativa de novos conhecimentos.

Neste sentido, destacamos na dissertação de Adriano (2015) o diálogo com as crianças sobre o que se faria em um clube de ciências, conhecendo os seus saberes prévios:

Prof. - O que é o Clube de Ciências mesmo?
 José - Estuda.
 Gabriel - Faz experimentos.
 Ana - Poção.
 Diana - Faz ciência.
 Prof. - Faz ciência. Mas o que é fazer ciência?
 Crianças - (Alguns resmungos sem pronunciamento).
 Prof. - Tá! Clube de Ciências estuda. Estuda o quê?
 Diana - Estuda ciências!
 Prof. - Mas o que é ciências?
 Gabriel - Experimentos.
 Prof. - Fazer experimentos?
 José - Estudar, não é só fazer experiência.
 Prof. - Para que fazer experimentos?
 Leonardo - É para explodir as coisas.
 Leonardo - É para descobrir as coisas.
 Prof. - Fazer experimentos para descobrir as coisas. Só isso o Clube de Ciências faz?
 Crianças - Não (quase em coro).
 Gabriel - Ele ajuda as pessoas.
 Leonardo - Deixa as pessoas inteligentes. São mais espertos que todo mundo.
 Prof. - O que mais o Clube de Ciências faz?
 Ana - Poção.
 Diana - Ham! O cientista maluco! (Adriano,2015, p.80)

Assim, conhecer o que as crianças já sabem se torna imprescindível para a promoção desta aprendizagem.

Segundo Moreira (2012), Ausubel afirma como uma das condições para que ocorra a aprendizagem significativa é a predisposição do estudante para aprender significativamente

Não se trata exatamente de motivação, ou de gostar da matéria. Por alguma razão o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, elaborando-a, dando significados a esses conhecimentos. (Moreira, 2012, p. 8)

Neste sentido, afirma-se a importância da criação de contextos didáticos que incentivem as crianças a aprenderem significativamente. Para Moreira (2012), não é este tipo de aprendizagem que a escola promove, mas sim uma aprendizagem mecânica, voltada para as provas e que posteriormente são facilmente esquecidos

Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é considerada um processo ativo. Ao explicitar a expressão por ele utilizada “aquisição de conhecimentos”, explica que o termo “aquisição” não implica ingestão de informações de forma passiva, mecânica, autoritária e acrítica como finalidade da educação. Ao invés disso, tem como objetivo a criação, produção, construção de conhecimentos viáveis, considerando a estrutura cognitiva organizada. Além disso, há o sentido de ganhar posse de novos significados que antes não se compreendiam ou não existiam.

Ausubel (2003) também refere que a aprendizagem significativa por recepção – quando o conteúdo é apresentado ao estudante na sua forma final, necessitando apenas que o estudante o compreenda – não é um processo passivo, pois exige minimamente: 1. análise cognitiva necessária para que se averiguem quais aspectos da estrutura cognitiva mais relevantes para relacionar o novo material apresentado e potencialmente significativo; 2. algum nível de reconciliação com as ideias que o estudante já possui; 3. reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais peculiares e do vocabulário do aluno em particular.

Freire (2004) também não nega a importância de momentos explicativos nas aulas:

[...] isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. Fundamental é que professor e alunos saibam que postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 2004, p. 86).

Na pedagogia freireana, os saberes culturais dos educandos e a experiência coletiva e individual desses sujeitos são o ponto de partida para a sistematização do conhecimento. Para Soares (2018), Freire antecipou um currículo anti-hegemônico a

partir das necessidades de cada grupo social e constituindo como conteúdo não o prescrito externamente àquele grupo em um programa, mas considerando seu o entorno significativo.

Reiteramos assim o papel da prática dialógica e a importância dos saberes dos educandos e que não exclui as crianças

Do ponto de vista epistemológico e não somente político e ideológico, é absolutamente fundamental, eu estou convencido de que uma pedagogia ou uma prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, com jovens universitários, com trabalhadores que foram proibidos de ler a seu tempo, não importa. Uma pedagogia que não gire em torno de uma leitura de mundo que se antecipa a leitura do texto, para depois voltar a leitura de mundo, é uma pedagogia nefasta. (Paulo [...], 1994)

Segundo Soares (2018), Paulo Freire ao sistematizar o espaço educativo, pensou o mesmo como qualquer outro espaço social de relação entre educador e educando a partir do diálogo em que os sujeitos invertem continuamente os papéis.

Neste sentido, a preparação de um contexto didático dialógico com as crianças requer elucidar com elas que suas vozes são fundamentais para aprendizagem de novos conhecimentos e que permitem ao professor aprender também com elas. Um contexto no qual lugar para o erro, sem que haja motivo para constrangimento e sim como parte do processo de construção de conhecimento.

Criar tal contexto é um desafio quando prevalece a competição e o individualismo, que tem como consequência o silenciamento dos estudantes e a dificuldade do professor em conhecê-los. Por isso não deve ser o trabalho isolado de um professor, mas parte do projeto pedagógico da escola, ou seja, um trabalho cooperativo.

Nesta pesquisa, tratamos da aprendizagem significativa na infância sem homogeneizar as crianças e suas infâncias, buscando algumas de suas características e necessidades, de modo a nos inspirar no trabalho com as crianças concretas, negando, afirmando, refletindo sobre tais perspectivas, para que possamos implementar em práticas docentes que tenham como foco a valorização da criança como o participante da infância

Na montagem de uma peça teatral ao produzirmos os rostos e os cabelos, as crianças inferiam sobre as suas preferências de cor da pele, o tamanho, as cores e os penteados dos cabelos, os acessórios e roupas que, cada um usaria no dia da apresentação, projetando, dessa forma, suas escolhas, seus

desejos e suas experiências, o que resultou em uma produção intrínseca à cultura infantil tanto no que diz respeito à construção do roteiro quanto à caracterização dos personagens (Alves, 2018, p. 108).

A prática evidenciada pela pesquisadora Alves (2018) ressalta que modos de cultura singular das crianças se revelam nas práticas cotidianas de sala de aula a exemplo do que aconteceu na organização e participação com base na cultura infantil na peça teatral.

Kramer (2007), como observado na seção anterior, nos aponta que a criança cria sua cultura, brinca e nisso reside sua singularidade.

Elas reconstruem das ruínas; refazem pedaços, interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção de criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (Kramer, 2007, p, 16)

A partir desse entendimento, é importante que nossas propostas curriculares garantam tempo e espaço para criar em nossas práticas cotidianas com as crianças. O trabalho com artes, a música, a literatura favorecerem à relação com os conteúdos escolares e o que pode ser produzido além deles.

Kramer (2007) ainda sugere outros três eixos que orientam formas alternativas de ver as crianças: a criança como colecionadora, que dá sentido ao mundo e produz história; a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição e a criança como pertencente a uma classe social.

Como colecionador, a criança caça, procura. As crianças em sua tentativa de conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de serem úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias. (Kramer, 2007, p.16)

Subvertendo a ordem natural das coisas, segundo a autora, as crianças falam não somente do seu mundo, mas também do mundo adulto e da sociedade contemporânea. É um olhar infantil crítico “que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dar volta à costura do mundo”

(Kramer, 2007, p. 17). Assim, ter esse olhar é aprender com as crianças, sem se deixar infantilizar e favorecer que o humano permaneça crítico de sua própria história.

O pertencimento a uma classe social, para a autora, significa que as crianças não formam uma sociedade isolada. Elas fazem parte de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os significados atribuídos pelas crianças às pessoas, às coisas, às relações interferem nos costumes, valores e hábitos que as crianças experienciam.

Freire (2004) nos diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Mas, sobretudo os saberes das classes populares que são construídos na prática comunitária. O autor propõe discutir com os alunos alguns desses saberes em relação com os conteúdos escolares. Por exemplo, aproveitar as experiências que os alunos têm de viverem em áreas descuidadas pelo poder público, para tratar sobre a poluição dos riachos e córregos, os lixões e os riscos que trazem à saúde das pessoas; questionar por que não há lixões nos bairros ricos ou mesmo remediados dos centros urbanos.

Daí a importância, para prática docente de conhecer a comunidade da qual as crianças fazem parte. Isto implica considerar a condição de pobreza da maioria da população e fortalecer a luta contra desigualdade social que limita a garantia de condições dignas de vida das populações infantis.

Lembramos que Paulo Freire (2004) nos diz que ensinar para uma educação libertadora exige de nós educadores assumirmos uma posição política de combate à injustiça social. Crianças limitadas pela condição de pobreza, a ponto de não terem feito uma refeição antes de começar a aula não têm condições para aprender. Assim como aquelas que são exploradas pelo trabalho infantil. Não devemos silenciar diante dessas situações. Sua denúncia torna possível que se gerem respostas sociais e políticas que permitam às crianças terem suas necessidades e seus direitos garantidos para aprender com dignidade.

Apesar de não haver desenvolvido um trabalho voltado para crianças, o pensamento de Freire tem inspirado práticas como a do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (NEP-UEPA). O Núcleo desde 2007 realiza atividades de ensino de filosofia com crianças na perspectiva educacional de Paulo Freire em escolas, realizado pelo Grupo de Educação Freireana e Filosofia (GETEFF).

Com base na educação libertadora de Paulo Freire, no ensino de filosofia com crianças se desenvolve o diálogo entre educandos e educadores, incentivando perguntas, proposição de problemas, debates sobre temas do cotidiano e sobre as vivências dos educandos. Sobretudo, acredita-se na capacidade de as crianças problematizarem a realidade, sendo partícipes do processo educativo. A valorização da participação da criança no processo educativo permite “desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, éticas e políticas.” (Oliveira, 2017, p. 243).

Neste sentido, estabelecer uma relação pedagógica de igualdade com as crianças, não retira a autoridade docente. Um dos desafios para a prática docente tem sido manter a autoridade em classe e talvez pareça que estabelecer uma relação de igualdade com crianças traga prejuízos à autoridade docente. Kramer (2007) aponta a perda da autoridade nas relações entre adultos e crianças como um dos problemas sociais mais graves no cenário contemporâneo. Para a autora:

O reconhecimento da criança como sujeito de direito tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de infância como sujeito como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precise desocupar o seu. O que revela uma distorção profunda no sentido da autoridade (Kramer, 2007, p. 18).

Freire (2004) trouxe uma grande contribuição a esta questão, quando diz que um dos saberes indispensáveis à prática educativo-crítica é como lidar com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa, e que pode gerar tanto disciplina como indisciplina. Para o autor, liberdade inexiste sem autoridade e vice-versa. Deve haver um equilíbrio entre ambas e a disciplina implica necessariamente respeito de uma pela outra. O autor opõe liberdade-autoridade ao autoritarismo e a licenciosidade. Diz Freire:

assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (Freire, 2004, p. 89).

O autor não desvaloriza o ensino dos conteúdos escolares, mas na defesa de uma prática educativa libertadora, preocupa-se com a aprendizagem da autonomia dos educandos. Para Freire (2004), a autonomia não é algo pré-determinado a

acontecer e não ocorre repentinamente em razão da idade, ela vai sendo constituída no contexto da relação liberdade-autoridade. Nesse processo, é importante que os educandos tenham oportunidade de opinar, tomar decisões, vivenciando suas consequências e adquirindo responsabilidade. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2004, p. 107).

Kohan (2016) traz algumas afinidades entre a infância e a filosofia que ajudam a pensar a infância e a educação das crianças. A primeira é que filosofia e infância são constitutivas como possibilidade tanto da filosofia para o pensamento quanto da infância para a vida. Na medida que se está filosofando o pensamento, tudo pode ser pensado de outra maneira, assim como na infância toda vida é possível de forma diferente. Nada está dado nem determinado. Filosofia e infância são indispensáveis no campo do que é possível de ser pensado e de ser vivido.

A segunda é que ambas são inacabadas. A filosofia é um pensamento antes de ser concluído, sistematizado. É como um pensamento em estado de pergunta e isto aproxima a filosofia da infância. A filosofia é um pensamento em estado de pergunta, querendo se mobilizar. A pergunta desestabiliza o que pensamos. A pergunta é um início, é por onde um pensamento começa, mas ao mesmo tempo, neste início, ele se torna mais aberto, menos fechado em si próprio, como a criança em relação à vida.

Kohan (2016) inspirado no poeta Manoel de Barros acrescenta duas outras afinidades entre filosofia e infância. Uma diz respeito à *intimidade*. Segundo o autor, o poeta escreve que o tamanho das coisas depende da intimidade que temos com elas, dando com exemplo o quintal da casa, que é sempre maior na infância. Neste sentido, as crianças têm uma intimidade maior com o mundo e por isso o mundo é maior na infância. Assim também, diz Kohan, a filosofia tem uma proximidade maior com o pensamento, ou seja, todo pensamento na filosofia importa, merece atenção, por isso as ideias e conceitos são maiores na filosofia.

A outra similaridade entre filosofia e infância apontada pelo autor é a *estrangeiridade*. Kohan (2016) considera que a filosofia não é um saber, mas uma “estrangeira do saber”, no sentido de que nos afeta, e nos desestabiliza também, como uma pergunta de uma criança. O autor menciona que pela etimologia, a palavra *infância* significa ausência de palavra, porém pa ele, não seria uma ausência desta,

mas sim uma *palavra estrangeira*. Segundo Kohan (2016) é uma língua que não entendemos e não ausência de língua. Isto porque o autor considera que geralmente queremos fazer com que o estrangeiro fale nossa língua, queremos ensinar-lhe nossa língua e dificilmente o contrário, assim como queremos ensinar a infância na educação.

Diante disso – destas características da infância como pura possibilidade, precariedade, intimidade e estrangeiridade, Kohan (2016) defende que a infância não é uma etapa da vida, um momento ou uma fase passageira. Mas é nossa própria condição humana e devemos valorizá-la. É como um início, que não ficou no passado de um tempo linear, cronológico, mas um início sempre presente e que as coisas sempre podem ser diferentes do que são. O autor considera que é tarefa da educação lembrar que somos infância e nesse sentido, esta não é algo que deva ser superado, pois é fundamental para a criação.

Segundo Kohan (2016), para o trabalho pedagógico como educador infantil, algo que é muito depreciado é a improvisação, mas que tem sua importância. O autor explica que a etimologia da palavra é *in* (de não), *pro* (antes) e *visar* (ver, visão), isto é, improvisar é não ver antes de ver, ou seja, não antecipar. Isto é positivo porque normalmente a improvisação está associada ao espontaneísmo, porém não é este o sentido que o autor afirma, mas ao contrário, o de preparação. Como exemplo autor cita o trabalho dos músicos e dos artistas que necessitam de bastante prática e disciplina para serem capazes de improvisar. Kohan (2016) considera que a relação com a infância exige uma certa improvisação, no sentido de ter muito preparo para não nos anteciparmos, de estarmos atentos como educadores ao que pode surgir no trabalho com as crianças.

Nesta perspectiva, pensar essa infância na escola é um forte desafio, pois exige dar tempo para que as crianças aprendam e que aprendamos também. Nesse processo que inclui erros e inseguranças, o tempo não é o mesmo do conteúdo programático linear e cronológico que a instituição se propõe ensinar.

Um exemplo disto está na Dissertação de Alves (2018) na constituição de uma atividade de modelagem matemática:

[...] ao buscar constituir tal atividade, surgiam questões que suscitavam a necessidade de negociar, recomeçar, colocar em prática o exercício de observar, dar vez e voz, ouvir, responder, perguntar, pois as crianças sempre queriam contar as histórias delas, da família e amigos intrínsecas a temática

ou não. Dessa forma nesse processo surgiam etapas, temas e ideias não previstas (Alves, 2018, p.117)

Não se desfazendo da importância do planejamento, o ensino precisa estar preparado para imprevisibilidade no trabalho pedagógico com as crianças. Neste sentido, é importante a atenção às perguntas das crianças e incentivo ao ato de perguntar durante o processo da aprendizagem.

Freire (2004) também afirma que inibir a curiosidade dos educandos é negar a experiência formadora, pois o educador que se vale de procedimentos autoritários e previsíveis que cerceiam a curiosidade dos educandos, acabando por tolher sua própria curiosidade. É uma consideração ética que nenhuma curiosidade se sustenta no silenciamento da outra. Assim, é importante estimular as perguntas e refletir sobre elas ao invés de fomentar a passividade do educando frente às explicações discursivas do professor.

As crianças têm a necessidade de exercerem sua curiosidade e de fazerem perguntas, sem receio de serem desconsideradas ou ignoradas. Daí a exigência da construção de um ambiente de aprendizagem propício, no qual cada pergunta seja valorizada e incentivada. A dissertação de Neubert (2019) mostra a motivação das crianças ao exercerem sua curiosidade:

Felipe: Esse ano foi muito legal! Porque esse ano, se eu não tivesse isso aqui, eu não teria curiosidade de ir lá e pesquisar. Foi por causa da escola e do que a gente faz aqui que eu fui aprendendo mais.
Matheus: É! A pesquisa nos ajuda a responder a nossa curiosidade.
Pesquisadora: E o que é curiosidade para você?
Matheus: É quando a gente tem vontade de saber alguma coisa que a gente não sabe, daí parece que coça uma coisa na gente. Eu sempre fui curioso desde criancinha, mas com a pesquisa eu fiquei mais.
Pesquisadora: Mas o que mudou?
Matheus: Agora eu faço pesquisa. (Neubert, 2019, p. 198-199)

As reflexões desses autores nos levam a pensar as crianças como sujeitos do processo de conhecimento, com suas peculiaridades, que merecem e exigem serem conhecidas e atendidas dentro de uma educação dialógica.

As crianças têm necessidade de se expressarem nos seus relatos e manifestações oriundos da cultura que partilham. É daí que vêm seus saberes e que permitem que se elaborem situações de aprendizagem que conduzam a uma aprendizagem significativa. Esta aprendizagem não tem um fim em si mesma, é uma aprendizagem enquanto processo e enquanto produto, da qual as crianças se

beneficiam, participando ativamente da construção do conhecimento. Como se apresenta na dissertação da pesquisadora Adriano

A escolha, por parte da professora, entre uma e outra forma de ensinar, dos recursos e metodologias, revelou uma intencionalidade respaldada numa compreensão do que significa aprender. Por exemplo: a experiência que demonstrava o funcionamento de um vulcão, mesmo sendo realizada, primeiramente, pela professora e, posteriormente, pelas crianças, revelou uma forma de pensar o ensino de Ciências baseado na consideração de uma **problematização, da vontade de observar e aprender e de falar**, aspectos que entendemos ser de grande valor quando pensamos o desenvolvimento de um Clube de Ciências. (Adriano, 2015, p. 150)

Freire (2004) nos diz que nossa capacidade de aprender implica a apreensão da substantividade do objeto aprendido e não meramente sua memorização mecânica do perfil do objeto, que não constitui o aprendizado efetivo do objeto ou do conteúdo. O aluno ao apreender substantividade do objeto de estudo, atua mais “como sujeito crítico, epistemológico que constrói conhecimento ou participa de sua construção” (Freire, 2004, p. 69).

Outra necessidade que podemos mencionar é de ampliar o poder de criação infantil, favorecendo o lugar da criatividade na escola. Isto exige oportunizar maior tempo para que as crianças criem. Na pesquisa de Alves (2018), as crianças elaboram uma história coletiva sobre a amizade:

- Montanha: Eu bem que poderia pedir desculpas! Eu vou pedir desculpas pra ela! Estou tão arrependido pelo que fiz!
- Montanha Poxa! É tão triste ficar aqui sem brincar com ninguém!
- Montanha: Não era pra eu ter feito isso!
- Montanha: Agora vou ficar aqui por dez dias sem poder ir para o recreio!
- Montanha: Olha todo mundo brincando e eu aqui...
- Montanha: Estou com tanta saudade de brincar no recreio com os meus amiguinhos! (Alves, 2018, p. 98)

É importante ressaltar que o modo como a criança exerce atividade criadora está vinculado a um contexto coletivo, em que na atividade do fazer com o outro se estabelece uma troca, um dizer, um agir, que advém de criações simples resultantes da imaginação estabelecida pela troca entre os envolvidos nessa aprendizagem. Um sentido de criação que “não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho [...]” (Vigotski, 2009, p.15).

A riqueza da produção escrita da criança reside no uso concreto da imaginação com base no “amplo círculo de pessoas com as quais se relaciona” (Vigotski, 2009, 67), estimulando o uso da linguagem tanto oral como escrita em situações de comunicação humana. “A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (Vigotski, 2016, p. 67)

Daí a importância de o meio escolar possibilitar experiências enriquecedoras nas quais as crianças possam conhecer, refletir, dialogar, exercerem e ampliarem sua capacidade de criação.

Assim também, destacamos ainda a necessidade de oportunizar tempo e espaço para o brincar livremente. Nos anos iniciais o tempo para brincar livremente fica reduzido em relação à Educação Infantil. Porém, o livre brincar proporciona situações de desenvolvimento e aprendizagem infantil, na troca de conhecimento com os pares, na organização das brincadeiras, no estabelecimento de regras, no exercício da criatividade. Além disso, observar as crianças brincando livremente, permite conhecê-las, seus gostos, suas preferências, habilidades e planejar situações de aprendizagem relacionadas com que se observou na brincadeira.

As crianças, quando têm oportunidade, também são protagonistas em novas mídias, como observa a pesquisadora Fernandes (2018) ao relatar que elas utilizam o celular, navegam na internet, interagem em redes sociais e têm acesso gêneros textuais como receitas, jogos, materiais de estudo e de desenhos animados.

A partir destas leituras, sintetizamos aqui algumas características e necessidades de importância para o ensino:

As crianças são cidadãs, sujeitos de direitos; possuem saberes provenientes de suas culturas (são produtoras de cultura e se produzem nela); são pertencentes a uma classe social, a uma etnia; possuem capacidade de imaginação e criação; interessam-se por brinquedos, brincadeiras e fantasias; são protagonistas digitais; são capazes de problematizar, elaborar perguntas, criticar, opinar, colaborar; constroem conhecimento e sua autonomia, são imprevisíveis, apreciam colaborar; fazer escolhas, gostam de falar de suas experiências.

As crianças têm necessidade de se expressarem e se manifestarem sobre sua cultura; de brincar; necessitam de tempo para aprender, tendo seus erros e inseguranças respeitados; de exercerem sua curiosidade; de condições para criar e

ampliar sua criatividade com experiências enriquecedoras proporcionadas pelas condições pedagógicas.

Neste sentido, emergem nessa discussão Indicativos para os anos iniciais do Ensino Fundamental ancorados tanto teoricamente quanto refletidos na leitura dos trabalhos pesquisados:

1. A importância da preparação de um ambiente que acolha as falas das crianças. Nos trabalhos selecionados, articularam-se condições para que as crianças falassem e se estabelecesse o diálogo entre professores e alunos. Em um ambiente organizado para uma prática dialógica, instaura-se um clima de respeito mútuo e de colaboração que permite que as crianças expressem seus saberes e sintam-se agentes em sua aprendizagem.
2. Conhecer e trabalhar com os significados prévios dos estudantes.
3. A “escuta atenta” ao que as crianças dizem. A escuta baseada na teoria freireana é mais do que simplesmente ouvir o outro, mas escutar no sentido de buscar compreender o que o outro está expressando de fato, qual o significado de sua fala. Isto é importante para elaborar a proposta didática, mas vai além disso, porque possibilita, aprender com o outro, o que vem de sua cultura e como esse outro lê o mundo. É essa escuta que permite a comunicação entre professor e aluno, tendo como princípio o diálogo.
4. Atenção às perguntas das crianças e incentivo ao próprio ato de perguntar.
5. Considerar a imprevisibilidade no trabalho pedagógico com as crianças, pois podem ser suscitadas novas possibilidades para o ensino. Deste modo, a atenção é fundamental na relação com as crianças.
6. É necessário tempo criar em nossas práticas cotidianas com as crianças. Práticas envolvendo artes, a música, a literatura favorecerem a relação com os conteúdos escolares e o que pode ser produzido além deles.
7. A escolha de temas de interesse das crianças, sugerido por elas, favorece a seu engajamento na aprendizagem. Esta condição já no início convida e

estimula a participação das crianças. A escolha de um tema diferente do que está estabelecido no conteúdo programático se mostra baseada em um currículo que não está fechado. Além disso, é possível uma articulação dos temas de interesse dos alunos com elementos de diversas disciplinas.

8. Oportunidade de parceria com as crianças para planejar e executar um trabalho didático e decisões tomadas com as crianças durante todo percurso do trabalho realizado. Desde a escolha do tema, sugestão de perguntas e seleção de informações divulgadas para a comunidade escolar.
9. Condições para que as crianças dos anos iniciais brinquem, pois elas apresentam a necessidade brincar. Além disso, observar as crianças brincando livremente, permite conhecê-las, seus gostos, suas preferências, habilidades e planejar situações de aprendizagem relacionadas com que se observou na brincadeira.
10. Oportunidade experiências enriquecedoras nas quais as crianças possam conhecer, refletir, dialogar, exercer e ampliar sua capacidade de criação.

Acreditamos que é desafiador, para experiência escolar que temos, mudar a perspectiva de ver as crianças e seu processo de aprendizagem. Porém os estudos, propostas e experiências demonstram que é possível vivenciar outras práticas que valorizam seu protagonismo no currículo escolar para uma aprendizagem significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propor indicativos didáticos-pedagógicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental como contribuição ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente à linha de Pesquisa – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, a qual nos inscrevemos.

Neste sentido, retomamos a pergunta que nos orientou, correlacionada ao objetivo principal desta pesquisa: como a aprendizagem pode ser significativa e com a participação das crianças? questão partiu de nossa experiência profissional ao trabalhar com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministrando aulas particulares; exercendo a função de professora regente na rede privada e atuando como coordenadora pedagógica, nos últimos anos em uma escola pública. Esta trajetória nos sensibilizou para as condições do ensino nos do ensino voltado para crianças. Nosso intuito foi contribuir para o desenvolvimento de práticas nas quais elas sejam ouvidas e consideradas, proporcionando sua participação nas ações escolares.

Nos fundamentamos no trabalho de Paulo Freire, para quem educadores e educandos são sujeitos do processo de conhecimento, no qual se inclui também as crianças. Consideramos que nossa cultura escolar está marcada pela perspectiva de que somente o professor ensina. Entretanto, na perspectiva freireana, educadores aprendem com os saberes que os educandos trazem de suas vivências, com suas perguntas, suas dúvidas, questionamentos e curiosidades. Em tal relação pedagógica, ambos, professores e alunos, aprendem e ensinam ao se engajarem no objeto estudado, buscando sentido no fazer, significando e ressignificando seus saberes.

Para a realização da pesquisa partimos de um levantamento bibliográfico que buscou dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas nos sites dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa foi realizada entre os trabalhos defendidos de 2015 a 2019. Os estudos realizados nos permitiram refletir sobre os conceitos e concepções de aprendizagem significativa, assim como sobre as concepções de infância e de criança,

nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, conhecermos suas contribuições para o trabalho com as crianças neste nível de ensino.

A principal dificuldade que encontramos na realização do levantamento foi localizarmos os estudos feitos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois muitos trabalhos não se utilizaram desta expressão de forma completa, ou até mesmo somente “anos iniciais”, de modo que a seleção dos trabalhos por meio da ferramenta de busca fosse facilitada no portal da CAPES. Os termos usados nos resumos dos estudos designavam a série na qual ocorria a investigação como “1º ano”, “2º ano” e assim por diante. Outros trabalhos não explicitavam o ano ou anos estudados nos resumos. Assim, para garantir fidelidade à pesquisa, recorreremos à leitura dos capítulos introdutórios, fato que demandou maior tempo de dedicação à triagem dos estudos.

Neste levantamento realizado para mapear os conceitos e concepções de aprendizagem significativa, destacou-se a teoria clássica de David Ausubel. Este autor combate o ensino por memorização que privilegia a aprendizagem mecânica, a qual observamos como predominante na realidade escolar da qual fazemos parte. A relevância de sua teoria ideias é que os alunos aprendem a partir do que já sabem e não a partir do que desconhecem, portanto, as estratégias de ensino devem considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para introdução de um novo conhecimento.

A ideia de partir do que os alunos já sabem também nos remete à aprendizagem escolar das crianças, sobre as quais durante muito tempo prevaleceu a noção de que elas seriam um vazio a ser preenchido, em uma relação pedagógica na qual suas vozes não eram ouvidas. O que não é pertinente conforme as atuais teorias que estudam a infância e as crianças em diversos campos e assim como constatamos quando proporcionamos condições para elas se manifestem.

A concepção de aprendizagem significativa também nos faz atentar para as particularidades de cada criança em seu processo de aprendizagem. Processo este que pode apresentar dificuldades. Em nossa experiência, percebemos que estas dificuldades, se não cuidadas, afetam a autoconfiança das crianças e geram prejuízos em sua aprendizagem. Neste sentido, é importante que o professor ajude a criança a reconhecê-las, evitando comparações, assumindo uma postura acolhedora e incentivando a sua superação.

A concepção de aprendizagem significativa colabora nesse processo de ajuda quando buscamos entender os significados relevantes que a criança possui para compreensão de assunto. Caso ela ainda não os possua, é possível auxiliá-la nessa construção, especialmente, atendendo para seus interesses, necessidades e motivações.

Entretanto, é importante ressaltar que as crianças não são apenas aquelas que recebem novos conhecimentos. Elas possuem saberes provenientes de suas vivências e são capazes de elaborações que podem ser compartilhadas na escola com professores e colegas de turma, contribuindo para a construção do conhecimento de forma colaborativa, ou seja as crianças são capazes de ensinar.

Aprender significativamente é bastante proveitoso e amplia as habilidades cognitivas, o campo de conhecimentos e capacidade de aprender mais. Diferente do que privilegia o ensino por memorização, que estimula aprendizagem mais mecânica, que pode ser mais facilmente esquecida e carecer de sentido para os alunos.

A partir das leituras dos trabalhos pesquisados, foi possível conhecermos propostas didáticas para valorização das culturas infantis e do protagonismo das crianças na realização das atividades escolares. O que nos permitiu condições, juntamente com a reflexão sobre as características e necessidades das crianças também observadas nos autores de base desta pesquisa, de propormos indicativos para os anos iniciais do Ensino Fundamental para uma aprendizagem significativa. Como indicativos didáticos foi possível sugerir entre outros:

- A organização de um ambiente preparado para acolher as vozes das crianças que inclua a construção do respeito mútuo, ressignificação do erro, diálogo e colaboração.
- A escuta atenta ao que as crianças dizem é muito importante, ou seja, ir além do simplesmente ouvir, mas compreender como elas significam sua realidade e aprender com elas;
- é possível planejar e executar um trabalho didático-pedagógico com a parceria das crianças, tomando decisões conjuntas (professores e alunos), incluindo a escolha do tema, a organização e a execução;
- a escolha de um tema pelas crianças, que não esteja no programa inicial, não impede sua inclusão e/ou sua articulação com outros tópicos do conteúdo

curricular. Partindo um tema escolhido pelas crianças é possível trabalhar a escrita, a leitura, a matemática, a geografia, a história, ciências, entre outros componentes curriculares que se ofereçam na escola;

- possibilitar o uso de registros com sentido, para as crianças lançarem mão no momento que necessitarem, sejam desenhos, textos individuais e coletivos e informativos, assim como para divulgar o trabalho realizado, junto à comunidade escolar;
- proporcionar um meio enriquecido para as crianças que estimulem a criatividade, como exposição a materiais diversificados de leitura, artísticos, audiovisuais, dentre outros.

Entendemos ainda que a escola deve dar mais lugar as características das crianças no que se refere a sua capacidade de fantasia e imaginação, ampliando no currículo os espaços artísticos e literários que permitam sua expressão. Além disso há muito que necessitamos conhecer sobre as crianças, pois as pesquisas *com* crianças (nas quais suas vozes são ouvidas), em nos diversos campos do conhecimento, como a sociologia, filosofia e antropologia, com influência na prática educativa, ainda são recentes e podem nos trazer outros elementos para pensar a aprendizagem escolar das crianças. Assim, é importante estarmos atentos a essa produção teórica.

A teoria da aprendizagem significativa mostra a importância do trabalho docente, porque para promover tal aprendizagem é fundamental que se conheçam os significados que os alunos possuem, na introdução de um novo conteúdo ou nos projetos que se pretendem implementar. Isto só é possível quanto o professor interage com seus alunos, dialogando com os mesmos e apropriando-se de suas culturas. Assim, a relevância do professor não se restringe à posse de informações, mas está na sua capacidade de criar as melhores condições de aprendizagem. Isto qualifica o papel da ação docente.

Entretanto, a aprendizagem significativa não deve ser vista como um objetivo isolado da educação. É importante o sentido social do que se aprende esteja sempre presente na prática educativa, ou seja, que o uso dos saberes contruídos estejam continuamente relacionados ao seu sentido ético, em benefício do bem comum, tendo em vista a justiça social e a preservação do meio ambiente.

Este estudo contribuiu consideravelmente para o nosso crescimento pessoal a partir das teorias, ideias, reflexões e práticas as quais tivemos acesso, mesmo com as dificuldades que encontramos neste caminho, as quais nos acompanharam e nos possibilitaram aprender (e continuamos aprendendo) a lidar com elas.

Reiteramos que todos esses indicativos precisam ser pensados não somente numa sala de aula isolada, mas como parte do projeto pedagógico de uma instituição educativa, atendendo às necessidades e características de crianças. Isto requer refletir e repensar o próprio currículo, revelando o que nele é mais importante, quando pensado com as crianças e para as crianças. Assim é possível tornar o currículo “infantil”, no sentido de perguntar e perguntar de novo o que queremos com nossas propostas curriculares, para ressignificarmos a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele Alice C. **Aprendizagem e o desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um clube de ciências em uma escola de tempo integral no Município de Blumenau (SC)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Artes e Letras) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2020.

ALMEIDA, Carla. **Inovações e Experimentos no Ensino de Ciências da Natureza para estudantes do 5o ano do Ensino Fundamental: a Aprendizagem Significativa em questão que proporciona a Alfabetização Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 01 jan. 2020.

ALVES, Lília Cristina dos S. D. **A perspectiva da criança em atividades de Modelagem Matemática nos anos iniciais**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUSUBEL, David. P.; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma Perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, LDA, 2003.

BERTOLINO, Josué. **A aplicação adaptada do método PBL (Problem Based Learning) nas séries iniciais: um recurso para a significância do aprendizado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. *In: Obras escolhidas II*. Tradução. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II. *In: Infância em Berlim por volta de 1900*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRANDÃO, Paloma M. F. **Aprendizagem significativa na alfabetização: a realidade do educando inserida no contexto educacional mediada pela técnica vídeo**

mapping. 2019. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **BNCC–Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 6. jan. 2020.

BURAK, Dionísio. Modelagem matemática e a sala de aula. *In: ENCONTRO PARANAENSE DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1, 2004, Londrina, **Anais [...]**. Londrina: [...], 2004. 1 CD-ROM.

CORDEIRO, Euzane Maria. **Resolução de problemas e aprendizagem significativa no ensino de Matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURSINO, André Geraldo. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2020

DIJHINGA, Elaine Andressa. **Ensinando e aprendendo sobre a produção de energia elétrica: componentes de ludicidade e alfabetização científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2020

FERNANDES, Natalia Passos. **Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças: ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na ilha de caratateua-PA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2018. Disponível <https://ccse.uepa.br/ppged>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERREIRA, Leonardo. A. **Formação de professores e aprendizagem significativa: contribuições para o ensino da divisão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. EBM. Adotiva Liberato Valentim. **Projeto Aprender a Conhecer: Pesquisar de Corpo Inteiro**. Florianópolis, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GENÚ, Marta Soares. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.9, p. 55-70, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>. Acesso em: 11 out. 2019.

GOMES, Samuel de A. **O ensino de música na escola: o lúdico na promoção de uma aprendizagem significativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. **Cadernos Anped**, p. 5, 2004a. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In* KOHAN, W. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p. 63-79.

KOHAN, Walter. Infância e filosofia. *In*: SEMINÁRIO ESPECIAL INFÂNCIA E FILOSOFIA. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Publicado pelo canal Davi de Codes. 01 dez 2016. 1 vídeo (1h46min32). Disponível em: <https://youtu.be/LBrxHyjAwYU>. Acesso em 31 mar. 2022.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-14., ago. 2000. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 01 set. 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Silvana da S. de A. **Unidade de Ensino Potencialmente Significativa: Uma proposta de aprendizagem de meio ambiente aplicada na Educação do Campo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e suas Tecnologias) – Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 08 fev. 2020.

MAGALHÃES, Arthur Philipe de. **A aprendizagem significativa sobre o conteúdo água em espaços educativos formais e não formais, mediada pela metodologia do estudo do meio, por estudantes do 5º ano de uma Escola Municipal de Boa Vista-RR**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2015. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MARCÃO, Daniela. G. **A modelagem no ensino e na aprendizagem de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19261>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MARCONI, Eva; LAKATOS, Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 23 abril de 2010, p 1-27. Aceito para publicação, Currículo, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br>. Acesso em 07/08/2020.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

NETO, Paula F. **A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – proposições pedagógicas significativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2020.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NEUBERT, C G C. **Investigar, registrar e compartilhar**. A iniciação à pesquisa e a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214574>. Acesso em 16 fev. 2021.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho e formação docentes no século 21**. Novo Hamburgo. 31 mai. 2017. 1 vídeo (1h17min08). Publicado pelo canal do Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – SindprofNH Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em 13 out. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde A. A Dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças. **Movimento-Revista de Educação: Paulo Freire (1921-1997): novas leituras**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Marilene de K. **Laboratório de informática: uma proposta para o ensino de ciências numa perspectiva ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a luz da teoria da aprendizagem significativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2016. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo Sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ONO, Angélica Xavier. **Meu jardim secreto: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2020

PAULO Freire en el Congreso Internacional de "Nuevas Perspectivas Críticas en Educación" celebrado en Barcelona en julio del 1994. Barcelona: Educación y Participación Comunitaria, 8 jul., 1994. 1 vídeo (56 min). Publicado pelo canal Josi Sierra Orrantia. 2 de jun. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uixem8Hah6U>. Acesso em 05 mar. 2022.

PAULO Freire, presente! [S.l.]: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Nacional), 2021. 1 vídeo (1h38min26). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3BGEruxXyoM>. Acesso em 16 set. 2021.

PEREIRA, Jessik Karem C. **O uso do método Davis em aluno disléxico do 5º ano do Ensino Fundamental com aporte na teoria da aprendizagem de Ausubel**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em <http://catalogodeteseses.capes.gov.br>. Acesso em: 05/02/2020

ROGERS, Carl. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SANTOS, Rita de Cascia da S. T. **Fauna urbana**: percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no Município de Itaquara-BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020

SARMANHO, Vania Maria B. **As brincadeiras no recreio**: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Pará/PA, Belém, 2019. Disponível em https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/2020/01/vania_maria_batista_sarmento.pdf. Acesso em 18 abr. 2023.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO/link/55a4cca308aef604aa03fa14/download. Acesso em 02. fev. 2023.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel J. Protagonismo nas infâncias. *In*: FORUM SESC DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre: [s. n.], 24 ago. 2017. 1 vídeo (2h55min42). Publicado pelo canal sescrs. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_KKp2e8MNYQ&t=3s. Acesso em 02. fev. 2023.

SARMENTO, Manuel. J; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança da universidade do Minho, 1997. p. 1-9.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Adson de L. **A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle no ensino-aprendizagem de Ciências: uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 04 jan. 2020.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Marta Genú. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 411-429, jul. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000300411&lng=pt&nrm=iso. acesso em 12 ago. 2019.

SOUSA, Taise Helena de S. **A feira de ciências como instrumento para promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SOUZA, Graziela F. de. **Mapas conceituais no ensino de ciências**: uma proposta para a aprendizagem significativa de conceitos científicos nos anos iniciais. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO; Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores apresentação e comentário Ana Luiza Smolka; Trad. Zoia Preste, São Paulo: Ática. 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. O significado psicológico da brincadeira. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 119-12.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2001.



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

