



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS – PPGDOC
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

LUIS CARLOS SANTOS LOPES

A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UM
PROFESSOR DE CIÊNCIAS

BELÉM - PARÁ

2023

LUIS CARLOS SANTOS LOPES

A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UM
PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas - Mestrado Profissional, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas.

Linha de pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

Área de concentração: ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Orientadora: Andreia Garibaldi Loureiro Parente

BELÉM - PARÁ

2023

LUIS CARLOS SANTOS LOPES

A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UM
PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas - Mestrado Profissional, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas.

Linha de pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

Área de concentração: ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Orientadora: Andreia Garibaldi Loureiro Parente

BANCA EXAMINADORA

ANDRELA GARIBALDI LOUREIRO PARENTE

ARIADNE DA COSTA PERES

LUCIANA DE NAZARE FARIAS

BELÉM – PARÁ

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta e indiretamente estiveram me ajudando na construção deste trabalho, somos seres coletivos, somos sociais, não fazemos nada sozinho. Agradeço aos amigos, aos professores, aos familiares que me ajudaram, me incentivaram e torceram por mim.

Agradeço a minha orientadora Andreia Garibalde por todo ensinamento que me trouxe até aqui, pela parceria e força para concluir, obrigado pelas orientações e por tudo que construímos até aqui.

Agradeço imensamente a minha mãe Joana Darc, que orgulhosamente dizia “meu filho faz mestrado, meu filho vai ser mestre”, seu orgulho de mim foi o incentivo que precisei inúmeras vezes para prosseguir, assim como agradeço as minhas irmãs Lorena, Leonor, Leonice, Leticia e Lenita, Deus me presenteou com mulheres que incansavelmente lutam por mim para que almeje meus objetivos.

Agradeço aos amigos Carlos Eduardo Pixuna e Mayra Costa que incessantemente me ajudaram na construção do meu produto educacional, principalmente na construção gráfica, vocês são os melhores.

A Universidade Federal do Pará - UFPA

Programa De Pós-Graduação Em Docência Em Educação Em Ciências E Matemáticas
- PPGDOC

Agradeço ao CAPES.

Agradeço infinitamente a DEUS por me proporcionar bênçãos inimagináveis.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864p Lopes, Luis Carlos Santos.
A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS DE UM PROFESSOR DE
CIÊNCIAS / Luis Carlos Santos Lopes, Andreia Garibaldi Loureiro
Parente . — 2023.
LXXXVIII, 88 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Andreia Garibaldi Loureiro Parente
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em
Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2023.

1. Autoformação. 2. Pesquisa Narrativa. 3. Produto Educacional. I.
Título.

CDD 507

RESUMO

Apresenta a investigação (auto)formativa da construção de um recurso didático. Uma forma de dedicar-se a autoformação é por meio da escrita autobiográfica. Desta forma, busca-se fazer uma viagem retrospectivamente às experiências de formação inicial e da prática pedagógica de um professor de ciências, gerando reflexões a partir de aprofundamentos teóricos. Assim, objetiva-se neste trabalho refletir sobre a experiência de construção de um produto educacional tecnológico- PET, gerando reflexões sobre a prática pedagógica para o seu aperfeiçoamento com o uso de um jogo como recurso didático. A pergunta- “que sentidos emergem da experiência (auto)formativa da produção de um recurso didático sobre frutas regionais com ênfase no contexto amazônico?” orienta a construção do estudo. Como metodologia de investigação recorre-se à pesquisa narrativa, a qual nos permitiu produzir e analisar textos de campos em uma ação retrospectiva e prospectiva para investigar as mudanças decorridas nesses processos de experiências relatadas nos textos de campo, fazendo assim relações entre as experiências já vividas e as vivenciadas na construção do produto educacional. Como produto educacional, apresenta-se um jogo chamado “Trilha Alimentar”, concebido a partir do conceito de alimentação saudável com o intuito de trabalhar os alimentos e agrupá-los; aprender a ler e interpretar rótulos; conhecer os principais aditivos alimentares; diferenciar alimentos *in natura*, minimamente processados, processados e ultraprocessados e diferenciar alimentos naturais e artificiais.

Palavras-chaves: autoformação, pesquisa narrativa, produto educacional.

ABSTRACT

Presents the (self) formative investigation into the construction of a teaching resource. One way to dedicate yourself to self-education is through autobiographical writing. In this way, we seek to take a retrospective trip to the initial training experiences and pedagogical practice of a science teacher, generating reflections based on theoretical insights. Thus, the aim of this work is to reflect on the experience of building a technological educational product - PET, generating reflections on pedagogical practice for its improvement using a game as a teaching resource. The question- “what meanings emerge from the (self)formative experience of producing a teaching resource about regional fruits with an emphasis on the Amazonian context?” guides the construction of the study. As an investigation methodology, we use narrative research, which allowed us to produce and analyze field texts in a retrospective and prospective action to investigate the changes that occurred in these processes of experiences reported in the field texts, thus making relationships between the experiences already lived. and those experienced in the construction of the educational product. As an educational product, a game called “Food Trail” is presented, designed based on the concept of healthy eating with the aim of working with foods and grouping them; learn to read and interpret labels; know the main food additives; differentiate fresh, minimally processed, processed and ultra-processed foods and differentiate natural and artificial foods.

Keywords: self-education, narrative research, educational product.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1: MINHA FORMAÇÃO INICIAL	11
CAPÍTULO 2: DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA: RELATOS DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	23
CAPÍTULO 3: PERCURSOS METODOLÓGICO DA PESQUISA	38
CAPITULO 4: SENTIDOS EMERGENTES DE UMA EXPERIENCIA (AUTO)FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL	43
4.1. SENTIDOS RELACIONADOS A AMPLIAÇÃO DAS EXPERENCIAS PROFISSIONAIS 43	
4.2 CONHECIMENTOS PARA A CONTRUÇÃO DE UM JOGO	46
4.3 OS IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE UM PROFESSOR.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
APÊNDICE.....	59

APRESENTAÇÃO

Objetivamos neste compreender sentidos que emergem a partir das experiências da construção de um recurso didático (jogo), observando as transformações no decorrer desse percurso, assim como promover os conhecimentos sobre alimentos a partir da (auto)formação. Assim, o trabalho está dividido em capítulos, da seguinte forma:

No capítulo 1 intitulado “Minha formação inicial” relato minhas experiências formativas que foram expressivamente importantes para a minha construção como docente. Essas experiências impactaram de significativa para as formas como desenvolvi minhas práticas pedagógicas na experiência em sala de aula, apresentando as tensões que foram se formando durante esse processo formativo, assim como os rompimentos dessas tensões, trazendo as reflexões proporcionados por esses momentos.

No capítulo 2 “Da formação inicial para prática: relatos da experiência profissional” apresento minhas experiências profissionais que me trouxeram reflexões e tensões, destacando momentos vivenciados que foram importantes para mim como profissional. Apresentamos também as rupturas dos momentos de tensões trazendo práticas pedagógicas desenvolvidas nessas experiências.

No capítulo 3 “Produção da pesquisa” apresentamos os passos metodológicos, assim como a questão norteadora e os objetivos da pesquisa.

No capítulo 4 “Texto de pesquisa”, trazemos os sentidos que foram aprendidos no processo de construção do produto educacional (jogo), são apresentadas as reflexões, aprendizagens, (auto)formação adquiridos durante o processo, assim como conceitos importantes para a discussão da pesquisa.

E por último, apresentamos as “Considerações finais”, onde trazemos as últimas reflexões.

Assim, buscamos neste texto apresentar as reflexões que emergem a partir das experiências e a forma como elas estão ligadas para nossas projeções futuras. Sabemos que a cada reflexão os sentidos podem mudar, pois estamos a todo momento em constante

aprendizagem. Desta forma, não busco aqui apresentar todos os sentidos que obtive em minhas experiências, pois muitos irão emergir no decorrer de experiência futuras.

Assim, apresento um texto que mostra o aperfeiçoamento profissional e intelectual a partir das discussões sobre alimentação e da construção de um jogo.

CAPÍTULO 1: MINHA FORMAÇÃO INICIAL

As histórias de vida quando abordadas de forma reflexiva e crítica contribuem para a formação pessoal e profissional. Nóvoa (2010) chama isto de (auto)formação. Uma forma de dedicar-se a (auto)formação é por meio da escrita autobiográfica. Na escrita autobiográfica o professor é autor e ator desse processo, pois é a sua história que será o foco. Ao mesmo tempo é investigador ao analisar suas experiências, destacando aspectos relevantes de sua formação. Mas ele não faz isso sozinho. O método (auto)biográfico implica uma (auto)formação participada. No processo (auto)formativo faz-se necessário as tensões e rupturas que vão constituindo as mudanças e transformações.

No Ensino de Ciências o processo (auto)formativo também se faz muito importante, segundo De Oliveira (*et al*, 2020) a (auto)formação, é importante para que o docente possa assumir um papel investigativo em cima de suas próprias experiências docentes, levando-o a conhecer seus desafios como docente e a adquirir aprendizagens.

Nóvoa (2010, p. 183) define tensão como “uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento profissional de cada um”. Assim as tensões são momentos de dúvidas, incertezas e inseguranças. Rupturas são momentos decisivos, o firmamento e a concretização de um conhecimento que levamos e exercemos em nossa vida. Elas se manifestam quando entendemos algo e começamos a fazer diferente e refletimos sobre a mudança da ação presente e que não tínhamos em nossas ações passadas.

Busco explicitar tensões na minha trajetória formativa visando criar condições para pensar no processo (auto)formativo e refletir sobre rupturas. Desta forma, apresento a experiência de produção Produto Educacional (PE) conectando com experiências de minha vida e formação. São sobre elas que inicia a minha narrativa de formação.

Ser biólogo sempre foi a minha escolha, não necessariamente ser professor, nunca imaginei que seria um, mas biólogo/pesquisador eu sempre quis ser. Na infância eu me interessava por animais e plantas. Eu pegava sacolas plásticas transparentes e acondicionava insetos como borboletas, libélulas, formigas, gafanhotos, louva-a-deus, para acompanhar o crescimento deles, mas eu não conseguia, pois eu não tinha noção das necessidades básicas dos animais e, na maioria das vezes, eles acabavam morrendo. Com o tempo comecei a perceber os sinais de que eles não estavam bem, então os soltava.

Eu também tinha um livro didático e nele colocava folhas de árvores com formato diferentes. As variedades de folhas me chamavam muito a atenção então eu queria ter todas que eu pudesse juntar, deixando as mais parecidas agrupadas, mas minha mãe sempre as jogava fora. Para ela, as folhas secas não tinham utilidade. Ela não entendia por que eu as colecionava. Confesso que eu não sabia secá-las, davam fungos e ficavam horríveis.

Quando passei no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, imaginei realizando um grande sonho e como isso iria ser incrível. Pensei que dissecaria sapos e lagartos, faria experimentos químicos que explodissem, mudassem de cor ou pegasse fogo, e que participaria de experimentos físicos e discussões fabulosas sobre os mistérios da vida e do universo. Mas não foi bem assim!

Cursei a licenciatura na cidade de Cametá, no Estado do Pará. Iniciei no ano de 2013 e conclui no ano 2016. O curso é destinado a formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

O curso estava bem no começo, já era a terceira turma do regime regular de ensino que ingressava, mas não tinha um corpo docente fixo, ou seja, muitos professores eram oriundos de outros campi, assim iam para Cametá para ministrar disciplinas para nós, os graduandos do curso. Avalio que esse fato favorecia o aparecimento de alguns problemas. Por exemplo, no tempo e na forma de realização das disciplinas.

Tive disciplinas cujo tempo para sua realização eram de quatro semanas, mas foram realizadas em um tempo menor, às vezes, em dois dias. Algumas disciplinas reduziam-se à realização de um trabalho. Outras disciplinas, solicitavam a produção de um relatório sobre um determinado evento que teríamos que participar.

Há vários problemas nos cursos de formação de professores como indica Gatti *et al* (2019). Não podemos desconsiderá-los. A autora destaca que há uma precarização da formação inicial, favorecendo a desprofissionalização e uma formação aligeirada, não havendo uma relação entre a teoria aprendida e a prática a ser exercitada pelo docente em contextos diversos.

A autora ainda ressalta que a formação inicial deve adotar uma atitude voltada para uma formação reflexiva e investigativa, e não meramente reprodutora de técnicas. Ainda escreve que os cursos de formação inicial devem conhecer os estudantes que estão formando e valorizar suas histórias individuais, pois as ações e atitudes do professor guardam relações com suas histórias de vida.

Em minha experiência profissional pude vivenciar momentos com meus alunos que me levaram a refletir sobre esses aspectos, a exemplo de um aluno, do 5º ano, que este não participava das aulas, por mais que eu levasse jogos, brincadeiras, filmes, tentasse deixar a aula mais dinâmica possível, ele não participava. Em minha mente, eu sabia que precisava colocar a realidade do aluno nos meus planejamentos de aula, para que se tornasse mais participativo para eles. Dessa forma, como era em uma comunidade ribeirinha, eu buscava sempre levar práticas que se originavam de seus cotidianos, como rio, açaí, pesca, caça, assim por diante.

Mesmo assim, o aluno não participava, então fui conversar com ele para saber o porquê disso. Foi quando descobri que era por causa de sua rotina diária que ele não participava da aula. Ele ajudava seus pais em apanhar açaí, por isso acordava cedo, por volta de 4 horas da manhã, tinha suas mãos doloridas na hora da aula por causa de do trabalho que fazia, além de estar cansado, por isso não participava das atividades em sala de aula.

De fato, as minhas aulas possibilitam a participação ativa dos alunos e exigia muita energia dos alunos, por isso era importante conhecer não só a realidade coletiva dos meus alunos, mas as realidades individuais também, como nos sugere Gatti (2019), para que possamos levar o ensino de forma equitativa, o máximo possível, para todos os alunos.

Eu não conhecia o curso de licenciatura plena em ciências naturais, o fato de gostar de animais e plantas e de que eu queria ser biólogo, atuar na botânica ou na zoologia, foram as motivações para eu escolher o curso. Para ser sincero, eu não conhecia a diferença entre licenciatura e bacharelado. Se naquela época eu soubesse, acredito que isso faria muita diferença para alcançar meus objetivos.

Eu busquei informações sobre o curso de biologia, e mesmo não sendo bacharelado, fiquei sabendo que o licenciado em biologia poderia atuar como consultor ambiental. No entanto, para atuar como consultor seria necessário especializações.

Do meu ponto de vista, o fato do curso ser de ciências da natureza já era o suficiente para atender as minhas expectativas. Devagar eu fui conhecendo o curso, e vendo que não era exatamente o que eu imaginava. O curso era voltado para a formação de professores, mas de início eu imaginava que ele formava um biólogo. Eu via o curso de biologia e de ciências naturais como sinônimos. Mediante a tudo isso, a minha decisão foi me formar e depois buscar outras formas de me qualificar em áreas específicas. Eu tive a noção, mesmo que tardia que eu poderia buscar depois formações que proporcionassem para mim a oportunidade de atuar em áreas que eu almejasse.

Eu tive experiências exitosas no curso que muito contribuíram para minha formação. Recordo das disciplinas de Diversidade animal, Física, Tecnologia e Sociedade, Diversidade Vegetal e do Estágio Supervisionado II. Foram contextos de estudos e relações importante para minha formação.

A disciplina de Diversidade Animal foi uma disciplina que tive no quarto semestre do curso, no ano de 2014. Ela teve a carga horária de 68h e ocorreu por aproximadamente três semanas. Nesta disciplina tivemos aula de campo, e pelo meu desempenho ingressei no projeto de pesquisa, realizando a iniciação científica. Nela eu pude vivenciar um pouco da rotina do laboratório, além da coleta de campo. Montamos caixas entomológicas, trabalhamos na identificação e conservação dos espécimes. Foi uma experiência muito boa, pois aguçou ainda mais os desejos pelos quais eu entrei no curso. Essa disciplina me incentivou muito a realizar aulas práticas. Graças aos ensinamentos que obtive nela, desenvolvi projetos na escola que eu trabalhei inclusive premiados em feiras municipais.

Na escola Municipal de Ensino Fé em Deus, no município de Igarapé-Miri. Realizei projetos, nos anos de 2018 e 2019, como a montagem de uma coleção entomológica, retratando a diversidade de insetos coletados na comunidade. Também trabalhamos com a coleta de barbeiros (triatomíneos) que transmite a doença de chagas, assim como a prevenção da doença. O número alto de barbeiros coletados na comunidade alertou o poder público, mobilizando o Laboratório Central do Estado do Pará (LACEN). A instituição foi até a comunidade para averiguar a situação relatada no trabalho e tomar as devidas medidas. Isso resultou na montagem de um Ponto de Informação de Triatomíneos-PIT. A disciplina de diversidade animal incentivou ainda mais minha curiosidade e repercutiu na minha prática pedagógica no espaço escolar, pois ela me inspirou a fazer aulas práticas, assim como tive nessa disciplina, não só aulas práticas, mas também a usar o lúdico.

A disciplina de Diversidade vegetal ocorreu no sexto semestre do curso, foi uma disciplina de 68h realizada no ano de 2015. Assim como na disciplina de Diversidade Animal, a experiência com essa disciplina também foi muito positiva pelas aulas práticas. Nessa disciplina fomos para campo e coletamos espécies dos jardins da cidade de Cametá, montamos exsicatas (processo de conservação das plantas), entre outras coisas. Relembrei a minha infância. Era motivador participar das atividades proposta. O professor incentivava que pensássemos na relação teoria e a prática, deixando o processo formativo mais interessante. Na minha atuação profissional isso me ofereceu condições para ministrar aula de ciências diferenciadas, por exemplo, a construção de uma horta para ensinar sobre o ciclo de vida dos

vegetais, a partir da germinação de sementes, servindo também como princípio para a produção de hortaliças para a própria subsistência.

Ambas as disciplinas, Diversidade Animal e Diversidade Vegetal, me fizeram perceber que a prática e a teoria nos estimulam a produzir ambientes de formação promissores

Na disciplina Física, Tecnologia e Sociedade, do meu sexto semestre do curso. Foram levantados muitos questionamentos que eu levei para a minha prática na sala de aula, mas que eu não sabia como respondê-los naquele momento, e com as minhas experiências fui compreendendo melhor. A disciplina foi importante para a minha atuação profissional, não só pelos assuntos que foram discutidos, mas por algo que eu já tinha até ouvido em outros momentos, mas que nessa disciplina me fez refletir profundamente. Em todas as discussões que fazíamos sobre CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), o professor sempre perguntava: o aluno de vocês vai gostar do que vocês vão levar sobre CTSA? Isso que vocês vão levar para a sala de vocês é a realidade do aluno? Porque se não for ele não vai participar da aula de vocês, eles não vão interagir, e vai adiantar vocês darem aula se os alunos de vocês não vão participar?

Essas indagações me levaram à reflexão porque eu não sabia como relacionar a realidade de um aluno com os conteúdos de ensino. Eu sempre levava para as aulas as indagações que o professor da disciplina fazia, se meus alunos iam participar, se iam gostar, se eles sabiam do que eu estava falando, se os exemplos que eu dava faziam parte do cotidiano deles.

Realizei a disciplina de estágio supervisionado IV no ano de 2016. Foram 120h de estágio, somando aproximadamente um mês e meio de atividades. Fomos orientados pela professora da disciplina o proceder no estágio e os documentos necessários. Nesse estágio, a professora lançou o convite para quem quisesse ir estagiar na Casa Familiar Rural - CRF, a qual ela coordenava. Minhas experiências anteriores de estágios não tinham sido tão produtivas. Resolvi aceitar o convite.

Quando a professora lançou o convite, eu não pensei duas vezes. Aceitei. A escola nos recepcionou bem e assumimos uma turma. Ela insistiu que nos esforçássemos para atender o público que frequenta a Casa Familiar Rural procurando atender as necessidades deles. Isso me assustou e passei a me indagar, “E, esse eu não der conta?”, “E, se eles não aprenderem?”. Encarei o desafio. Eu e minha amiga pensamos em muitas maneiras de preparar aula lúdica, dinâmica, simples, que os alunos participassem.

A CFR funcionava em regime de alternância. Um tempo os alunos estudavam na escola e outro em suas casas. O curso que eles faziam era o ensino médio integrado a conhecimentos técnicos que eles pudessem aplicar nos seus trabalhos, em áreas como pesca, plantações, colheitas. Eram turmas do primeiro e do segundo ano do ensino médio. Em um horário trabalhamos com uma turma e no outro horário com a outra turma. As atividades eram de tempo integral. Eles estudavam na modalidade de ensino em alternância, tempo escola e tempo comunidade, quando eles estavam no tempo escola as aulas eram em tempo integral, estudavam manhã e tarde. Em um turno estudavam os conteúdos didáticos do ensino médio, e no contraturno eram desenvolvidas atividades técnicas de agricultura familiar.

Quando ocorriam os encontros na CFR íamos pela manhã e pela tarde para dar as aulas relacionadas ao conteúdo do ensino médio. Participavam alunos que residiam em Cametá como também de cidades diferentes como Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajurú, Oeiras do Pará, dentre outras.

Foi uma experiência desafiadora e que nos fez refletir sobre como iríamos preparar nossas aulas, como nos planejaríamos, e que ministrar aulas não era só chegar e explicar o assunto, que exigia preparo, dedicação e comprometimento. Trabalhei no projeto por aproximadamente um ano.

Eu e a minha amiga íamos juntos para a sala de aula. Ela era atriz, gostava de atuar. Uma estratégia que usávamos era parecida com a de um jornal. Eu e ela conversávamos e envolvíamos os alunos sobre os conteúdos apresentados. Essa “conversa” entre eu e ela quebrava a tensão entre o professor e o aluno.

Me recordo de uma experiência com um aluno. Estávamos trabalhando tipos sanguíneos e ele nos disse que na comunidade dele tinham pessoas com sangue ruim, e queria saber por que as pessoas tinham sangue ruim. Ficamos confusos e curiosos com a manifestação do aluno. Pedimos para que ele exemplificasse o que era sangue ruim. “Ele disse que era quando a pessoa adoecia muito fácil, que toda hora estava gripado e que tudo o que comia dava alergia”. Só assim entendíamos do que ele estava se referindo. Explicamos para ele que o “sangue ruim” poderia se dar por vários motivos como imunidade baixa, a reação de corpo mediante a algumas substâncias e assim por diante.

Isso gerou discussão entre os alunos presentes. Outro aluno perguntou o que uma pessoa com o “sangue ruim” poderia fazer para melhorar o sangue. Explicamos que no caso da imunidade baixa poderia melhorar a alimentação, ingerir alimentos com vitamina c, vitamina

d, outras vitaminas, fazer exercícios físicos e muitas outras coisas que estimula o sistema imunológico. Quanto aos processos alérgicos era buscar ajuda médica para fazer o tratamento.

A sala de aula fervorou com a história do “sangue ruim”. Acredito que o aluno se sentiu à vontade para conversar com a gente devido a forma de abordar o assunto e se relacionar com eles. Naquela época não tínhamos (eu e a minha amiga) uma discussão sobre contextualização, sobre trazer as vivências dos alunos para a sala de aula. Com o tempo, dentro das minhas experiências com a educação no campo e dentro dos processos de formação continuada, como a especialização, eu pude ir refletindo e entendendo mais esses processos de relacionar os assuntos com as experiências pessoais dos alunos.

“Se eu tivesse dito para ele que não existia sangue ruim nem sangue bom, que se tratava de reações químicas que ocorrem em nosso corpo e que o sangue não necessariamente tinha relação com isso? Penso que os alunos que trouxeram a informação e, talvez a sala, em vez de falar e participar, poderiam se envergonhar e não interagir mais. Compreendi que eu não deveria subestimar os conhecimentos dos alunos, mas que eu poderia adequar para que eles pudessem ter acesso a novos conhecimentos.

Os alunos da CFR eram quase todos homens, de idade variada, entre 25 a 50 anos. Já fazia tempo que muitos não frequentavam a escola e tinham dificuldade. Às vezes ouvíamos dizer que não iam conseguir terminar, se sentiam desestimulados e não desejávamos que isso acontecesse, assim buscávamos sempre incentivá-los acolhendo seus questionamentos e reflexões.

Gostávamos também de levar maquetes, vídeos, jogos que estimulassem os alunos a participar da aula. No Estágio Supervisionado IV foi onde me senti professor, foi a primeira vez que me senti responsável no processo de formação e que meu dever estava em fazer com que eles permanecessem e estudassem. Antes eu tinha a ideia de que era só falar sobre um conteúdo e que cada aluno estudava por si e que os esforços dos alunos que promoveria eles. A professora responsável pela CFR nos deixou claro que era nossa tarefa ajudá-los. Ela nos falava de como eles evadiam muito, pois tinham uma vida difícil no campo, muito trabalho, muitas necessidades, muitas demandas e que a escola nem sempre era prioridade. Isso me fez refletir sobre o meu papel de professor, criando oportunidades no espaço da aula para incentivar os alunos a continuarem envolvidos com o ensino.

Relatar alguns momentos da trajetória formativa na universidade me conduz para memórias de minha atividade profissional. Em 2018, eu era professor do primeiro ano e auxiliar

no quinto ano do ensino fundamental. Já era novembro e a professora do quarto ano havia entregado o cargo. Eu deixei de ser auxiliar no quinto ano e assumi o quarto como professor titular. Era uma turma que não demonstrava saber ler nem a escrever.

Tinha um aluno que me chamou a atenção, ele não participava de absolutamente nada que eu fazia nas aulas, podia ser jogo, brincadeira, filme, podia ser o que fosse, ele não participava. Ele não era aquele aluno de dar trabalho e eu não sabia o que fazer com ele. Um dia eu trabalhando a leitura, solicitava que todos repetissem comigo o que estava no quadro e ele não repetia. Eu sentei do lado dele para conversar. Eu estava aborrecido por causa dele não se envolver mesmo eu me esforçando para dar uma boa aula. Perguntei o porquê de ele não participar. Ele apenas sorriu. Continuei a dar conselhos e ele me ouviu.

Ele disse que não estudava porque não dava conta. Todos os dias ele acordava antes das 5 horas da manhã para ir ao mato, e que no mato só tinham café para beber. Quando eles vinham do mato, ele já descia na escola e que o pai dele dava dois reais para ele merendar. Ele completou, “professor, eu não escrevo porque não dou conta, a minha mão dói muito de tanto debulhar açai”.

Aquela situação me trouxe lembranças. Eu também comecei a trabalhar cedo, com dez anos de idade em uma marcenaria e fui inúmeras vezes com fome para a escola. Eu sabia que a situação dele era mais difícil que a minha, mas me remeteu ao que eu já vivi. Eu fiquei o resto da aula pensativo, me senti ridículo por ter achado que era comodismo. Também me senti inútil, porque não consegui pensar em algo que pudesse ajudá-lo. No final do ano ele foi reprovado, não por culpa dele. Na verdade eu nem sei de quem é a culpa! Essa foi uma experiência envolveu tensão e rupturas. Depois dessa experiência, eu comecei a ser mais amigo dos meus alunos e conhecê-los para que as minhas aulas não fossem um fardo. A principal ruptura que consigo estabelecer pelos relatos que faço de minha narrativa de formação foi a importância de conhecer a realidade dos meus alunos.

Nós ouvimos muito que devemos trabalhar com a realidade do que as nossas práticas devem ser voltadas para atender as necessidades dos educandos, e quando ouvimos isso, no meu caso que trabalhava com comunidades ribeirinhas, vem logo o peixe, o rio, o açai, a floresta entre outros aspectos culturais que envolvem esses indivíduos. Esquecemos que eles têm uma vida sociopolítica, questões familiares, de subsistência, entre outros que precisam ser levados em consideração no espaço escolar. O aluno não chega pronto na escola ou somente para

estudar. Ele traz consigo uma gama de situações que podem interferir ou facilitar o seu processo de aprendizagem. Minha percepção sobre tudo isso começou com a minha experiência na CFR.

Além das disciplinas do curso participei de pesquisa. Participei do projeto denominado de “Levantamento da entomofauna das campinas em Cametá”, coordenado por professores do Centro de Pesquisa do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG). Fui indicado pela professora da disciplina Diversidade Animal para ser bolsista do projeto, mas como eu recebia auxílio permanência e moradia pela Pró Reitoria de Extensão (PROEX), não obtive bolsa. Contudo, eu participei como voluntário. O projeto tinha como objetivo fazer o levantamento da diversidade de insetos em campos de natureza (campinas) no município de Cametá. Coletamos os insetos nos campos de natureza e fizemos a montagem, identificação e coleção no centro de pesquisa do MPEG. Foi uma experiência incrível! Em aproximadamente dois anos coletamos e identificamos insetos, analisamos os espécimes em laboratório, trabalhamos nos acervos e nas coleções dos museus. Isso me fez sonhar em dar continuidade aos estudos, com a realização de mestrado e doutorado em Zoologia ou Ecologia. Ao mesmo tempo, eu ficava imaginando mil formas de como seria importante trabalhar a pesquisa no espaço escolar.

Eu me formei com a visão de um cientista de campo e de laboratório. Eu imaginava chegando e transformando a escola mostrando a pesquisa, participando de feiras, criando o laboratório de ciências na escola, levando prêmios para a escola, sendo o grande revolucionário. Eu não tinha muita experiência com a docência quando concluí o curso, a não ser a que tive na CFR. Eu me sentia muito inseguro em ir atuar em uma escola, nos meus estágios eu observava que a realidade e a rotina das escolas eram diferentes da CFR, era mais corrido, muito mais alunos.

Nóvoa (2010) discute sobre seis princípios para que o professor se constitua como reflexivo, entre esses princípios está o quinto, no qual ele pontua que as instituições de formação inicial estejam diretamente ligadas às instituições de ensino da educação básica, para que o futuro docente possa ter uma maior compreensão da sua área de atuação, mantendo uma alternância entre a universidade e escola.

Passamai e Silva (2018) também falam que os cursos de formação inicial não exploram a realidade educacional, preferindo os conhecimentos teóricos aos práticos distanciando a universidade da prática na sala de aula. Isso me leva a pensar que meu curso de formação inicial teria sido mais proveitoso se tivéssemos esses momentos de socialização e aplicação dos conhecimentos trabalhados.

André (2016) ainda ressalta que as universidades têm investido, e devem investir mais, em programas de iniciação à docência, pois isso aproxima a universidade da escola, além de proporcionar ao discente, na sua formação inicial, um caráter investigativo correlacionando escola, ensino e aprendizagem. Vilches e Gil-Pérez (2012) dizem que muitas universidades adotam uma postura investigativa e esquecem de focar nos processos de ensino, que deveria ser o foco dos cursos de licenciatura, uma vez que estamos aprendendo a lecionar.

Quando conclui a graduação eu não me imaginava na educação básica, queria fazer mestrado, doutorado e dar aula em uma universidade, acho que tinha medo da docência e não me imaginava sendo professor de ensino superior. Eu desejava fazer pesquisa e não via como eu podia fazer isso na sala de aula do ensino fundamental, nunca tinha presenciado alguém fazer, imaginava que não tinha incentivo financeiro, que as crianças e adolescente não conseguiriam desenvolver as atividades de pesquisa que eu propusesse para eles, mas as minhas experiências com as crianças foram, positivas. No relato de minha formação inicial deixo algumas tensões em aberto, mas sinalizo.

Uma das primeiras tensões que enfrentei no meu processo formativo foi quanto a identificação do curso, apesar das semelhanças entre os cursos de ciências naturais e biologia, muitas coisas se divergem entre eles, mas me identifiquei no curso. Questionei-me se era o que eu realmente queria. A ruptura dessa tensão se deu, principalmente, nas experiências formativas, entre elas a da CFR. Ver aqueles alunos que se empenhavam e interagem na sala de aula e buscando aprender, a conquistar um grau de estudo mais elevado, ver a força de vontade deles me motivou a ser docente e a prosseguir nessa caminhada. Eu vi, nesse momento, que eu poderia fazer a diferença na vida das pessoas sendo professor, que muitas pessoas dependiam de docentes para almejar suas conquistas.

Na experiência na CFR, eu aprendi a ver o lado dos meus alunos, a conhecê-los para poder preparar uma aula para eles e a sondar seus conhecimentos para que pudesse interligá-los com os conhecimentos acadêmicos, e esse momento se concretizou na minha experiência com o aluno do quinto ano, tudo isso me fez refletir muito sobre quem são meus alunos, como eles chegam na escola, o que eles precisam da escola, quais impactos a minha forma de ensinar e lidar com eles interferem no processo de ensino e aprendizagem de cada um, e sem sombra de dúvidas isso melhorou muito a minha prática pedagógica.

Outro ponto quando a ruptura dessa tensão foram as disciplinas de Diversidade Animal e Diversidade Vegetal, nelas eu pude perceber que eu podia fazer ciência dentro da sala de aula,

isso dependeria da minha abordagem como os alunos e a forma como eu organizaria a minha prática pedagógica.

Essas experiências me fizeram ter as inspirações em trabalhar a prática com os meus alunos e de proporcionar um ensino diferenciado para eles, as aulas práticas trazem consigo não só a realização prática dos conteúdos, mas também as necessidades dos alunos, como questões alimentares, de saúde local, entre outros.

Além da experiência na CFR e das duas disciplinas outro momento importante também foi a minha experiência no MPEG, pois somou com a ruptura das disciplinas diversidade vegetal e animal e me ajudou na organização de elaboração de projetos científicos que desenvolvi com os meus alunos

Outra tensão era quanto ao meu desempenho profissional, as dúvidas como: será que vou conseguir ser um professor que consegue ensinar? Será que o que estou aprendendo é o suficiente? A ruptura dessa tensão se deu principalmente com a minha experiência, com a prática na sala de aula, eu pude perceber que a academia, por mais que ela se empenhe em nos ofertar uma boa qualificação, há situações que o professor terá que se reinventar para suprir o que enfrentará, e que nunca estará 100% pronto para todas as tensões que enfrentará, a prática docente deve ser sempre investigativa para desempenhar suas atividades com qualidade.

A especialização, com ênfase na disciplina Organização do trabalho pedagógico, me ajudou nessa tensão, a entender a realidade do campo e como difundir essa realidade dentro da sala de aula, ajudando-me a responder algumas tensões que surgiram na disciplina Física, tecnologia e sociedade, por exemplo. Isto foi extremamente importante para o meu desempenho profissional, pois me fez entender muito para a minha prática.

Um outro momento de tensão que eu trouxe por muito tempo foi quanto aos questionamentos da disciplina Física, tecnologia e sociedade, onde eu me perguntava o que é a realidade do aluno, como eu colocaria a realidade na minha aula se eu tinha que ensinar conceitos? Essas coisas não saíam da minha cabeça e eu não sabia a resposta, nem por onde começar, apesar de eu ter trabalhado isso na CFR eu não tinha a percepção de que era daquela forma que se inseria a realidade do aluno em uma aula, que era incluindo a sua cultura, suas questões políticas e sociais, que era contextualizando a aula com as vivências e conhecimentos deles. Minha formação inicial levantou muitas tensões, as quais eu trouxe para minha vida profissional, a minha preocupação era sempre em como ensinar, como trabalhar, o que fazer essas questões eu não obtive respostas imediatas.

Eu consegui romper essas tensões da formação inicial nas minhas práticas diárias em sala de aula, eu conseguia buscar soluções, ajuda de outros profissionais já com experiências, buscava na rede métodos de ensinios e materiais pedagógicos que me ajudassem, sem falar que cada vez que eu me deparava com uma aula diferente eu tinha de preparar uma aula. Esses desafios de como lidar com os alunos, como sistematizar os conteúdos, a gente só vai aprendendo no cotidiano, no dia a dia da sala de aula.

CAPÍTULO 2: DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PRÁTICA: RELATOS DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Aceitei o desafio de trabalhar em uma escola ribeirinha, em Igarapé-Miri, no estado do Pará. No ano de 2017, foi apresentado à mim dois locais para trabalhar, uma localidade seria a do Botelho, na divisa do rio São Lourenço com o Maiauatá, e o outro seria na escola do Sumaúma. Como meus pais são originários do rio São Lourenço eu resolvi ir para lá, não conhecia nem um dos dois locais, mas achei que seria interessante o Botelho, pois poderia conhecer um pouco mais sobre meus pais. A diretora da escola e uma professora foram colegas de escola da minha mãe, e muitos vizinhos da localidade eram amigos da minha família por parte de mãe.

A localidade do Botelho, no qual trabalhei em 2017, localiza-se a aproximadamente 1h15min de viagem de barco do centro urbano de Igarapé-Miri. Não era possível se comunicar por celular nem havia conexão com a rede. A comunidade, sendo ribeirinha e extrativista, tem como principal fonte de trabalho o açaí. Toda comunidade ribeirinha de Igarapé-Miri trabalha com açaí, usa o rio para se deslocar e sobrevive, principalmente, da subsistência, caçando, pescando e colhendo seus próprios alimentos.

Eu morava na comunidade Botelho, mas frequentemente ia para a cidade aos finais de semana. A escola era de grande porte e tinha como funcionários professores, coordenadores, gestores, zelador, barqueiros, cuidadores, serventes, secretários, entre outros. A escola era de ensino infantil e fundamental, mas atendia alunos do ensino médio, pois sedia o espaço para outra escola atender seus alunos.

Eu tinha uma relação muito próxima com a gestão da escola (diretor, coordenadora e vice-diretora), os quais sempre atendiam às minhas necessidades, mas o corpo docente não interagiu muito comigo, como justificativa de que eu não era da localidade e acabava tirando a vaga de quem era de lá.

Assumi a turma do primeiro ano no turno da manhã, e como auxiliar de professor, a turma do quinto ano do ensino fundamental, no turno da tarde. Contudo, em meados de novembro de 2017, deixei de trabalhar como professor auxiliar e assumi uma turma do quarto ano, pois a professora pediu demissão

As crianças do primeiro ano tinham, em média, entre seis e sete anos de idade, eram crianças tímidas, poucas extrovertidas, que elas não eram acostumadas com pessoas estranhas, como eu e eu ainda não era familiarizado com a sala de aula, por isso não tínhamos uma relação

tão próxima. Eu não conhecia as famílias deles, os pais e parentes dos alunos não eram muito presentes na escola, pelo menos eu não os via, apenas quando era feito encontro de família, que era uma reunião para apresentar os professores do sistema modular de ensino, que trocavam frequentemente, é que eu conseguia um contato com os pais.

A maioria dos alunos não conheciam as letras e nem os números. No primeiro ano, os objetivos de aprendizagem de língua portuguesa eram aprender as sílabas simples e dominar a leitura de palavras compostas por elas. Em matemática os objetivos de aprendizagem estavam relacionados a contagem até o número 100 e operações de adição e subtração.

Os três primeiros meses, na turma do primeiro ano, eu não observava progresso dos alunos. Eu tinha crises de ansiedade por achar que eu estava fracassando, mas aos finais de semana, quando eu estava na cidade, procurava por material, modelo de aula na internet, e pedia conselhos para pessoas mais experientes. Enfim, eu buscava formas de ministrar aulas para que os meus alunos aprendessem.

A minha maior dificuldade foi trabalhar com a leitura, como eu não sabia como trabalhar a leitura eu procurava muitas formas de ajudar a criança a ler, como trabalhar as sílabas simples e como ensiná-los a montar palavras com elas. Eu precisava ensinar as letras para eles, pois as crianças não conheciam todo o alfabeto, mas ficava preocupado porque eu deveria ensinar sílabas simples. O que eu deveria ensinar? Aquilo que era para ser ensinado no primeiro ano ou o que eles deveriam ter aprendido antes? Mas avaliei que não tinha como ensinar as sílabas sem ensinar o alfabeto, então eu prossegui ensinando o alfabeto. Com o tempo eu percebi que eu podia fazer os dois ao mesmo tempo, que eu podia ensinar o “B”, podia ensinar o “A” e que os dois juntos faziam “BA” e assim eu fui fazendo.

Mesmo eu encontrando muito material como jogos e brincadeiras educativas que auxiliassem na leitura e na escrita eu estava muito apegado a usar a repetição para a memorização das letras e das sílabas. Eu escrevia no quadro e trazia atividades para eles ficarem escrevendo, eu consegui alguns avanços, mas ensinar uma criança a ler e escrever, com pouco domínio das letras é um processo muito lento, mas eu não tinha tanta certeza disso e acabava acreditando que eu não sabia alfabetizá-las.

Eu não entendia que eles tinham o tempo deles. As crianças mostraram seus progressos, interagiam mais comigo e respondiam as atividades que eu ia proporcionado à elas. Eu comecei a ver que eu dava conta de desempenhar as atividades. Isso me fortaleceu.

Eu fiquei como auxiliar no quinto ano, no turno da tarde. Os alunos tinham entre onze e treze anos. A professora responsável pela turma não gostava de pedir a minha ajuda. Eu auxiliava os alunos e ela, tirando dúvidas, mantendo o controle, ajudando nas leituras, substituindo quando ela ou algum professor não podia ir.

Como os alunos do quinto ano, eram mais espontâneos, mais extrovertidos, falavam e brincavam comigo, houve uma maior interação e amizade com eles, eu percebi aí que eu tinha muito mais facilidade de trabalhar com adolescentes do que com crianças.

A partir do conhecimento sobre as necessidades que eu percebi dos alunos, nas férias escolares dediquei-me a estudar e organizar os materiais de ensino. Conversei com mais calma com outros professores preparei material voltado para as necessidades dos alunos, buscando contextualizar o ensino. Improvisei jogos e outros materiais para dar aula e deixar mais dinâmico o ensino.

No segundo semestre do ano de 2017 continuei com a turma do primeiro ano no turno da manhã. No turno da tarde, atuava como professor auxiliar até meados de novembro, pois tive que assumir uma turma do quarto ano na condição de professor.

Dei continuidade ao trabalho que estava realizando com a turma do primeiro ano. Não mudei a forma de trabalhar, continuei as atividades baseadas na repetição, com atividades escritas no quadro e atividades impressas para a turma do primeiro ano.

Muitos alunos aprenderam o que me propus a ensinar para eles, e que alcançaram um nível maior de aprendizagem comparado ao qual tinham quando nos conhecemos, mas acredito que poderiam ter aprendido mais. Alcançaram habilidades como conhecer o alfabeto e reconhecer as sílabas simples, mas eu acredito que o essencial seria dominar a leitura de frases com palavras formadas por sílabas simples e esse objetivo eu não alcancei.

Na turma do quarto ano tinham alunos que não sabiam ler ou escrever, Um aluno do quarto ano, que não sabe ler e nem escrever, não vai tirar proveito de assuntos como adjetivos, substantivos, artigos, que são assuntos de língua portuguesa trabalhados no quarto ano. Essa turma do quarto ano concentrava alunos que ainda não sabia ler e escrever e a orientação era para ensiná-los a ler e escrever.

Nas reuniões de final de ano, os pais viram que houve o progresso dos filhos quanto a leitura e escrita. Na minha avaliação eles deveria dominar mais a leitura de palavras com sílabas simples, mas vendo que falta de domínio de escrita e leitura era uma dificuldade de alunos de

séries mais avançadas, e que eles chegaram sem dominar os conhecimentos das letras que deveriam ter aprendido nos anos anteriores, eu fiquei satisfeito com as conquistas da turma. A gestão da escola elogiou o meu trabalho, e eu senti que todo o meu esforço valeu a pena.

Ao encerrar o ano letivo, nosso contrato encerra e não mantemos contato com a escola, até que uma nova lotação seja feita para o início do ano letivo. Fui notificado que no ano de 2018 eu iria trabalhar em uma escola multisseriada (escolinha isolada, como são conhecidas), que atendia alunos do jardim I ao quinto ano do ensino fundamental, que era anexa à escola polo que trabalhei em 2017, com a justificativa de que esses alunos quando iam da escola anexo para a escola polo, no sexto ano, não sabiam ler e nem escrever e que era para eu tentar alfabetizá-los.

As turmas multisseriadas são comuns em localidades bem afastadas (por isso são chamadas também de escolas isoladas). Elas possuem um número pequeno de alunos, assim não dá para formar turmas no modelo de séries, geralmente essas escolas apresentam um professor que assume a escola, sendo diretor, professor, coordenador e às vezes até o servente, sendo essas escolas bem comum na Amazônia.

Comigo não foi diferente, eu ajudava a servente todo dia a organizar a sala de aula, lavava a ponte para receber os alunos, resolvia as questões de merenda e material de limpeza. Além de assumir o papel de coordenador pedagógico e de gestão quando os pais solicitavam. Só era repassado para a escola polo apenas o eu não dava conta de resolver.

Nas escolas do campo é comum o processo de nucleação que consiste em juntar as escolas pequenas com as escolas maiores. As escolas pequenas são localizadas dentro de uma localidade atendendo crianças que não podem sair da comunidade principalmente por segurança, já que o transporte é feito de barco e porque geralmente as escolas maiores se localizam longe e a viagem pode ser exaustiva para os alunos. Essas escolas geralmente não apresentam um número significativo de alunos para ter um conselho escolar e assim receber recursos, nem para ter uma gestão completa, entre outros.

Para que as escolas não fechem nessas localidades e para que os alunos possam ter atendimentos escolar próximo de suas casas, elas são anexas a escolas maiores, com um maior número de alunos, que tem conselho escolar, gestão, os recursos são passados para a escola maior e a escola maior cuida da manutenção da escola pequena, anexada a ela. Dessa forma a escola pequena deixa de ser necessariamente uma escola e passar a ser uma sala de aula da escola maior, mas que funciona dentro de outra comunidade.

As escolas maiores são denominadas de escola polo e as escolas pequenas são chamadas de escolas anexas, pois passam a ser um anexo da escola polo, mas funcionando separadas, uma da outra.

Eu encarei com ânimo o desafio, pois no ano anterior fui reconhecido pelo trabalho realizado, então ia conseguir nesse também, mas nunca tinha ouvido falar de multissérie.

Fui buscar informações com pessoas sobre o que era multissérie, e o que me repassaram foram muitas informações negativas sobre elas. A primeira coisa que eu soube foi que eu seria o único professor do jardim I ao quinto ano e que eles estudariam todos juntos, ao mesmo tempo. Quando eu falava de multissérie ouvia frases como: “isso ainda existe? Não deveria mais existir”, “quando eu trabalhei em multissérie eu tive muito trabalho, quase que não consigo fazer minhas atividades, é muito ruim trabalhar em nessas turmas!”, “tu não vais dar conta, eu fazia um trabalho de qualquer jeito, porque não adianta, eles não aprendem!”. Hitter (2010) afirma que essas descrenças na multissérie se originam pela hegemonia do modelo seriado de ensino, e por não conhecerem a realidade das escolas do campo que são inseridas nessa modalidade de ensino.

Eu tinha aproximadamente dois meses e meio para me preparar após ter recebido o convite. Então comecei a buscar por informações na rede. Eu já havia entendido no ano anterior que eu precisava me preparar para conseguir realizar o trabalho. Muita coisa que eu encontrei na internet eu não entendi, mas vi que falavam muito bem do ensino em multissérie. Uma informação presente no que eu li era que deveríamos explorar a diversidade de experiências dos alunos a favor das atividades de ensino.

A turma multissérie era formada por 26 alunos, mas a turma foi dividida em dois grupos. De manhã ficaram os alunos do Jardim I ao primeiro ano, com aproximadamente 15 alunos. De tarde, os alunos do segundo ano ao quinto, com aproximadamente 11 alunos. A divisão das turmas foi sugerida por mim, agrupando-os por idade, por objetivos de aprendizagens e buscando equilibrar o número de alunos pela manhã e pela tarde.

Um desafio que eu enfrentei no trabalho com a turma multissérie foi quando a aprendizagem da leitura e escrita. Avalio que dois aspectos me auxiliaram nesse processo. Criei uma estratégia para que os alunos cooperassem com o aprendizado um do outro e participei de uma formação que me auxiliou a organizar o trabalho com a turma.

Geralmente a aula começava com cada um estudando seus conteúdos específicos e depois, na hora da leitura, os que já possuíam domínio maior ajudavam os seus colegas. Eu orientava a todos, mas dedicava maior atenção aqueles que apresentavam mais dificuldades na leitura.

Na turma da manhã não deu muito certo essa estratégia de os alunos que dominavam mais a leitura e a escrita ajudar os que dominavam menos, pois eram criancinhas e dependiam muito do professor. Na turma da tarde, com os alunos do segundo ao quinto ano, foi muito eficiente criar essa rede de apoio. Essa estratégia também era uma maneira de revisar seus conteúdos dos anos anteriores e que eles não se lembravam. Os alunos que dominavam a leitura se aperfeiçoaram e os que não dominavam começaram a aprender, em tempo bem curto. Isso me proporcionava mais tempo para organizar outras dinâmicas e atividades mais práticas, como hortas, confecção mandalas, abayomis¹ entre outros, já que eu não teria que fazer a leitura de um por um, economizava tempo, pois eles liam ao mesmo tempo, juntos.

Minha maior dificuldade foi com os alunos do terceiro ao quinto ano, tinha aluno no quinto ano que não sabia copiar do quadro. E, ainda que eles acreditavam que não aprenderiam. Avalio que por isso resistiam em participar da aula. Pesquise muitas formas lúdicas para ensinar leitura.

A dificuldade na escrita foi se resolvendo junto com a leitura, saber ler dá uma noção de escrita, mas para aperfeiçoá-la sugeria a atividades para fazer cópias de textos em casa. Eu deixava que eles mesmo avaliassem se estava boa a escrita deles, eu pedia que lessem para mim as cópias que faziam, no começo eles viam que não entendiam o que escreviam, então ficavam mais atentos na próxima cópia para que escrevesse melhor.

No ano de 2018 iniciou-se um novo ciclo, comecei participando de uma formação pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Lá eles falavam sobre trabalhar a leitura com sequências didáticas usando gêneros textuais. Embora eu tenha ingressado na formação quase no fim, compreendi a ideia. Então montei a minha sequência.

Eu queria deixar divertido, sem perder o foco da aprendizagem. Então eu comecei com trava língua. Eu escolhi esse porque eu sabia que eles se sentiam inseguros e inferiores aos outros que sabiam ler e escrever. Eu queria mostrar que todos tinham dificuldades em ler (até o professor). O trava língua atrapalhava a leitura e gerou muitos risos e descontração. Dessa

¹ *Abayomis são bonecas de pano, o corpo é feito com tecido preto, para simbolizar os negros, com roupas de tecidos vibrantes, feitas a mão e com retalhos de tecidos.*

forma todos queriam participar, não porque iam estudar um texto, mas porque queriam participar da brincadeira.

Eu selecionava trava língua simples para os que não sabiam ou tinham muita dificuldade em ler e mais difíceis para os que liam bem, eles tinham cerca de quarenta minutos para treinar, os que sabiam ler bem, e eu, ajudávamos os outros a treinar a leitura de seus trava língua, de acordo com que eles iam dominando e se acostumando com o gênero textual eu ia mudando. Depois da trava língua foi poema e poesias (textos simples, mas que trabalham a entonação da leitura), fábulas (esses eram textos maiores, mas achei ótimo para trabalhar sinais de pontuação), contos (textos grandes que já exigiam uma boa leitura para compreender).

Então, em vez de trabalhar formação silábica e começar a leitura com esses alunos do zero, eu buscava incentivá-los a tentar ler. Dessa forma, sempre que chegam comigo e dizem que o aluno não sabe ler e escrever, mas já está na idade em que deveria saber eu não considero que ele não sabe, eu sempre busco estimulá-lo a ter o interesse pela leitura e a estimular o que ele já domina. Dessa forma eu ia conduzindo o trabalho com a turma multisseriada.

Quanto às outras disciplinas, eu li muito sobre interdisciplinaridade como método para trabalhar na multissérie, eu estudei mais e fiz isso. Trabalhei a interdisciplinaridade e o tema gerador em Ciências, Arte, História e Geografia (às vezes entrava português e matemática também, mas como o foco era a leitura e as quatro operações básicas da matemática elas ficaram ausentes em alguns momentos).

Em ciências trabalhei com questões relacionadas à comunidade, por exemplo, eu percebia que eles não tinham muito acesso a verduras, legumes e temperos, por isso eu resolvi trabalhar seres vivos vegetais, conteúdo do segundo ano, mas numa perspectiva de como eles podiam usar os conhecimentos sobre os ciclos de vida dos vegetais para plantar alguns. Construimos uma horta.

Nessas oportunidades eu explicava sobre as necessidades básica para uma semente (de leguminosas ou fritas) precisava iniciar seu ciclo de vida e de quais cuidados precisava para chegar ao ciclo reprodutivo, assim colhemos muitos vegetais e as crianças levaram para casa para.

Outra questão trabalhado no ensino de ciências foi a questão dos barbeiros (assunto do quarto ano) que havia uma grande incidência na comunidade, então fizemos uma campanha de coleta e discutimos sobre a forma correta de manejar esses insetos e de evitar a doença de

chagas, fazendo um trabalho expositivo que foi apresentado no encontro de famílias e em feiras municipais, além de um trabalho de conscientização, uma vez que a forma como eles eliminavam os insetos (esmagando) aumentava os riscos de contaminação.

Em história e geografia a gente trabalhava a questão da identidade, uma vez que moravam em uma comunidade ribeirinha e não sabiam o que eram ribeirinhos e desconheciam as outras comunidades tradicionais, então trabalhei com eles a formação desses povos. Essas atividades eu trabalhava mais com a turma da tarde, pois eram mais centrados e compreendiam melhor esses conhecimentos e sempre abordava essas atividades dentro dos temas geradores.

A questão do tema gerador eu compreendi que eu deveria utilizar um tema (não necessariamente um conteúdo didático) para trabalhar todas as disciplinas, mas o tema deveria partir da realidade local, levando em consideração as questões sociais, políticas e culturais dos sujeitos e da comunidade envolvida. A questão da interdisciplinaridade eu não entendi muito bem. Avalio que eu ainda tinha dificuldades em trabalhar as disciplinas de maneira conjunta.

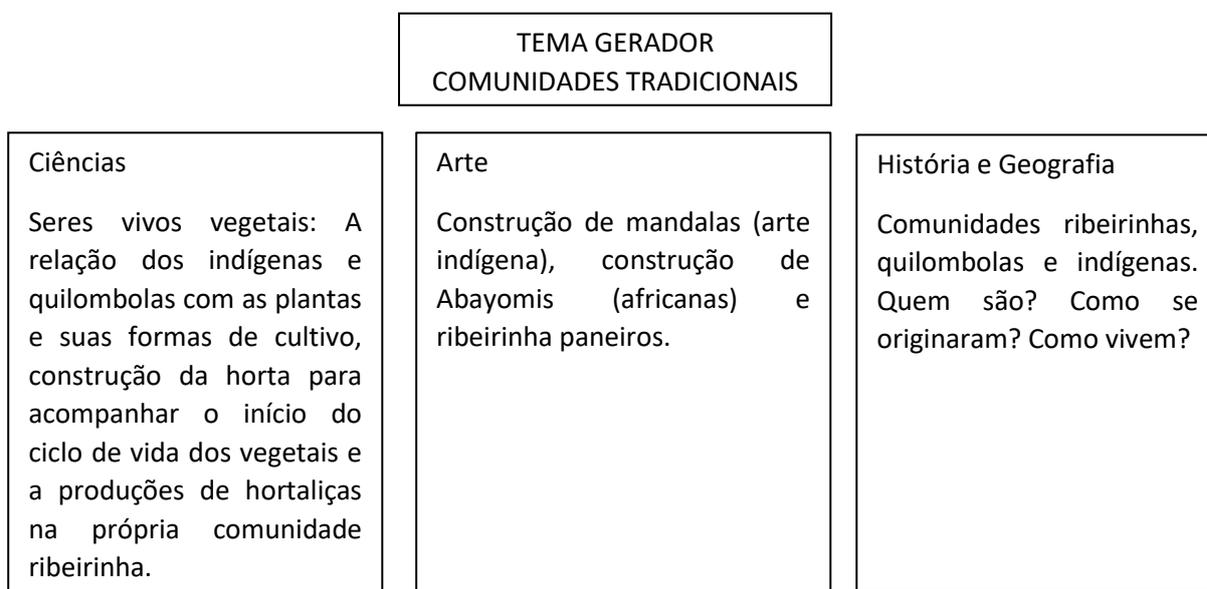
Hitter (2010) relata que em suas experiências em escolas multisseriadas, tanto como aluno quanto professor, ele vivenciou essa tensão de trabalhar diferentes conteúdos e diferentes turmas, simultaneamente, e que sempre foi um desafio trabalhar dessa forma, pois nem todos eram atendidos. Além dessa dificuldade, a autora diz que uma das grandes dificuldades era encontrar assunto em comum para trabalhar com turmas diferentes, fato que também dificultava a sua prática.

A autora diz que devido a isso há uma fragmentação do ensino, refletido pelo ensino seriado, em que se estimula a trabalhar conteúdos e séries separados. Como estratégia para enfrentar essa dificuldade, foram usadas práticas interdisciplinares, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A autora afirma que a grande dificuldade dos docentes que vão para a multissérie é superar a fragmentação do ensino e compreender que a multissérie é plural, é diversa e que os conhecimentos devem ser trabalhados de forma coletiva.

Hage (2006) escreve que, mesmo com legislações educacionais que favorecem a articulações que favoreça o ensino nas escolas do campo, ainda há uma cobrança para que o ensino siga o modelo seriado de ensino que vai em oposição aos meios de ensino nas multisséries, também tive ambas as dificuldades enfrentadas, e para solucioná-las ancorei as minhas práticas na interdisciplinaridade e no tema gerador, para que eu pudesse trabalhar com o coletivo.

No mesmo ano, 2018, abriu inscrição para a especialização em práticas pedagógicas em educação do campo, eu vi nessa pós-graduação a oportunidade de me qualificar para exercer melhor a minha função, fui aprovado na seleção, e aprendi muito. Avaliei que eu estava no caminho certo.

Muitas discussões sobre como deveríamos trabalhar na educação do campo eu já estava colocando em prática em sala de aula e pude aperfeiçoá-las ainda mais, meu trabalho de conclusão foi sobre minhas práticas pedagógicas, entendi melhor o que se trata a interdisciplinaridade e aprendi mais sobre tema gerador. Os temas geradores surgem após uma sondagem inicial de uma necessidade local.



Esse é um esquema de como mais ou menos eu trabalhei o tema gerador e a interdisciplinaridade.

O ano de 2018 foi muito desafiador, pois me apresentou uma experiência da qual eu não tinha o mínimo de conhecimento, isso me proporcionou inspiração para me reinventar e aprimorar as minhas práticas pedagógicas. Acredito que o novo, o que eu não conhecia, me fez trilhar caminhos em busca de conhecimentos que se eu não tivesse sido confrontado pelo desconhecido eu não trilharia.

Ficou mais claro para mim que nós, docentes, somos capazes criar a partir do conhecimento das necessidades e de proporcionar o ensino que contribua com a aprendizagem

dos estudantes. Eu aprendi a investigar para ensinar pois, apesar de em 2017 eu ter buscado ajuda na rede e com outros profissionais, em 2018 eu compreendi conceitos como interdisciplinaridade, tema gerador, que me auxiliaram a preparar a minha aula e não a buscar práticas bem-sucedidas para que eu pudesse replicar elas.

Também vi que em cada turma, cada aluno apresenta necessidades distintas, e que mesmo que eu venha me deparado com as mesmas necessidades, mas em turmas diferentes, eu preciso sempre compreender os meus alunos para que eles possam ser contemplados com as minhas práticas. Isso são aprendizagens que irei levar para a minha carreira docente.

Termina o ano de letivo de 2018 e iniciamos o de 2019. Neste que iniciamos não conseguimos dividir a turma em dois horários, ficaram todos juntos pela parte da manhã, a justificativa inicial foi porque a escola tinha apenas vinte e oito alunos e precisaria de no mínimo trinta alunos para que a divisão ocorresse. Fomos atrás das crianças que não haviam se matriculado, mas que já tinham idade de começar a estudar, foram transferidos alunos da escola polo para a escola anexa também. Completamos os trinta alunos necessários, mas ainda a divisão não foi possível.

Eu fiquei responsável por trabalhar com sete turmas no mesmo horário (jardim I, jardim II, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano). Eu tentei encontrar um meio, uma técnica para trabalhar com eles. Eu tentei replicar em 2019 as técnicas que eu usei em 2018, mas não funcionou. Avalio, que uma coisa que dificultou o trabalho foi a educação infantil junto com os outros alunos, eu entendo que a educação infantil não deveria ficar junto com o ensino fundamental, pois eles são muito dependentes do professor.

As crianças do ensino infantil queriam participar das atividades das outras crianças, mesmo não dando conta de participar, e isso gerava muitos conflitos na sala de aula, as crianças maiores eram impacientes com as menores, não queriam brincar, não queriam que as crianças mexessem em suas coisas, e às vezes acabavam sendo agressivas uns com os outros. Era difícil o trabalho.

Essas questões de muitas turmas juntas e de tempo de aula reduzido me fizeram pensar muito em como distribuir meu tempo e em como organizar as minhas atividades na sala de aula, mas não cheguei em nem uma conclusão satisfatória, muitas vezes eu tive que escolher com quem eu ia trabalhar e passar uma na qual alguns alunos pudessem realizar sozinho, sem o meu auxílio direto.

Hage (2010) diz que umas das maiores dificuldades enfrentadas por professores de multisséries na sua organização do trabalho pedagógico é quanto às muitas turmas juntas, isso dificulta o planejamento e o ensino

Os professores enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente, incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado (HAGE, 2010)

Na comunidade, na qual atuei esses dois anos de atividade profissional eu tive uma proximidade maior com os meus alunos, conseguimos estabelecer uma relação que favorecia o ensino. Brincávamos mais, interagimos mais e eles compartilhavam comigo as coisas das vivências deles como, quantas rasas de açaí apanharam, se já haviam se alimentado antes de ir para a escola, do que gostavam de fazer, quais eram as dificuldades que enfrentavam.

Nessa comunidade também havia o pensamento de que o professor da escola deveria ser da comunidade, mas isso não afetou a minha relação com os demais funcionários, como aconteceu na escola polo. Além de mim havia uma servente e dois barqueiros, os quais estavam sempre dispostos a me atender quando eu precisava.

Os pais dos alunos também eram mais presentes, como a comunidade era pequena e os alunos eram poucos, eu conhecia todos os pais e eles sempre iam a escola, local onde eu também residia, para saber como estava o desempenho dos seus filhos. Também atendiam o meu chamado.

Os pais mandavam muitos mimos como camarão, açaí, farinhas, frutas, peixes, cocadas e outras coisas eles dispunham. Eles confiavam muito em mim, a ponto de permitirem que eu levasse seus filhos para passear na cidade. Um aluno nunca tinha andado de carro, tinha um que queria conhecer a polícia, então levei ele no quartel, assim eu avalio que a minha relação com a comunidade escolar, de modo geral, foi bem positiva.

Na comunidade do Ana Igarapé, enfrentei problemas quanto a minha estadia. A escola era a minha casa e eu dormia na sala de aula da escola. Guardava os meus pertences em um cômodo que servia de biblioteca e depósito. Quando chovia não era possível se acomodar na sala de aula. Algumas pessoas da comunidade me ofereceram estadia, mas eu não me sentia à vontade, não queria incomodá-los.

A escola não tinha geladeira e eu precisava pedir para alguém da comunidade guardar, mas eu não tinha como ir buscar, pois o acesso às residências é exclusivamente pelo rio. Não

dispunha de meio de transporte e nem sabia nadar, por isso dependia de alguém para guardar minha comida e depois para deixar na escola para que eu pudesse preparar.

Não havia banheiro e nem água potável. Eu comparava água mineral na comunidade que era muito caro ou eu consumia água de poço artesiano cedida por uma servente que trabalhava na mesma escola, no entanto era necessário condução para buscar água. Por isso tudo eu adoeci, peguei quatro vezes infecção intestinal em 2019. Como não tinha posto de saúde ou farmácia por perto eu só recebia atendimento nos finais de semana, quando eu ia para a cidade.

Na minha experiência profissional eu identifico duas tensões principais. A primeira, está ligada ao fato dos meus alunos não apresentarem o domínio de habilidades necessárias para desenvolver as atividades relacionadas às séries que eles estavam cursando. Por exemplo, não dominar a escrita e a leitura mesmo estando no quarto ou quinto ano. Então eu me indagava sobre o que trabalhar com eles, se eu devia atender as necessidades que apresentavam ou se devia trabalhar os conteúdos correspondente ao nível de ensino. Dessa tensão veio a ruptura de buscar compreender a conciliar a necessidades para poder avançar no que ele deveria aprender. A outra tensão foi mais direcionada às turmas multisseriadas, mais especificamente em como trabalhar com várias séries simultaneamente. No primeiro ano de trabalho na multissérie eu consegui desenvolver técnicas que me ajudassem trabalhar com essa diversidade, isso se deu principalmente pelo fato de que os alunos serem agrupados conforme algumas necessidades observadas (alfabetização pela manhã, leitura e escrita pela tarde).

Já no segundo ano de trabalho da multissérie eu não obtive uma forma satisfatória de trabalhar com os alunos porque ficaram todos juntos e as demandas deles eram diferentes tanto de conteúdos quanto comportamental, acabou sendo um ano em que eu não tive uma maneira clara para exercer as minhas atividades.

Dessa forma eu vejo que as minhas tensões de formação foram superadas e substituídas por outras na minha experiência profissional. Na minha formação inicial os meus maiores questionamentos eram sobre a minha capacidade de ensinar, se eu conseguiria, se eu iria saber fazer, se era o que eu queria, se eu estava qualificado, já na minha experiência profissional eu pude ver que eu conseguiria desenvolver atividades docentes com êxito e que eu era capaz de lecionar e ser um professor, e que ser docente é uma experiência que nós nunca vamos estar 100% preparados, que é um processo contínuo e que, mesmo que a gente repita a experiência

em momentos diferentes a gente vai sempre precisar recriar, pois as pessoas mudam, os contextos mudam, a gente também muda.

Uma importante ruptura que marcou a minha perspectiva quanto ao processo de educar, que obtive na minha experiência profissional, foi sobre reconhecer que o aluno nunca sabe nada e que não vamos ensiná-los do zero. O aluno já traz um conhecimento que ele adquire no seu percurso educacional e que eu não posso desconsiderar isso, em muitas situações eu precisei estimular ele a aperfeiçoar esses conhecimentos e/ou a ajudá-lo a reconhecer que ele sabe e que ele tem determinada capacidade e habilidade.

Eu percebi que o aluno, às vezes, ficava tímido nas situações de ensino. Por isso não adiantava ficar repetindo o conhecimento que ele já havia visto em outras séries, mas que não conseguiu desenvolver, percebi que eu precisava estimulá-lo a ser participativo e a demonstrar o que aprendia em sala de aula. Nessas situações, não adianta ficar repetindo o conhecimento, mas sim incentivar o aluno a desenvolvê-lo.

Refletindo sobre a minha trajetória profissional eu pude perceber que eu atuava como um professor reflexivo, mas muito pouco como professor pesquisador. Passamai e Silva (2018) conceituam a prática reflexiva como sendo aquela em que o professor analisa e reflete sobre a sua prática, diagnosticando problema e realizando um trabalho investigativo.

Eu me via sempre muito preocupado em como trabalhar em sala e buscava na rede e com pessoas mais experientes muitas formas possíveis de trabalhar com meus alunos, sempre visando as minhas dificuldades e problemas que eu tinha diariamente nas minhas práticas. Contudo, eu não realizava isso de forma sistemática. Avalio que eu era mais reflexivo do que pesquisador da própria prática, principalmente nos anos de 2017 e 2019. Em, 2018 eu consegui montar um esquema de trabalho mais sistematizado e eficiente.

André (2016) coloca que essa reflexão se dá pela análise dos problemas vividos, onde se constrói conhecimento, sendo essa reflexão sobre os pontos positivos e negativos das ações nos processos de ensino. A autora conceitua reflexão como: “refletir criticamente significa se debruçar sobre seu próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (p.19).

Refletindo sobre isso eu via que a reflexão sobre a minha prática não era necessariamente crítica, na maioria das vezes, porque eu não buscava aperfeiçoar a minha

prática, mas sim uma prática nova que desse certo, eu não buscava entender os pontos positivos ou negativos do que eu fazia em sala de aula. No ano de 2018, avalio que consegui refletir mais, vendo como meus alunos agiam com os conhecimentos que apresentava a eles. André (2016) nos afirma que essa prática reflexiva crítica é importante para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa

Quanto ao professor pesquisador o professor faz a prática reflexiva e sistematizar métodos e instrumentos, forma grupos de estudos, recebe ajuda qualificada, produz materiais e consultas fontes e bibliografias especializadas. Isso gera autonomia para o professor na construção de seu material de trabalho, que pensem na melhor forma de trabalhar e que suas ações sejam embasadas em argumentos (ANDRÉ, 2016).

André (2016) correlaciona as diferenças entre ensino (que pode ser reflexivo) e pesquisa. O ensino busca tomadas de decisões e ações imediatas, contextual, sem muito tempo para reações prolongadas, enquanto a pesquisa se dá por momentos analíticos, sistemático, busca-se ajuda e as respostas não necessariamente são imediatas. A pesquisa trabalha com instrumentos de coleta, instrumentos de pesquisa além de que é necessário saber usá-los, desse modo a pesquisa não se dá de qualquer forma. O professor, além de reflexivo crítico da própria prática, pode ser pesquisador da sua própria prática também.

Em 2018 eu consegui sistematizar o ensino em temas geradores e interdisciplinaridade para trabalhar na multissérie, mas não foi feita de forma sistemática, foi mais intuitiva, eu achei que podia dar certo e tentei.

André (2016) estabelece que para se constituir pesquisa precisa-se:

“dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio técnico, preciso ter certos conhecimentos e habilidades que me permita delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coletas de dados, analisar os dados e socializar os conhecimentos produzidos (ANDRÉ, 2018, p. 22).

A autora ainda diz que para ser professor pesquisador é necessário querer e, além de querer:

(...) é necessário porque esse querer vai exigir uma serie de investimentos, como, por exemplo, arrumar tempo e disposição para mergulhar de cabeça na bibliografia, organizar o material lido, fazer registros das leituras feitas, sistematizar os dados etc. Ainda é preciso dispor-se a buscar ajuda, principalmente o pesquisador iniciante, buscar uma assessoria, um apoio técnico para desenvolver as habilidades mencionadas: formular um problema, buscar fontes, rever a bibliografia, coletar dados, elaborar instrumentos, registrar e relatar os dados. (ANDRÉ, 2016, p. 28.)

A pesquisa da prática pedagógica nos permite problematizar o ensino, proporcionando diálogos e interações dos envolvidos. O professor pesquisador deve manter uma participação ativa na pesquisa, defendendo suas ideias e opiniões, sistematizando seus conhecimentos. Essa prática da pesquisa proporcionará ao professor também a capacidade de desenvolver aulas mais significativas aos alunos e que de fato os leve a uma formação com qualidade e não meros reprodutores de conhecimentos, levando-o a mudar o que é preciso, compreendendo a complexidade do seu contexto (ANDRÉ, 2016).

Dessa forma, o professor pesquisador e reflexivo constitui-se como aquele que busca analisar sua prática pedagógica e que sistematiza os pontos positivos, os pontos que precisam melhorar, o que está dando certo e o que está dando errado e o porquê está dando certo ou errado, buscando a promoção de sua prática, além de buscar pesquisar metodologias e técnicas efetivas para trabalhar em sala de aula, analisando os dados, fundamentando os métodos e apresentando resultados obtidos.

CAPÍTULO 3: PERCUROS METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na minha formação e experiência profissional eu passei por situações que me fizeram refletir muito sobre como eu seria enquanto professor, essas situações me fizeram buscar aprender mais sobre como lidar com as minhas práticas em sala de aula e como proporcionar uma forma adequada de ensino. Quando fiz o estágio supervisionado já citado na minha experiência profissional, eu pude perceber que os alunos gostavam de indagar situações de seu cotidiano, de como aquele conhecimento se dava no seu dia a dia, e que a partir do momento em que eu insiro a realidade do aluno no contexto da sala de aula, sua perspectiva sobre a aula muda.

Percebendo essas especificidades foi marcante para mim, e me inspirou a desenvolver metodologias que buscasse envolver os alunos, envolver seus cotidianos e necessidades para que pudessem ser mais participativos em sala de aula. Com isso surgiu a ideia de trabalhar a alimentação como uma prática integradora dos conteúdos, sendo marcante principalmente a construção da horta. Esta, foi muito aceita inclusive pelas famílias dos alunos, e isso me mostrou o quanto as nossas práticas pedagógicas e educativas podem influenciar na vivência e no estilo de vida dos alunos.

Com isso, percebo que minhas experiências me proporcionam aprendizagens, reflexões sobre elas me mostram que posso melhorar minhas práticas pedagógicas e minha atuação como docente. Com isso, busco aperfeiçoar as minhas dinâmicas sobre o tema alimentação, que já estes temas havia iniciado na minha experiência profissional. No mestrado, me proponho a construir um jogo que trabalhe com esse tema pois usei jogos em minhas práticas e já discuto alimentação nas mesma e busco através dessa experiência aprofundar meus conhecimentos sobre os referidos temas, através da minha pesquisa de mestrado e da construção do produto didático.

Desta forma, tenho como objetivo, na pesquisa narrativa, a possibilidade de usar a minha experiência na construção do produto educacional (jogo), para observar as várias possibilidades e o processo de transformação nesse percurso. Clandinin e Connelly (2011) nos dizem que a pesquisa narrativa nos permite fazer uma viagem na temporalidade, a qual nos permite observar como mudamos e avançamos no decorrer de nossas vivencias. Objetivo também aperfeiçoar as minhas dinâmicas sobre o tema alimentação e jogos, uma vez que utilizo em minhas praticas em sala de aula.

Assim a pesquisa narrativa me proporciona, através das minhas experiências vivenciadas na minha formação inicial, na minha experiência profissional (retrospectivamente) e agora nas minhas experiências na pós-graduação, a possibilidade de me projetar para trabalhar minhas experiências futuras (prospectivamente), e assim minhas experiências vão se integralizando em um processo chamado pelos autores de *continuun*. Através do *continuun*, proporcionado pela pesquisa narrativa, aprendemos que nossas experiências nos proporcionam novas experiências e que esses ciclos serão recorrentes.

A pesquisa narrativa nos aproxima como pesquisadores dos objetos de estudos, levando-nos a sermos hora pesquisador e hora participante da pesquisa e apropriando-se das experiências, esse processo nos leva a compreender o mundo e as transformações que vivenciamos. A pesquisa narrativa se opõe a uma pesquisa meramente tecnicista e não se dá com objetivos definidos, pelo contrário, observamos que há uma flexibilidade no decorrer da pesquisa, pois eles mudam em decorrência do avanço de pesquisa (CLANDININ E CONNELLY, 2011).

Instiguei-me, por que a pesquisa narrativa? Para mim, a pesquisa narrativa nos leva muito além do que os dados explícitos podem me levar, a exemplo: imagine um desenho feito por uma criança, anônima, onde devemos interpretá-lo, dar-lhe um sentido sem conhecer o seu autor, é uma tarefa difícil, digo que seja até arriscada. No entanto, analisar aquele desenho tendo como base a própria criança e, além do desenho, conhecer seu passado, suas intensões, seus anseios, seus medos, seus desejos com certeza nos levaria a ter uma compreensão muito mais precisa do porquê daquele desenho.

Foi isso que vi na pesquisa narrativa, a possibilidade de aprofundar-me mais em mim, refletindo em minhas experiências, em minhas trajetórias, para assim pudesse construir conhecimento, e isso me é proporcionado pelo *continunn* que trabalhamos na pesquisa narrativa. Assim Clandinin e Connelly (2011) nos dizem que:

Caso não estivéssemos “dentro” e “fora” da pesquisa (...) as histórias nunca teriam representados mais do que um mero material para enfatizar textos de pesquisa. Estar no campo de pesquisa dia após dia, anos após ano, trouxe a necessidade mister de considerar a amplitude de narrativas em ação a paisagem. Isso também é uma coisa que os pesquisadores narrativos fazem em campo: eles se estabelecem, vivem e trabalham ao lado dos participantes e chagam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas que moldam a

estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas.
(CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 104).

Ou seja, vamos muito além do explícito, entramos nas subjetividades. Neste sentido, a pesquisa narrativa nos permite observarmos, o que os referidos autores chamam de, multifacetadas presentes no campo de pesquisa, ou seja, os muitos sentidos que podem estar presentes dentro de um campo de pesquisa, assim fazendo-nos a ter uma melhor compreensão dos fatos. Tudo isso podemos fazer através das experiências estudadas, refletindo sobre os movimentos de transformações.

Dessa forma, a pesquisa narrativa, segundo Aragão (2004), as experiências, no contexto escolar, dão sentidos as situações vivenciadas. Além de que a autora enfatiza as possibilidades que a pesquisa narrativa nos dar de articula-la com diversas áreas de conhecimentos na área da educação, dessa forma, a pesquisa narrativa nos possibilita trabalhar com a experiência docente/discente de várias formas através da experiência, além da versatilidade em coletas de dados, como exemplificado por Aragão (2004):

Sendo assim, as anotações em pauta passam a estar muito mais restritas a aspectos não passíveis de verbalização, ou de registro pelo gravador, que dizem respeito, geralmente, à observação do clima de sala de aula, de expressões corporais ou faciais dos alunos, a anotações da lousa ou de cadernos dos alunos, à interação sinalizada entre eles, à conduta de grupos localizados, a entonações expressas com ‘reforço mímico’ do professor ou dos próprios alunos, a pensamentos e sentimentos docentes no curso do processo de ensino e de aprendizagem, dentre outras (ARAGÃO, 2004, p. 5).

Desta forma, percebemos que a pesquisa narrativa não busca apenas quantificar dados, mas sim trabalhar os mínimos detalhes, para que possamos compreender o fenômeno pesquisado completamente. Dessa forma compreendemos que a nossa pesquisa é do tipo qualitativa.

Para Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa não se ampara em quantidades, mas nas subjetividades apresentadas na pesquisa, ela se aplica em pesquisas de vida social, além de buscar se aprofundar no porquê das coisas, ou seja, a pesquisa qualitativa nos possibilita traduzir coisas que não se expressam diretamente. Ainda nos dizem que “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas (p. 32)” o que nos possibilita, dentro da pesquisa narrativa, por exemplo, estudar nossas experiências.

Isso corrobora com Aragão (2004) quando diz que “Neste âmbito, reitero que a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, uma vez que se funda na experiência vivida e nas qualidades da vida escolar e da educação (p. 3)”. Gerhardt e Silveira (2009) ainda dizem que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32).

Dessa forma, surge como questionamento para construção desse trabalho:

Que sentidos emergem da experiência (auto)formativa da produção de um recurso didático sobre frutas regionais com ênfase no contexto amazônico?

Assim buscaremos analisar os textos de campos em uma ação retrospectiva e prospectiva para analisar as mudanças decorridas nesses processos de experiências relatadas nos textos de campo, fazendo assim ligações entre as experiências já vividas e as vivenciadas na construção do produto educacional, buscando assim a aprendizagem (auto)formativa através dessa análise.

Assim, o estudo da experiência estrutura-se em três momentos. O primeiro se dá retrospectivamente, na construção dos textos de campo 1 e 2, sobre minha formação inicial e experiência profissional, desta forma, nesta parte da pesquisa escreve-se em primeira pessoa do singular uma vez que são meus relatos pessoais. Esses textos foram escritos no momento inicial da pesquisa.

O segundo momento na construção dos textos de campo 3, 4, 5, e 6, respectivamente, sobre a produção do produto educacional. Aqui foram produzidos 4 textos de campo, sendo eles: Ideias para a construção do produto educacional; Alimentos regionais: levantamento e classificação; pensando sobre o jogo: ideias iniciais e entendendo mais sobre o assunto/compreendendo mais a pesquisa narrativa, respectivamente.

O terceiro sendo a análise dos textos de campo sobre minhas experiências por meio da pesquisa narrativa, buscando analisar os sentidos encontrados no percurso proporcionando um

processo auto formativo, neste escrevemos em primeira pessoa do plural, pois trata-se de uma construção coletiva e mutua, principalmente entre mim e minha orientadora.

CAPITULO 4: SENTIDOS EMERGENTES DE UMA EXPERIENCIA (AUTO)FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Os textos de pesquisa, na pesquisa narrativa, se trata das aprendizagens, dos sentidos e dos significados obtidos através da produção dos textos de campo. Desta forma, busca-se neste capítulo expressar os principais sentidos construídos através da experiência da elaboração de um produto educacional. Neste texto buscamos apresentar os significados e propósitos desta pesquisa.

Assim, identificamos três sentidos formados a partir da análise dos textos de campo, sendo eles: 1. Sentidos relacionados a ampliação das experiências profissionais; 2. Sentidos relacionados aos conhecimentos para a construção de um jogo; 3. Sentidos relacionados aos impactos da construção de um recurso didático nas práticas pedagógicas de um professor.

4.1. SENTIDOS RELACIONADOS A AMPLIAÇÃO DAS EXPERIENCIAS PROFISSIONAIS

Para a construção do recurso didático buscamos ampliar meus conhecimentos teóricos a respeito dos assuntos que norteavam o mesmo e, sem dúvidas, isso me fez ter novas visões sobre assuntos que eu já trabalhava em sala de aula, e que a partir dessas experiências eu ampliarei meu *modus* de trabalhar esses conteúdos.

No meu texto de campo 1 e 2 *buscamos lembrar de minhas experiências na formação inicial e na experiência profissional, pude perceber que eu sempre ligava minhas práticas a duas coisas, uma era a alimentação e o outro o lúdico. Mediante a isso decidimos que seria interessante falar sobre a alimentação em um jogo. Essa relação das minhas experiências com o que buscamos construir chamamos de continuun.*

Clandinin e Connolly (2011) discutem sobre esse *continuun* como o processo em que experiências nos levam a viver outras experiências. Os autores nos dizem que, nesse intercalar de experiências podemos fazer momentos reflexivos que nos levam a pensar sobre o passado e projetar-nos para o futuro. Nesse movimento de refletir sobre as experiências para planejar, cria-se processos de aprendizagem e de transformação, assim permitindo o aperfeiçoamento.

Realmente eu aprendo coisas novas ao refletir sobre experiências passadas. A partir desse movimento que diferencia, amplia e aprofunda a ação do professor. Isso é um processo de (auto)formação.

Com esse *continuum* eu pude buscar temas sobre a alimentação e o uso de jogos em minhas práticas para produzir meu recurso. No meu texto de campo 3, observei em minhas práticas e sempre busquei contextualizar os conteúdos para que a realidade dos alunos se fizesse presentes, daí veio a ideia de trabalharmos com frutas regionais. Trabalhar com os alunos os alimentos regionais se faz muito importante, mas, no processo de construção do jogo eu pude perceber que os alimentos regionais vão muito além daqueles que conhecemos. Com a leitura do *Livro Alimentos Regionais do Brasil*, pude observar que existe uma amplitude muito maior quando vamos falar de alimentação regional.

Eu tinha uma limitação de que os alimentos regionais seriam apenas aqueles que fazem parte exclusivamente do nosso dia a dia, como o açaí, o cupuaçu, cacau, pupunha, miriti. Mas a alimentação regional vai muito mais além, o que nos permite uma área de trabalho muito maior. Neste processo eu pude perceber que muitos alimentos que consumimos são regionais, mas que eu não sabia que eram da nossa região, ter esse conhecimento é importante, pois sendo um alimento regional, temos a possibilidade de até cultivá-lo para consumo.

Para ser regional significa que é adaptado ao nosso ecossistema, saber disso pode incentivar nossos alunos a cultivar e a consumir esses alimentos. Outro ponto que pude observar ao estudar sobre os alimentos regionais é que não conhecemos a maioria desses alimentos e a gama de coisas que podemos fazer com eles para consumo.

Nesse processo de reflexão, pude perceber que nossas práticas mudam, mesmo que reapliquemos as mesmas práticas em situações diferentes, por isso é importante, mesmo que sejamos acostumados a trabalhar com um método, refletir sobre os pontos positivos e negativos, para que possamos aperfeiçoá-los, e quando me proponho a construir um jogo a partir de minhas experiências é isso que busco, aperfeiçoar as minhas práticas e minhas experiências com alimentação e o lúdico.

No texto de campo 4, buscamos analisar as embalagens de alimentos, buscar sua composição e agrupá-los nas seguintes categorias: *in natura* ou minimamente processados, ingredientes culinários, processados e ultraprocessados. Esse processo se fez muito importante para discutirmos sobre os alimentos e conhecê-los. Essa experiência foi única, uma vez que eu não conhecia essa classificação e não conhecia suas recomendações, sempre que eu ouvia falar de alimentação saudável ou não, eu sempre associava a comer mais o que for natural e evitar o que não é natural, mas sabemos que em algumas situações não temos como evitar os alimentos industriais ou viver exclusivamente de alimentos naturais.

Conhecendo a classificação proposta pelo Guia alimentar para a população brasileira Ministério da Saúde (2014) eu pude ver que há a possibilidade de escolhermos os menos processados ou minimamente processados, e isso me fará aperfeiçoar minhas práticas sobre alimentação.

Quem vê embalagem não vê ingredientes! Sabemos que os alimentos processados e ultraprocessados apresentam muitos aditivos que tem potenciais patogênicos, eu mesmo evito alimentos que considero não saudável, mas sem conhecer de fato o alimento.

A prática de ler os rótulos me fez ver que isso vai muito além, que podemos ser enganados se não souber onde procurar as informações de verdade. A exemplo dos refrigerantes e pós para preparo de refrescos, sempre soube que refrigerantes eram “vilões” para a saúde humana, e achava que os refrescos eram “mais saudáveis”, mas ao buscar as informações dos rótulos pude perceber que os refrescos têm mais aditivos que um refrigerante, substâncias desconhecidas que podem (e vão) agredir nossos organismos.

No texto de campo 5 falamos da minha prática pedagógica com a construção de hortas que surgiu da necessidade de se obter temperos (alimentos *in natura*), já que na comunidade do Botelho não tinha como comprar e/ou conservá-los e que a alternativa deles era consumir temperos processados e ultraprocessados. A prática da construção da horta focava na produção de vegetais para melhorar a alimentação, agora buscaria diferenciar os alimentos *in natura* com alimentos industrializados, focaríamos na divulgação dos alimentos *in natura*, uma vez que o possível motivo do consumo dos alimentos industrializados serem maior que os *in natura*.

Na época eu não conhecia a classificação *in natura* e processados, eu só sabia que o tempero vegetal era melhor que os condimentos comprados em pacotinhos. Com os conhecimentos que adquiri sobre a classificação dos alimentos, pude perceber que eu poderia ter explorado muito mais em minha prática e ter fomentado muitos questionamentos sobre alimentação com meus alunos.

Entendemos que a pesquisa narrativa se dá em minhas experiências, que minhas experiências são registradas em textos de campos e que a partir desses textos de campo eu produziria meus textos de pesquisa. O meu primeiro contato com a pesquisa narrativa foi no mestrado, mesmo tendo toda orientação sobre o tema, mas Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que essa insegurança é muito comum naqueles que estão iniciando a pesquisa narrativa, com essas leituras e as orientações da professora puder me tranquilizar mais.

Entretanto, destaca-se a importância da pesquisa narrativa para a construção desses conhecimentos, uma vez que ela nos leva a refletir sobre a experiência, e essa reflexão, por meio da pesquisa (auto)formativa, nos levar a aprender e a conhecer.

4.2 CONHECIMENTOS PARA A CONTRUÇÃO DE UM JOGO

Na construção do jogo busquei trabalhar com o jogo em si, conhecer sobre ter a experiência de jogá-los para saber os aspectos, as partes, buscar ideias de como poderia ser o que iríamos elaborar, sempre buscando observar seus cenários, objetivos e situações. Por muitas vezes, usei jogos como um método lúdico dentro da sala de aula, como o dominó das quatro operações, bingo silábico, mas nunca me aprofundei em conhecê-los.

No texto de campo 6 trabalhamos na construção do jogo, que foi um desafio, e mais uma vez nos encontramos em incertezas e inseguranças sobre a produção, mas faz parte do processo e precisamos superá-los. Com isso, tivemos dois momentos que foram importantes para que conseguíssemos estruturar o jogo por completo e na construção da pesquisa, esses momentos foram de aprofundamento teórico sobre os objetivos da pesquisa e da construção do jogo.

No primeiro momento buscamos trabalhar assuntos norteadores para a construção do jogo. Iniciamos com textos sobre alimentação, entre os textos estudados, um deles foi o **Guia Alimentar da População Brasileira** (2014), produzido pelo ministério da saúde. A obra iria me auxiliar além da classificação, no cuidado em escolher um alimento, produção alimentar, problemas relacionados a alimentação como questões de saúde, distribuição, hábitos e assim por diante.

Além da classificação dos alimentos, o livro trata de outros aspectos que serão importantes para a construção do produto educacional como escolher os alimentos, alimentação e questões nutricionais, entre outros. Fizemos a leitura do artigo “Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciências” de Micheline Barbosa da Motta e Francimar Martins Teixeira (2012).

Esse texto foi de suma importância porque aborda uma perspectiva diferente de ensinar sobre alimentação, coisa que ainda não tinha percebido. Os autores afirmam que trabalhar a alimentação não é apenas dizer o que devemos ou não comer, mas é se preocupar com a questão nutricional, pertencimento sociocultural dos indivíduos com o alimento, questões ambientais, entre outros. Nesse ponto pude perceber a contextualização, uma vez que a alimentação

abordada não deve ser trabalhada fora da realidade do aluno, mas sim inter-relacionada a ela. Além disso, de trabalhar questões econômicas.

Outro aspecto interessante que as autoras ressaltam no artigo é o de que tratar de alimentação envolve discussões sobre os direitos individuais de cada um e coletivo, ou seja, não devemos falar apenas de como aquele alimento vai impactar apenas na vida de quem está consumindo, mas toda a sociedade, desde os impactos da produção, como poluição ambiental até os descartes de resíduos, como as embalagens.

Isso me mostrou que todas as vezes que eu falava de alimentação eu falava apenas de comer e isso não é falar de alimentação, o aprofundamento teórico sobre o assunto me mostrou que, mesmo que eu tentasse colocar a realidade dos meus alunos em minhas práticas sobre alimentação eu ainda não fazia. Uma vez que eu tinha a noção equivocada que falar da realidade alimentar era falar do açaí e do peixe que meus alunos tinham contato todo dia, mas isso era o mínimo da realidade deles, pois além disso, existem questões sociopolítico e ambientais a serem tratadas.

Posteriormente, lemos textos na busca de compreensão de jogos o primeiro foi o capítulo I do livro “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, organizado por Tizuko Morchida Kishimoto. Esse texto eu achei muito interessante, pois ele trata quais partes são essenciais para um jogo, levando em pauta o público infantil. Fala sobre cenário, situações imaginárias, regras, entre outras coisas. Outro texto foi “A formação social da mente”, de Vygotski.

Aqui eu pude perceber que o jogo vai muito além de um “joguinho”, para a criança há um significado e um envolvimento e quando esses aspectos não alcançados não fazem sentido para a criança participar. Isso me fez refletir sobre o uso do lúdico em sala de aula, que é preciso conhecer os fundamentos e princípios das práticas que usamos em sala de aula.

Buscar a fundamentação teórica mais uma vez foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. A maioria desses trabalhos já haviam sido lidos, mas resolvemos retomar a leitura e isso foi importante, pois, com o avançar do trabalho, as percepções sobre o que estamos produzindo vão mudando, o que nos permite aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino aprendizagem.

A releitura dos fundamentos teóricos nos leva a compreender fatores que nos auxiliam tanto a entender mais sobre nossos objetivos, quanto em organizá-los de forma mais lógica. Isso demonstra a importância de não apenas se preocupar com a produção, mas de manter o contato

com leituras de trabalhos relacionados ao que produzimos, isso eleva as possibilidades, e muitos mais que isso, nos deixa confiante quanto ao que estamos produzindo, pois nos traz segurança, confiabilidade e qualidade ao nosso trabalho.

Conhecer teoricamente as partes do nosso jogo nos fez ter uma nova visão sobre o que é um jogo educacional, me fez repensar sobre como usamos eles. Como professor eu já havia usado jogo como processo lúdico em sala de aula, mas a visão de lúdico que eu tinha sobre o jogo era mais para diversão do que para pedagógico, era mais como um momento de diversão do que para aprendizagem. A partir da construção deste recurso a minha perspectiva sobre o uso de jogos em sala de aula mudou, de uma mera prática lúdica para um método de ensino.

Em um outro momento fizemos o mesmo movimento de discussão teórica, mas agora sobre a pesquisa narrativa. Durante a produção do recurso didático me percorria a insegurança sobre a construção da pesquisa narrativa. Essa preocupação se dava quanto a construção da pesquisa narrativa a partir do que eu estava produzindo (jogo), por isso foi importante o retorno a leitura dos referenciais teóricos para que entendêssemos onde iríamos chegar.

Assim, após a discussão que tivemos sobre pesquisa narrativa, tendo como referência Clandinin e Connelly (2011), compreendemos que a pesquisa narrativa estuda a experiência como um fenômeno narrativo, e que a minha experiência na produção do recurso didático seria a minha pesquisa narrativa, e que a investigação das aprendizagens geradas será a minha pesquisa. Compreender esse processo é importante para possamos trabalhar de forma concisa.

A pesquisa narrativa foi muito importante para aprender sobre o processo de criação do jogo e da intencionalidade de utilizá-lo em ambientes educacionais. A aprender na construção do jogo, pois ele nos permitia fazer a reflexão para que pudéssemos nos situar e compreender o processo, uma vez que sempre buscávamos experienciar para posteriormente produzir, essas experiências para a construção do jogo davam-se em jogar para compreender suas estruturas, seus funcionamentos, como também em lembrar minhas experiências que pudessem me auxiliar nesse momento.

No texto de campo 5 buscamos consolidar o jogo em si, o que faríamos. Apresentei a ideia da trilha, mas com poucos detalhes. Joguei diversas vezes para ter ideia de regras, contextos, situações problemas, mas apenas jogá-los não foi o suficiente, as ideias ainda se aparentavam insalubres, foi então que percebi a importância da fundamentação teórica na construção de um trabalho.

Nesse momento, buscamos aprofundar três conceitos que são importantes para a elaboração de um jogo, sendo eles a situação problema, o contexto e o cenário do jogo.

Buscamos entender esses conceitos com Kishimoto (2011), ela conceitua o contexto para o jogo como “Considerar que o jogo tem sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua quanto instrumento de cultura dessa sociedade” (KISHIMOTO, 2011, p. 16). A autora ainda diz que o contexto busca não dar sentido para a realidade, mas manipulá-la simbolicamente para as vontades do dia a dia, levando os jogadores a fazerem projeções de sua realidade, se vendo naquele jogo (KISHIMOTO, 2011).

Kishimoto (1997) discute a importância desses aspectos dentro de um jogo, ela diz que o contexto se faz importante pois ele (re)significa o sentido do jogo, uma vez que algo para determinadas pessoas pode ser um símbolo que representa a cultura ou algo importante, para outros pode ser algo meramente irrelevante.

Vygotsky (1991) a situação imaginária (situação problema) é uma característica do jogo que proporcionará a criança o interesse pelo jogo, *uma vez que não houver algo que chame atenção para o jogo, ela não terá interesse em participar*. Isso se dá principalmente pelo fato de que na criança e no adolescente a imaginação está em constante processo de desenvolvimento, então o jogo sem a imaginação é um brinquedo sem ação.

Nos dedicamos a montar o jogo que seria o produto educacional, tendo em mente a importância em conhecê-lo tecnicamente a construção e a importância do jogo. O fato já conhecermos sobre o cenário, situação problema e o contexto ajudou bastante a construir as ideias principais do jogo. Dessa forma, foi pensado para o jogo um cenário, sendo este o supermercado, com o contexto de se viver em uma alimentação saudável, onde busca-se mudar o estilo alimentar a partir de uma alimentação adequada, sendo apresentado para os jogadores a situação problema de pensar *quais alimentos são mais saudáveis para uma pessoa que quer mudar seu estilo alimentar para um que lhe proporcione uma melhor qualidade de vida*.

Buscamos aprofundar mais sobre outros aspectos do jogo sendo esses: os objetivos e as regras. Algo importante que aprendi nesse momento foi sobre a organização de métodos para o público jovem, eu queria trabalhar muitas coisas, muitos conteúdos, muitas regras, desafios, mas fui levado a refletir: o que faz uma criança querer jogar o meu jogo? É o nível de dificuldade? De aprendizagem?

Quando se trata de jogo infantil Kishimoto (2011) sobre critérios para a elaboração de jogos infantis sendo estes a não-literalidade que se dá quando os acontecimentos do jogo se sobressaem sobre os da realidade, nestes aspectos damos a criança a capacidade de fazer coisas que na realidade ela não poderia fazer só, como em nosso jogo, fazer comprar e escolher seus próprios alimentos. Um fator é o efeito positivo, este fator estimula a satisfação e o prazer na criança ao jogar. O outro é a flexibilidade, este consiste na criança poder buscar alternativas ao jogar, dessa forma a criança se sentirá à vontade para explorar o jogo, em nosso jogo buscamos proporcionar este momento permitindo que a criança seja livre para escolher seus alimentos, tanto dentro quanto fora da trilha, proporcionando a ela escolher o que ela considerar saudável.

Outro critério que a autora coloca é a prioridade de brincar, pois, para a autora, o objetivo da criança é brincar, ou seja, se forcarmos apenas no teor educacional do jogo e não proporcionarmos o lúdico no jogo, a criança não se sentirá à vontade para participar. Outro critério é a livre escolha, a criança tem que ser atraída para jogar, pois assim o processo e ensino pelo jogo será melhor. E por último a autora diz que jogo precisa ter controle externo, isso significar que o desenvolvimento do jogo precisa ser pré-estabelecido e não manipulado pelo jogador.

Neste momento pude perceber que o meu jogo seria interessante se fosse divertido, que não deveria priorizar a competitividade, o conteúdo em excesso. Para que o jogo fosse participativo para as crianças/adolescente, precisaríamos deixá-los divertido, afinal, não é esse o papel do lúdico? Percebemos que, tanto nos jogos quanto em nossas práticas devemos proporcionar um ambiente que o aluno se sinta bem, que seja agradável, por isso buscamos, muitas vezes, o lúdico, como jogos e brincadeiras, para que a aula seja mais atrativa para o estudante. Após as reflexões instigadas por minha orientadora e pelos textos que li, pude perceber que o importante é levar o aluno a jogar, e não o deixar complexo.

Com isso, buscamos construir a regras, para Kishimoto (2011) as regras são responsáveis por diferenciar os jogos e fazer de cada um tenha algo específico e que, por mais que jogos apresentem os mesmos objetivos, as regras fazem com que eles acontecem de forma diferente. As regras são como a identidade do jogo, além de que são as regras que permitem que o jogo seja jogado, podendo ser essas regras explícitas ou implícitas.

Pensando na ideia de não limitar os alunos, propomos regras que os deixem à vontade para escolher o que quisessem, proporcionando, em um segundo momento, a discussão sobre alimentação. Ainda, pensamos em tratar os conceitos sobre alimentação antes, para que

pudessem escolher com consciência os alimentos, mas pensamos que isso poderia limitar a participação e o poder de escolha dos alunos, além de que seria importante que os próprios alunos expressassem seus conhecimentos prévios sobre alimentos saudáveis.

Compreendemos, neste momento, que não é válido impor ao aluno os conceitos sobre a alimentação saudável, mas que o aluno possa construir observando os elementos ao seu redor, neste caso, os componentes do jogo. Dentro do jogo proporcionamos a possibilidade de o aluno escolher seus alimentos saudáveis e através da conversa os próprios alunos decidiria se aquilo é saudável ou não para ele. Assim, entendemos que o jogo deve permitir que o aluno seja capaz de interagir, fazer suas escolhas e analisar suas ações a partir do que o professor o auxilia.

Isso gera a autonomia para escolher e decidir o que é melhor e isso forma no aluno uma consciência crítica, onde ele é capaz de impor sua opinião, muito diferente de quando já levamos ao aluno um conhecimento pronto, e ele apenas reproduz do que lhe é repassado.

Dessa forma, no jogo colocamos conceitos que podem ser trabalhados pelo professor com os alunos, dentre estes, está a questão da alimentação saudável e classificação dos alimentos. No texto “Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciências” (MOTTA E TEIXEIRA, 2012), é bem explícito a preocupação sobre alimentação, sendo que a alimentação saudável não é restrita a frutas e/ou alimentos. A discussão sobre alimentação vai além de apenas comer, leva também questões sociais, como os impactos ambientais gerado pela exploração dos recursos naturais para a produção desses produtos, além dos resíduos gerados por eles. As autoras também destacam que uma alimentação saudável leva em consideração questões individuais e coletivas, pois no contexto da alimentação temos envolvido questões sociais, culturais e econômicos.

Segundo o Guia Alimentar da População Brasileira Ministério da Saúde (2014) alimentação saudável apresenta alguns aspectos que devem ser levados em consideração. Entre eles está a composição nutricional, neste quesito, para se considerar a alimentação saudável, os alimentos devem suprir as necessidades de variados nutrientes que um indivíduo precisa para manter o bem estar e a saúde. Para que isso aconteça é necessário que se faça a combinação de alimentos, pois apenas um alimento dificilmente será capaz de suprir todas a necessidade nutricional de um indivíduo, sendo necessária a combinação de alimentos de origem vegetais e animais.

Outro aspecto apresentado pelo guia para uma alimentação saudável são as questões sociocultural, está baseia-se na forma de comer os alimentos e as influências que os alimentos

tem sobre a cultura e as práticas sociais locais. Os pratos típicos, combinações de temperos, modo de preparo, são aspectos que proporcionam ao sujeito a sensação de bem estar e de pertencimento, favorecendo assim para uma melhor alimentação.

E por último, outro aspecto que deve ser levado em consideração em uma alimentação saudável é que este apresente um sistema alimentar que leve em consideração questões tanto sociais quanto ambientalmente sustentável. Socialmente, os alimentos escolhidos devem levar em consideração questões de identidade e pertencimento social ao sujeito, assim como a agricultura local, fortalecendo e incentivando a agricultura familiar. Ambientalmente, leva-se em consideração os impactos ambientais que podem ser gerados pela produção daquele alimento, assim como os impactos ambientais que podem ser gerados após o seu consumo, com o descarte de embalagens.

Assim, uma alimentação saudável leva em consideração os valores nutricionais que estão sendo ingeridos, os valores culturais e sociais que estes alimentos representam, além de seus impactos na sociedade e no meio ambiente.

A escolha dos alimentos *in natura* e minimamente processados como maior quantidade está de acordo com a recomendação do Guia alimentar para a população brasileira MINISTÉRIO DA SAÚDE, (2014) Nesse documento está escrito:

Alimentos *in natura* ou minimamente processados, em grande variedade e predominantemente de origem vegetal, são a base para uma alimentação nutricional balanceada, saborosa, culturalmente apropriada e promotora de um sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável. (MINISTÉRIOS DA SAÚDE, 2014, p. 26).

Dessa forma a alimentação que tem como base alimentos *in natura* e/ou minimamente processados oferecem um valor nutricional mais adequado para suprir as nossas necessidades nutricionais, além de proporcionar segurança ambiental e social, valorizando os pequenos produtores locais que participam da produção desses alimentos, valorizando a economia e a cultural local.

Vale ressaltar que o alimento não é apenas nutrição. Há um contexto histórico, geográfico, econômico, social, entre outros. Isto favorece uma discussão interdisciplinar. Por exemplo, quando trabalho com alimentos regionais do Norte e Nordeste, delimitamos um espaço geográfico. Os alimentos regionais dessas regiões têm influência histórica, de forma que dependendo da população que colonizou ou mora naquela região, encontraremos pratos típicos específicos feitos com ingredientes naturais.

Ao trabalhar os alimentos regionais, também trabalhamos com a contextualização. Nesse sentido, inclui o que os alunos conhecem, o que é cultivado e produzido em nossa região, os usos na indústria alimentícia, mesmo que os alimentos industrializados não sejam os mais indicados para consumo.

4.3 OS IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE UM PROFESSOR

No texto de campo 5 eu pude entender as singularidades por trás da elaboração e da construção do jogo e o que um jogo significa. Compreendi o significado do jogo, a finalidade do uso, como as crianças veem e isso me levou a um outro patamar, as ideias conseguiram se organizar melhor e pude linkar com mais facilidade as características do jogo com meus objetivos.

Como professor vejo as coisas com um olhar, com uma finalidade diferente do que o meu aluno que é criança/jovem, a construção do jogo me fez perceber isso, quando li Kishimoto (2011) sobre jogos, pude ver que minha visão é bem diferente de como uma criança compreende. Assim refleti sobre minhas práticas, e como eu as intenciono sem compreender as intenções dos meus alunos.

Algo importante neste momento foi a preocupação em construir algo que envolvesse os alunos, que estivesse interligado a eles, que fizesse sentido para seu cotidiano, esse momento me fez refletir que, nós, como professores, devemos nos atentar ao fato que produzimos e utilizamos métodos para nossos alunos, que nossos objetivos devem ser alcança-los. Na construção do trabalho, a aprendizagem foi mostrar as possibilidades para os alunos, as frutas que são cultivadas nos seus quintais estão ganhando o mundo em produtos, no nosso caso, os alimentícios.

Sempre que falamos de contextualizar o ensino, queremos falar apenas do que é corriqueiro para o aluno, a exemplo, falamos muito do açaí para contextualizar a educação em comunidades ribeirinhas, mas não falamos das proporções que o açaí, produzido pelo ribeirinho, tem ganhado e isso também é contextualizá-lo. Compreendo que a princípio, deveríamos trabalhar apenas com alimentos que o aluno reconhecesse no seu dia a dia, para que ele se sentisse mais à vontade em participar das atividades, mas, no decorrer do trabalho, pude perceber que não, em minhas conversas com minha orientadora eu vi que levar ao que não faz parte do cotidiano do aluno, mas que se origina de algo que faz parte de sua realidade é importante também.

Algo importante que aprendi aqui foi que nós professores, devemos sempre buscar conhecer mais sobre o que nos propomos trabalhar como os nossos alunos. Conhecimento não se limita! Então, se tendenciamos trabalhar com jogos com nossos alunos devemos conhecer os jogos, saber mais sobre jogos, se vamos falar sobre alimentação não devemos nos limitar a apenas o que sabemos ou o que está no livro didático, mas sim buscar fundamentos teóricos para que possamos englobar os amplos sentidos e proporcionar uma experiência mais completa para nossos alunos.

Dessa forma podemos mostrar para o aluno as muitas possibilidades e a proporção de algo que tem por perto todos os dias, leva-los a ver os multi usos desses produtos pela indústria como é o caso do suplemento alimentar a base de açaí. Uma coisa interessante, é que muitos alimentos industrializados podem ser feitos como alimentos minimamente processados através da culinária regional, então, mesmo que mostrar as proporções que os alimentos tem ganhado no mundo através da indústria, é importante levar também em consideração a cultura local, para que se a valorize.

Assim, fica o aprendizado que conhecer os alimentos, seus ingredientes, de onde provem, entre outros é importante para que discutamos sobre alimentação, da mesma forma que conhecer a fundo os métodos que trabalhamos também é de extrema importância.

No texto de campo 4 notei que quando nos propomos falar sobre alimentação não é apenas falar o que faz bem e o que não faz, mas ensinar a reconhecer esses alimentos, no processo de globalização e industrialização, as propagandas alimentícias buscam tornar os alimentos processados e ultraprocessados cada vez mais atrativos para consumo, nós, enquanto educadores podemos mostrar como reconhecer os alimentos ideais para consumo. Isso foi perceptível para mim quando busquei conhecer os ingredientes dos alimentos através dos rótulos.

Assim, compreendi que minhas práticas como professor não se limitam ao conteúdo que trabalho, mas que preciso ser transversal saber que os conhecimentos se interligam. Vi que falar de alimentação é falar de globalização, de educação ambiental, de cultura, entre muitos outros, que estão ligados a questões alimentares.

Na construção do jogo compreendemos que há uma rede de conhecimentos interligados e que a interdisciplinaridade se faz essencial no trabalho docente, é importante que sejamos capazes de compreender as expansões que os conteúdos carregam. Ao trabalhar a alimentação, pude ver que alimentação é uma gama de discussões que se entrelaçam para que possam formar

um todo, e quando a discutimos em todos os seus âmbitos, ela apresenta muito mais significado e importância.

Isso não se aplica apenas as discussões sobre alimentação, mas em tudo que trabalhamos, pois, na realidade, os conhecimentos se entrelaçam, se complementam e dessa forma devem ser trabalhados.

Nunca havia construído um jogo, com a construção do recurso didático eu obtive essa experiência e isso é importante para que possamos de fato compreender o jogo e suas intenções. As leituras sobre jogos, sobre como formar uma situação problema, um cenário, objetivos, e demais aspectos do jogo me fizeram ter uma nova perspectiva sobre a forma como usamos.

Apesar de observar muitos jogos e observar suas características, elaborar um método para ensino vai muito além, precisamos da compreensão do que estamos trabalhando, dos conceitos que os cercam, e mesmo já sendo orientado a ler sobre o que estava me propondo fazer, foi neste momento que senti a necessidade de compreender mais. Neste momento pude perceber que as minhas práticas devem ser sistematizadas e fundamentadas, sempre que eu buscar trabalhar algo com meus alunos eu devo antes compreender, conhecer, para que eu possa de fato está proporcionando um aprendizado significativo para eles.

Como educadores não podemos nos apegar a replicar o que encontramos, precisamos, muitas vezes, saber adequá-los para nossas situações em sala de aula, um jogo é apenas um jogo se não conhecemos como ele funciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos ressaltando sobre a importância de uma alimentação saudável. Os alimentos, naturais e artificiais, podem apresentar benefícios e/ou malefícios, por isso se faz de extrema importância que saibamos como escolhê-los, e que não é apenas o que vamos comer, mas muito além disso, são os impactos sociais, ambientais, econômicos e biológicos que eles geram.

Nosso primeiro apontamento se dá pelo interesse da sociedade em observar o que está consumindo principalmente pela possibilidade de alimentação saudável. Contreras (1995) afirma que tratar de alimentação saudável está baseado em duas grandes áreas de conhecimento: a nutrição e a tecnologia da produção de alimentos. É necessário que se faça uma conceituação de alimentos naturais e alimentos artificiais para que haja um entendimento profundo de como esses conceitos são propagados.

Assim, para tratar questões alimentares em nosso cotidiano como professores, precisamos compreender a alimentação como um todo.

As grandes indústrias alimentícias vêm ganhando força com alimentos industrializados, pois a tecnologia está avançando em larga escala, as pessoas na possibilidade de ganho de tempo ao invés de escolherem produtos naturais escolhem produtos que poupam tempo no preparo, porém com alto teor de açúcar, sal ou frituras.

Moura (2018) aponta que o consumo de alimentos industrializados está correlacionado com o aumento na taxa de obesidade e doenças crônicas na população mundial. Pessoas que consomem grandes quantidades de alimentos industrializados têm um maior risco de desenvolver sobrepeso e obesidade em comparação aos que fazem uma dieta mais balanceada, com uma alimentação mais *in natura* (Oliveira e Souza et al.2016).

Os alimentos industrializados possuem inúmeros malefícios a saúde, e em nenhum caso é utilizado em uma alimentação saudável, pois estes não são melhor absorvidos pelo organismo, não possuem nutrientes, são ricos em gorduras, não possuem nutrientes para dar energia ao corpo para a realização de atividades diárias, distorcem o funcionamento da flora intestinal e o funcionamento do cérebro. Alimentos industrializados possuem baixo valor nutritivo o que causa uma redução do sistema cognitivo como atenção, raciocínio e memória e em muitos casos, o consumo destes alimentos podem ocasionar distúrbios alimentares e ou consumo excessivo.

Brasil (2014) aponta que,

Há muitas razões para evitar o consumo de alimentos ultraprocessados. Essas razões estão relacionadas à composição nutricional desses produtos, às características que os ligam ao consumo excessivo de calorias e ao impacto que suas formas de produção, distribuição, comercialização e consumo têm sobre a cultura, a vida social e sobre o meio ambiente. (BRASIL, 2014, p.41)

A escolha por alimentos naturais mais do que industrializados tem sido pautas de discussões acadêmicas, pois esta auxilia na má nutrição e ajuda a prevenir e tratar diversas doenças, melhora a disposição para a realização de atividades físicas e possuem nutrientes e fibras necessários ao corpo humano.

Nesse processo, trabalhando com a alimentação me proporcionou reflexões importantes que somam no meu processo formativo. Assim como afirmam Clandinin e Connely (2011)

“Não podemos focar profundamente no passado, isto é, sobre o campo e sobre os textos de campo, sem considerar o futuro, ou seja, o impacto social e pessoal do nosso trabalho (p. 186)”, a pesquisa narrativa me levou a uma viagem a aprender a ser, ainda mais, um professor reflexivo e um professor pesquisador da própria prática, através das reflexões críticas feitas a partir das minhas experiências de vida, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

A pesquisa narrativa reafirma a ideia de formação de um professor pesquisador, pois segundo André (2016), professor pesquisador é aquele “ensina e pesquisa ao mesmo tempo, posso extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, as quais são necessários esclarecimentos e então me disponho a pesquisar (p.21)”

Essas reflexões não só me fizeram buscar minhas práticas e vivências para compreendê-las, mas me encaminharam para experiências futuras, de forma que me proponho a ser mais reflexivo sobre a forma como discuto, principalmente em conteúdo que fazem prática da minha rotina profissional e que tenho familiaridade, como alimentação. Isso traz sentidos e impactos pessoais que para mim como sujeito.

Da mesma forma que para mim esse trabalho me proporcionou mudanças, busco que traga também para os demais que leiam, trazendo reflexões não somente sobre a alimentação, mas reflexões sobre suas práticas, para que minha experiência aqui, ajude na construção dos *contununn* que quem busca trabalhar as suas experiências.

A vida deve ser vivida nesse processo retrospectivo e prospectivo, não somos apenas passado, nem apenas presente, somos as coisas vividas em mútuas experiências, e essas vivências que nos levam a vislumbrar e planejar o futuro, “o pensamento narrativo, altera o que o observador observa (CLANDININ E CONNELLY, 2011, P.57)

Assim, compreendemos que os sentidos encontrados se relacionam a ampliação das experiências profissionais e isso se mostra em como eu ressignifiquei conceitos e métodos, aprendizagens que me ajudaram a aperfeiçoar minhas práticas como professor. Também apresentamos sentidos adquiridos na construção de um jogo, esse me fizeram rever a visão que tinha sobre o uso de jogo e também como nos relacionamos como métodos e como os alunos vão se relacionar, proporcionando reflexões que me ajudarão a rever minhas posturas quanto a essas práticas. Além de sentidos envolvidos na construção de um recurso didático nas práticas pedagógicas de um professor, esses com certeza me ajudarão nas minhas organizações e planejamento, nas minhas projeções futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 8, n. 11, pág. e488111472-e488111472, 2019.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. **Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus**, p. 17-34, 2016.

ARAGÃO, Rosália MR de. Compreendendo a Investigação Narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira. 2.ed.-Brasília.2014.

CANESQUI, A. M.; DIEZ GARCIA, R. W. (orgs.). Antropologia e nutrição: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

CONTRERAS, J. Alimentación y cultura: Necesidades, gustos y costumbres. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

DE OLIVEIRA, Caroline Barroncas; DE OLIVEIRA COSTA, Mônica; GONZAGA, Amarildo Menezes. A escrita de cartas e a autoformação docente na educação em ciências. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 82013-82019, 2020.

EINSTEIN, Albert. Meus últimos anos: os escritos da maturidade de um dos maiores gênios de todos os tempos. Traduzido: Maria Luzia X. de A. Borges. 2 ed. Rio de Janeiro. 2017.

FAZENDA, Ivane Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: Fazenda, Ivane. O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo. Editora Cortez. 2008. p.17 – 28.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Plageder, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED. CD ROM**, 2006.

RITTER, G. H. do N. Os desafios da integração do conhecimento em turmas multisseriadas da zona rural. Três Cachoeiras, 2010.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS**, p. 127-142, 2002.

MOTTA, Micheline Barbosa da; TEIXEIRA, Francimar Martins. Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciências. *Inter Ação*, v. 37, n. 2, p. 359-379, 2012.

POSSOMAI, J. P.; SILVA, V. C. A pesquisa do professor em sala de aula. IN: A pesquisa do professor em sala de aula: práticas desenvolvidas ao Mestrado Profissional, em Ensino, na área de matemática. Org: POSSOMAI, J. P.; SILVA, V. C. Blumenal. Edifurb. 2018

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as história de vida do projeto prosalus. In: O método (auto)biográfico. Org: NÓVOA, A.; FINGER, M. Natal, RN. São Paulo. 2010. p. 156-187

POSSOMAI, J. P.; SILVA, V. C. A pesquisa do professor em sala de aula. IN: A pesquisa do professor em sala de aula: práticas desenvolvidas ao Mestrado Profissional, em Ensino, na área de matemática. Org: POSSOMAI, J. P.; SILVA, V. C. Blumenal. Edifurb. 2018.

VALE D, MORAIS CM, PEDROSA LF, FERREIRA MA, OLIVEIRA AG, LYRA CO. Correlação espacial entre o excesso de peso, aquisição de alimentos ultraprocessados e o desenvolvimento humano no Brasil, 2016.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Aprender, ensinar, aprender...Um desafio coletivo de formação e ação permanentes. In: O ensino de ciências como compromisso científico e social: os caminhos que percorremos. Orgs: CACHAPUZ, A. F.; CARVALHO, A., M. P.; GIL-PÉREZ, G. São Paulo. Cortez. 2012

Jogo Trilha Alimentar

Produto educacional
IEMCI – PPGDOC



autores:

Luis Carlos Santos Lopes

Andréia Garibaldi Loureiro Parente



Belém, Pará - 2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS
PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO -PTT: JOGO TRILHA ALI-
MENTAR**

Jogo Trilha Alimentar



AUTORES

LUIS CARLOS SANTOS LOPES

ANDRELA GARIBALDI LOUREIRO PARENTE

BELÉM/PA - 2024

LOPES, Luis Carlos Santos

**Jogo Trilha Alimentar / Luis Carlos Santos Lopes, 1993. —
Belém, 2024.**

Produto gerado a partir da dissertação intitulada: A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS, defendida por Luis Carlos Santos Lopes, sob a orientação da Profa. Dra. Andrela Garibaldi Parente Loureiro, defendida no Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, em Belém-PA, em 2023.

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título do produto: Jogo trilha alimentar

Tipo do produto: Formação de professores

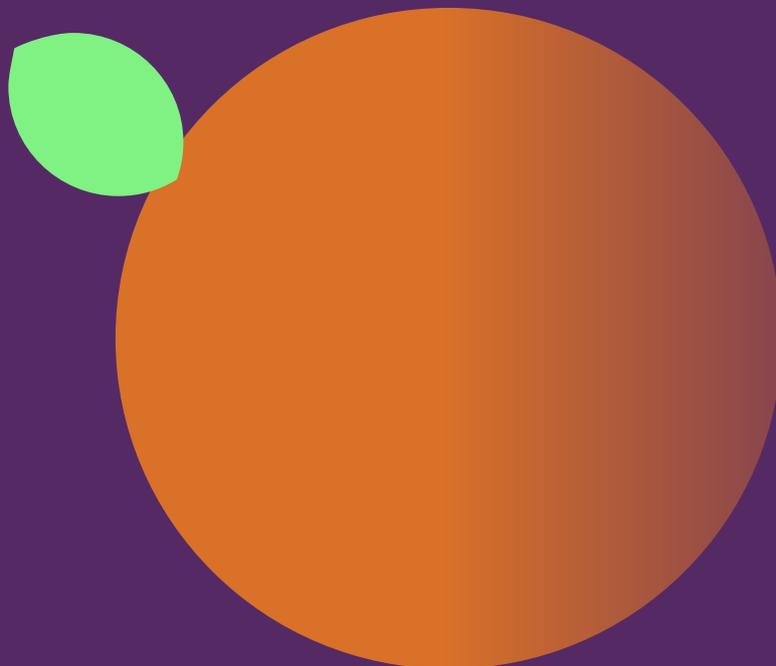
Título da dissertação: a produção de um recurso didático: experiências formativas de um professor de ciências

Público alvo: Professores

Finalidade: Classificar os alimentos e agrupá-los; ler e interpretar rótulos; diferenciar alimentos in natura, minimamente processados, processados e ultraprocessados, diferenciar alimentos naturais e artificiais.

Disponível em:

<https://www.xxxxx.br>



AUTORES

Graduado em licenciatura plena em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará- UEPA (2017); especialista em Práticas Pedagógicas em Educação no Campo pela Universidade Federal do Pará (2019). Professor da rede estadual de ensino do estado do Pará. Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática – PPGDOC do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI da Universidade Federal do Pará – UFPA.



Luis Carlos Santos Lopes



Professora Associada II da Universidade Federal do Pará. Atua no ensino de graduação, na Faculdade de Educação Matemática e Científica, e no ensino de pós-graduação, nos programas PPGECEM e PPGDOC, do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA. É graduada em Licenciatura Plena em Ciências: habilitação em Química (1999). Tem Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (2004) e Doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012).



Andersona Garibaldi Loureiro Parente



Sumário

APRESENTAÇÃO	7
LISTA DE ALIMENTOS	9
GUIA DE ORIENTAÇÃO	10
POR QUE FALAR DE ALIMENTAÇÃO?	10
CLASSIFICAÇÃO DOS ALIMENTOS	11
ALIMENTAÇÃO NÃO É SÓ SOBRE COMER	14
AS MULTIÁREAS DA DISCUSSÃO ALIMENTAR	15
FICHAS DE ALIMENTOS	16
CARTAS COM INFORMAÇÕES DOS ALIMENTOS.....	22
TRILHA ALIMENTAR	29
CESTAS DE ALIMENTOS	30

PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO - PTT: JOGO TRILHA ALIMENTAR

natureza: *Jogo*

nome: *trilha alimentar*

Objetivo: Classificar os alimentos e agrupá-los; ler e interpretar rótulos; diferenciar alimentos in natura, minimamente processados, processados e ultraprocessados, diferenciar alimentos naturais e artificiais.

Público-alvo: ensino fundamental (5 ao 9 ano)

Contexto:

Os alunos assumem que irão a um supermercado com o objetivo de montar um carrinho com alimentos saudáveis. O supermercado é apresentado para os estudantes na forma de trilha que contém alimentos diferentes que eles deverão selecionar e adicionar à cesta.

A entrada representará o início e o caixa o fim.

O tabuleiro representa um supermercado com seções diferentes onde agrupam-se os alimentos de acordo com sua classificação.

Os alunos deverão percorrer o supermercado pela trilha, que apresentam 27 casas, recolhendo os alimentos das casas em que pararem e um de fora da trilha. As casas da trilha serão alternadas, uma com alimentos e outra sem alimento, caso o aluno caia na casa sem alimentos ele recolherá apenas um de fora da trilha.

Os alimentos presentes dentro da trilha serão todos in natura e os de fora serão alimentos derivados desses in natura. O alimento recolhido de fora da trilha deverá ser um derivado do alimento que o aluno recolheu da casa em caiu, preferencialmente, para que possa fazer a comparação e classificá-los, caso não tenha ele poderá escolher qualquer um de fora da trilha

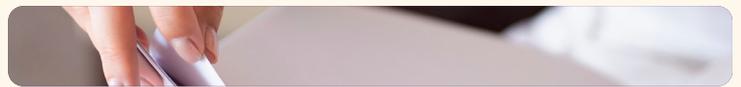
No fim da trilha os alunos deverão ter recolhido os alimentos, no mínimo seis, em suas cestas. Caso ocorra de o aluno terminar com menos alimentos que seis, ele deverá aguardar todos terminarem a trilha e completar seu número de alimentos mínimos.

Peças:

- Trilha
- Cesta
- Cartas
- Pinos



- Manual De Instrução Do Jogo
- Guia De Instrução Sobre Alimentos
- Dados
- Fichas Representando Os Alimento



Preparação do jogo



- 1 - O jogo poderá ser jogado individualmente (cada pino representará apenas um jogador) ou em grupo (cada pino representará a equipe).
- 2 - Poderá ser jogado por quatro jogadores ou equipes por vez.
- 3 - No caso das equipes, elas poderão ser compostas por até 3 jogadores.
- 4 - Fica a critério decidir a ordem que cada jogador/equipe iniciará o jogo.
- 5 - Deverão ser colocados os alimentos in natura nas casas da trilha, alternando uma casa com alimento e outra sem alimento.
- 6 - Os demais alimentos serão colocados fora da trilha, agrupados em minimamente processados, ingredientes culinários, processados e ultraprocessados.

Regras:

- 1 - Cada jogador/equipe jogará o dado e o número que der será o número de casas que avançarão.
- 2 - Cada jogador/equipe irá recolher o alimento da casa em que parou e um alimento que esteja fora da trilha, sendo que este segundo poderá ser de qualquer seção da trilha.
- 3 - Os outros jogadores/equipe não poderão interferir na escolha de quem está escolhendo o alimento.
- 4 - Fora do tabuleiro haverá cartas com os ingredientes dos alimentos (semelhante a embalagens), os quais poderão ser consultados pelos jogadores.
- 5 - Após o fim da trilha cada jogador/equipe esperará que todos a concluem.
- 6 - Com a trilha concluída por todos os jogadores/equipes, os alunos selecionarão os alimentos que ainda irão permanecer na cesta, considerando-os saudáveis.
- 7 - Neste momento os outros jogadores/equipe poderão intervir com opiniões.

Lista de alimentos

In natura (14 alimentos, 4 fichas de cada alimento)

Banana, açaí, castanha do Pará, acerola, maracujá, mamão, caju, cacau, cupuaçu, coco, dendê, guaraná, bacuri e graviola.



Minimamente processado (3 alimentos, 2 fichas de cada alimento)

Castanha do pará, açaí em pó e acerola em pó.

Ingredientes culinários (2 alimentos, 2 fichas de cada alimento)

Processados (4 alimentos, 2 fichas de cada alimento)

Geleia de maracujá, doce de cupuaçu, doce de banana, bala de banana.



Ultraprocessados (16 alimentos, 2 fichas de cada alimento)

Refresco sabor guaraná, bebida láctea UHT sabor mamão, chocolate, avelã com cacau, bebida adoçada guaraná, guaraná com açaí, refrigerante de guaraná, refresco sabor guaraná, manteiga de cacau, manteiga de coco, picolé de bacuri, sorvete de graviola, manteiga de cupuaçu com cacau, biscoito sabor coco, sorvete de bacuri, alimento soja sabor maracujá.



Guia de orientação do uso do jogo (para o professor)

O jogo “Trilha alimentar” busca trabalhar de forma lúdica questões alimentares, para isso é importante que conheçamos alguns princípios nos quais o jogo se orienta, para que possamos aproveitar ao máximo os conteúdos presentes nele. Dessa forma, objetiva-se com este guia apresentar conceitos relativos à discussão sobre alimentação.



1. Por que falar de alimentação?

O **Ministério da Saúde (2014)** tem alertado pelo grande consumo de alimentos industrializados, esses alimentos são poucos nutritivos e muito calóricos, o que contribui para problemas como obesidade e deficiências nutricionais.

Outra questão é que o fácil acesso, o baixo custo e a pouca capacidade de satisfação faz com que eles sejam consumidos em grandes quantidades.

Eles também advertem que esses alimentos são ricos em ingredientes que tem grande potencial para desenvolver doenças crônicas como diabetes e hipertensão, além de câncer.

Porto (2013) afirma que essa discussão tem se tronado uma questão de saúde pública, uma vez que nesse processo de introdução de alimento industrializado, as comidas típicas da população brasileira como feijão, arroz, ovos... tem sido trocada por salgadinhos, comidas prontas, refrigerantes e outros. Isso é preocupante, pois pode pôr em risco a saúde de muitos que não entendem ao risco que a má alimentação pode trazer.

Segundo o referido autor, uma forma de conhecer bem os alimentos é através de seu rótulo, vendo os ingredientes que se encontram nele e assim compreendendo de que forma esse alimento pode impactar no nosso cotidiano.

Mediante a isso, o jogo “Trilha Alimentar”, busca incentivar o aluno ler os ingredientes dos alimentos em cartões, semelhantes as tabelas de ingredientes que se encontram nos produtos, para que possam conhecer o que consomem, assim, criando o hábito de selecionar melhor os alimentos que se leva para consumir.



2. Classificação dos Alimentos: o que devemos escolher para comer?

Os alimentos são classificados, segundo Guia alimentar para a população brasileira, produzido pelo ministério da saúde, em quatro grupos distintos sendo estes: 1. In natura ou minimamente processados; 2. Ingredientes culinários; 3. Processados; 4. Ultra-processados.

- 1. Os alimentos in natura são alimentos vegetais e animais que não sofrem nem uma modificação após a extração da natureza, sendo logo consumidos.**
- 2. Os minimamente processados são alimentos que sofrem alterações mínimas após sua extração como secagem, embalagem, resfriamento, trituração... ou alimentos como óleos, gorduras, açúcar, sal.**

Segundo o Guia alimentar, esses alimentos são os mais indicados para consumo porque eles apresentam uma grande variedade de calorias e nutrientes, sendo assim alimentos mais completos quanto ao quadro nutricional, principalmente quando há uma combinação de alimentos in natura e minimamente processados.

Uma questão apresentada pelo guia alimentar que torna esses alimentos uma melhor opção para consumo é que apresentam uma maior acessibilidade, principalmente quando são derivados da agricultura familiar, tornando-o socialmente mais justo além de serem menos agressivos ao meio ambiente e a biodiversidade.

A combinação de alimentos in natura e minimamente processados, que favoreçam a agricultura familiar, ajudam a consumir alimentos livres de substâncias tóxicas, além de não contribuir para as monoculturas que infertilizam a terra, geram desmatamento e poluem o meio ambiente. Outro fator é a produção de carne em grande escala que favorece ao desmatamento para produção de ração, além da poluição ambiental gerada pela produção de gases, como no caso do gado.

3. Os ingredientes culinários são óleos, gorduras, sal e açúcar formam um grupo que não deve ser consumido em excesso.
4. Os alimentos processados são alimentos que devem ser consumidos em pequena escala, apenas para realçar o sabor e auxiliar no preparo de alimentos in natura e minimamente processados. Segundo o Guia Alimentar, esses alimentos são derivados de alimentos in natura e minimamente processados, os quais foram adicionados sal, açúcar, óleos, vinagre, entre outros.

Esses produtos, quando consumidos em grande quantidade podem acometer doenças crônicas como hipertensão e obesidade, além de se tornarem alimentos de alto valor calóricos e pouco nutritivos.

Outro ponto desses alimentos é que podem ser cozidos, secados fermentados e embalados. Nesse processo de produção, esses alimentos perdem parte de seus valores nutricionais. São exemplos de alimentos processados legumes, frutas, carnes enlatados e outros enlatados.

5. Os alimentos ultraprocessados, esses são alimentos produzidos exclusivamente pelas indústrias. Segundo o Guia Alimentar, esses alimentos passam por diversas etapas de processamento, além de haver a inclusão de muitos ingredientes como açúcar, sal, óleos, gorduras, além de outros ingredientes que são de uso exclusivo da indústria, que são feitos em laboratórios.

Os alimentos ultraprocessados não devem ser consumidos, pois são ricos em sal, açúcar e gorduras, esses ingredientes favorecem ao surgimento de doenças crônicas no organismo humano.

Outro fator que desfavorece o consumo desses alimentos é que, devido ao processamento da produção deles, acabam se tornando pobres em fibras, que é importante na prevenção de doenças do coração, diabetes e muitos cânceres, além de apresentarem baixíssimo teor de vitaminas, minerais e outros, que são importantes para manter o bom funcionamento do corpo humano (Ministério da Saúde, 2014).

Tudo isso pode gerar no indivíduo que ingere com muita frequência alimentos industrializados, uma deficiência nutricional, fazendo com que a pessoa não consiga ter uma boa qualidade de vida. Outro fator que interfere negativamente na escolha de alimentos ultraprocessados é que eles apresentam um grande impacto no meio ambiente e na biodiversidade, tanto na sua produção, pois geralmente são provenientes de monoculturas, que precisam de grandes áreas para serem produzidos, favorecendo o desmatamento e o empobrecimento do solo, além de produzir resíduos que são poluentes durante a sua produção e geram muitos resíduos após o consumo, como as embalagens em que os produtos são colocados.

O Guia Alimentar ainda ressalta aos impactos sociais e culturais trazidos pelos ultras processados. Socialmente, esses alimentos de fácil acesso fazem com que as pessoas se comportem cada vez mais de forma individual, comendo e bebendo na frente de seu celular, na mesa do computador, fazendo com a cada vez mais a interação social seja menos necessária. Culturalmente esses alimentos adotam campanhas globais, não se importando com os aspectos locais de cada consumidor, fazendo com que os produtos locais fiquem menos atraente e desvalorizados.

Com isso, percebemos que os alimentos mais indicados para consumo são os in natura, minimamente processados, por serem alimentos saudáveis, com um quadro nutricional rico em substâncias benéficas para o organismo humano, além de valorizar a cultura e comercio local.

Os processados devem ser consumidos com cautela, pois, em excesso, podem ser prejudiciais à saúde, enquanto os ultraprocessados devem ser evitados, pois são maléficos a saúde, ao meio ambiente, a cultura e sociedade local.



Uma forma de identificá-los é, ao olhar nos rótulos, identificar vários ingredientes no produto, sobre tudo, aqueles dos quais não são comuns em nosso dia a dia, na preparação de nossos alimentos. Podemos citar como exemplo desses alimentos biscoitos, sorvetes, bolos, sopas e macarrão instantâneos, refrigerantes, salsichas, entre muitos outros.



O Guia Alimentar para a População Brasileira dá cinco recomendações para levar em consideração na escolha de alimentos, sendo eles:

1. Faça com que sua alimentação tenha como base alimentos in natura e minimamente processados;
2. Na preparação de nossos alimentos utilizar em pequenas quantidades óleos, sal, açúcar e gorduras;
3. Mesmo que a base de sua alimentação seja alimentos in natura e minimamente processados, faça o uso restrito de alimentos processados na preparação dos mesmos;
4. Evite ao máximo alimentos ultraprocessados; e
5. Prefira, sempre, alimentos in natura e minimamente processados do que ultra processados.



3. Alimentação não é só sobre comer!

Quando falamos em alimentação logo pensamos em comer, mas alimentação vai muito além. Motta e Teixeira (2012) afirmam que falar de alimentação é, além de questões nutricionais uma questão social, cultural e ambiental, ou seja, de que forma esse alimento afeta tanto a pessoa em sua individualidade quanto de forma coletiva. As autoras falam que na adolescência busca-se se a autoafirmação e que a grande mídia feita para a divulgação de muitos alimentos tem influência na forma como as pessoas em seus grupos sociais, tendo influência da cultura norte americana, oriundas do processo de industrialização.

Isso tem alterado a forma de comer aqui no Brasil, pois segundo as autoras, o Brasil tem trocado seus pratos tradicionais por alimentos não naturais e estranhos, os industrializados.

As autoras nos alertam que a educação voltada para crianças e adolescente, sobre o nosso padrão alimentar, deve se preocupar principalmente com duas coisas, com o dano que ela causará a nossa saúde e o outro com o custo que ele levará ao meio ambiente. Elas alertam para grandes questões sanitárias como as causadas pelo descarte de restos alimentares e resíduos inorgânicos como as embalagens de produtos industrializados, além de resíduos produzidos no preparo desses alimentos e que são descartados de maneira inadequada no meio ambiente, causando acidentes e morte da biodiversidade, a exemplo dos restos de óleos.

Ainda levando em consideração a questão ambiental deve-se observar as formas de produção e distribuição, essas podem ser prejudiciais em aspectos como degradação do solo, uso de fertilizantes e agrotóxicos, criação de animais em grande escala, degradação de florestas e da biodiversidade, distância entre produção dos alimentos e seus consumidores, além do gasto de água e energia na produção dos alimentos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014)

Mediante a isso, devemos estimular em nossos jovens e crianças a terem hábitos alimentares em que visem um padrão alimentar nutricional adequado e que busque a sustentabilidade ambiental.





4. As multiáreas da discussão alimentar

A discussão da alimentação na escola se dá pela necessidade de promover cidadãos reflexivos e críticos sobre tais questões, por isso a escola se faz o ambiente perfeito para discutir e ensinar tal questão.

Um dos fatores que permeiam a discussão sobre alimentação é a interdisciplinaridade, uma vez que a alimentação percorre múltiplas áreas de ensino e de conhecimento (MOTTA E TEIXEIRA, 2012). Podemos observar o ensino de ciências quando falamos sobre nutrição, história e geográfica quando falamos de globalização e industrialização, língua portuguesa na leitura e interpretação dos textos, a arte nas embalagens, filosofia e sociologia em questões econômicas e sócias e assim por diante.

Mas a interdisciplinaridade não se dá de forma individualista, em separar essas disciplinas para estudá-las, mas em compreender elas como um todo e trabalhando-as com o aluno para que ele se insira naquela situação (FAZENDA, 2008). Assim os assuntos trabalham de forma interdisciplinar, aqui discutindo alimentação, acaba se tornando uma questão cultural, social, econômica, biologia, entre outras.

O Ministério da Saúde (2014) ainda adverte “É importante que ações de educação alimentar e nutricional sejam desenvolvidas por diversos setores, incluindo saúde, educação, desenvolvimento social, desenvolvimento agrário e habitação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014, p. 22)”.

Outra questão importante na discussão sobre alimentação é a contextualização, no jogo “Trilha Alimentar” o sabor dos alimentos selecionados são de alimentos da região Norte e Nordeste. A contextualização é uma forma de trabalho em que se busca inserir a realidade do aluno no contexto educacional, estimula-se trabalhar com situações problemas e com a interdisciplinarização dos conhecimentos, levando em consideração as especificidades de cada sujeito, assim também como suas coletividades (ALBUQUERQUE, 2019).

No Guia Alimentar, do Ministério da Saúde, é enfatizado de se levar em consideração a cultura e questões sociais na hora de se trabalhar alimentação, pois eles são fundamentais para difundir as pautas apresentadas, levando o aluno a se ver como parte daquela situação.

Querido professor, o jogo “Trilhar Alimentar” foi desenvolvido para que possamos trabalhar em sala de aula as questões envolvendo a alimentação, e neste guia apresentamos alguns aspectos que podem ser explorados em sala de aula, então delicie-se neste saboroso e educativo jogo preparado para lhe auxiliar.

Ficha de Alimentos

Banana



Banana



Banana



Banana



Açaí



Açaí



Açaí



Açaí



Cupuaçu



Cupuaçu



Cupuaçu



Cupuaçu



Guaraná



Guaraná



Guaraná



Guaraná



Coco



Coco



Coco



Coco



Bacuri



Bacuri



Bacuri



Bacuri



Cacau



Cacau



Cacau



Cacau



Mamão



Mamão



Mamão



Mamão



Acerola



Acerola



Acerola



Acerola



Cajú



Cajú



Cajú



Cajú



Maracujá



Maracujá



Maracujá



Maracujá



Dendê



Dendê



Dendê



Dendê



Castanha do Pará



Castanha do Pará



Castanha do Pará



Castanha do Pará



Graviola



Graviola



Graviola



Graviola



Doce de Banana



Doce de Banana



Doce de Cupuaçu



Doce de Cupuaçu



**Bebida Adoçada
Guaraná**



**Bebida Adoçada
Guaraná**



Sorvete de Graviola



Sorvete de Graviola



Geleia de Maracujá



Geleia de Maracujá



Castanha do Pará



Castanha do Pará



**Refrigerante de
Guaraná**



**Refrigerante de
Guaraná**



Chocolate



Chocolate



**Refresco Sabor
Guaraná**



**Refresco Sabor
Guaraná**



Manteiga de Coco



Manteiga de Coco



Biscoito de Coco



Biscoito de Coco



**Refresco Sabor
Gaurana**



**Refresco Sabor
Gaurana**



Avelã e Cacau



Avelã e Cacau



Sorvete de Bacuri



Sorvete de Bacuri



Acerola em pó



Acerola em pó



**Manteiga de Cupuaçu
com cacau**



**Manteiga de Cupuaçu
com cacau**



**Alimento com soja
sabor Maracujá**



**Alimento com soja
sabor Maracujá**



Óleo de Dendê



Óleo de Dendê



Guaraná com Açai



Guaraná com Açai



Bala de Banana



Bala de Banana



Açaí em Pó



Açaí em Pó



**Biscoito Sabor
Coco**



**Biscoito Sabor
Coco**



**Óleo de coco
Extravirgem**



**Óleo de coco
Extravirgem**



Picolé de Bacuri



Picolé de Bacuri



**Bebida Láctea UHT
Sabor Mamão**



**Bebida Láctea UHT
Sabor Mamão**



Cartas com Informações dos Alimentos

Bala de Banana

Ingredientes:

Banana-prata, Açúca cristal,
Mel, Água, Manteiga sem sal,
Suco de limão

Doce de Cupuaçu

Ingredientes:

Polpa de cupuaçu, Açúca
demerara

Açaí em pó

Ingredientes:

Açaí

Doce de Banana

Ingredientes:

Banana e Açúca

Bebida adoçada de Guarána

Ingredientes:

Água, Extrato natural de guaraná, Açúca, Corante INS150c, **Acidulantes:** Ácido citrico INS 330, **Conservante:** Benzoato de sódio INS211, **Antioxidante:** Ácido Ascórbico INS300

Graviola

In Natura

Sorvete de Graviola

Ingredientes:

Polpa de graviola, água filtrada e sacarose.
Estabilizantes: INS 471, INS 1520, INS 491 e 470.
Espessante: Goma Guar

Geléia de Maracujá

Ingredientes:

Maracujá, manga e Açúca demerama

Banana

In Natura

Açai

In Natura

Cupuaçu

In Natura

Guaraná

In Natura

Bebida adoçada de Guarána

Ingredientes:

Água, Extrato natural de guaraná, Açúca, Corante INS150c, **Acidulantes:** Ácido cítrico INS 330, **Conservante:** Benzoato de sódio INS211, **Antioxidante:** Ácido Ascórbico INS300

Avelã com cacau

Ingredientes:

Avelã, chocolate 70%, cacau sem açúca, eritritol, whey protein, cacau em pó, óleo de coco extra virgem.

Biscoito de coco

Ingredientes:

Farinha de arroz, amido modificado, óleo de palma refinado, maltodextrina, fécula de mandioca, coco ralado sem açúca, sal refinado. **Elementos químicos:** (Bicarbonato de sódio, bicarbonato de amônio, emulsificante lecitina de soja, aromatizante, **Regulador de acidez:** Ácido lático e educorante artificial sucralose.

Chocolate ao Leite

Ingredientes:

Açúca, leite em pó, massa de cacau, manteiga de cacau, gordura vegetal, cacau em pó, gordura de anidra de leite, **emulsificantes:** lecitina de soja e poliglicerol polirricinoleato e Aromatizante.

Manteiga de coco

Ingredientes:

Óleo de coco, água, sal, emulsificante mono e diglicerídeos de ácido graxos, aromatizantes idênticos ao natural de manteiga, corantes naturais urucum e cúrcuma e sequestrantes ácido cítrico. Não contém colesterol, como todo produto de origem vegetal. Não contém glúten.

Picolé de bacuri

Ingredientes:

Leite integral, açúcar, polpa de bacuri, leite em pó integral, gorfura de palma 370b, glucose, emusificantes: monoglicerídeos de ácidos graxos INS 471, **Estabilizantes:** Goma xantana INS 415 e Goma guar INS 412.

Bebida láctea UHT Sabor Mamão

Ingredientes:

soro de leite e/ou soro de leite em pó reconstituído, leite integral, preparado de frutas (Água, açúcar, polpas: Maçã, banana e mamão, amido modificado, aromas idênticos aos naturais de maçã, banana e mamão papaia, corantes naturais de urucum e carmim de cochonilha, espessante goma xantana, acidulante ácido cítrico e conservante de sorbato de potássio), açúcar, creme de leite, leite em pó integral, amido modificado, mix estabilizante/espessante (espessante goma guar, sacarose e estabilizante carragena), estabilizante, citrato de sódio, aroma idênticos aos natural de mamão papaia, cloreto de sódio, aromas idênticos aos naturais de maçã e banana e corante natural de urucum.

Avelã com cacau

Ingredientes:

Açúcar, ferro, vitamina C), Vitamina A, **Acidulante:** Ácido cítrico e fúmático, antiemectante fosfato tricálcico, aroma sintético idênticos ao natural, regulador sintético idêntico ao natural, regulador de acidez citrato de sódio, **edulcorantes artificiais:** Aspartame (25mg/100ml), Ciclamato de sódio (9,8mg/100ml), Acessulfame de potássio (4,5mg/100ml) e Sacarina sódica (2,0mg/100ml) e corante Caramelo.

Castanha do Pará

Ingredientes:

Castanha do Pará

Castanha do Pará

In natura

Refrigerante de guaraná

Ingredientes:

Água carbonada, açúcar, extrato de guaraná, aroma idêntico ao natural, acidulante ácido cítrico, conservador benzoato de sódio, **edulcorantes:** ciclamato de sódio (6,09mg/100ml), sucralose (1,09mg/100ml) e sacarina de sódio (2,61 mg/100ml), corante caramelo IV

Coco

In natura

Maracujá

In natura

Bacuri

In natura

Cacau

In natura

Mamão

In natura

Cajú

In natura

Sorvete de bacuri

Ingredientes: Polpa de bacuri,
Água filtrada e sacarose.

Estabilizantes: INS 471,
INS 1520, INS 491 e INS 470,

Espessante: goma guar.

Acerola

In natura

Óleo de coco

Ingredientes: Óleo de coco
extra virgem

Acerola em pó

Ingredientes:
Polpa de acerola desidratada

Manteiga de cupuaçu e cacau

Ingredientes:
Manteiga de cupuaçu,
manteiga de cacau, azeite
extra virgem, aromatizante
idêntico ao natural de
manteiga, corante natural de
cúrcuma e sal

Guaraná com Açaí (Capsulas)

Ingredientes: Óleo de soja, guaraná em pó, açaí desidratado em pó, emulsificante: lecitina de soja gelatina, umectante de glicerina, água purificada, corante vermelho azorrubina (INS 122), Vermelho 40 INS 129 e azul parente V INS 131.

Óleo de dendê

Ingredientes: Óleo de palma bruto (Elaeis Guineesis)

Biscoito Sabor Coco

Ingrediente: Farinha de trigo enriquecida com ferro e ácido fólico, açúcar cristal, gordura vegetal (palma) açúcar investido, amido de milho, soro de leite, sal, fermentos químicos (bicarbonato de amônio e bicarbonato de sódio), aromatizante, acidulante (ácido láctico) e melhoradores de farinha de trigo (protease e metabissulfito de Sódio).

Óleo de coco

Ingredientes: Óleo de coco extra virgem

Acerola em pó

Ingredientes:
Polpa de acerola desidratada

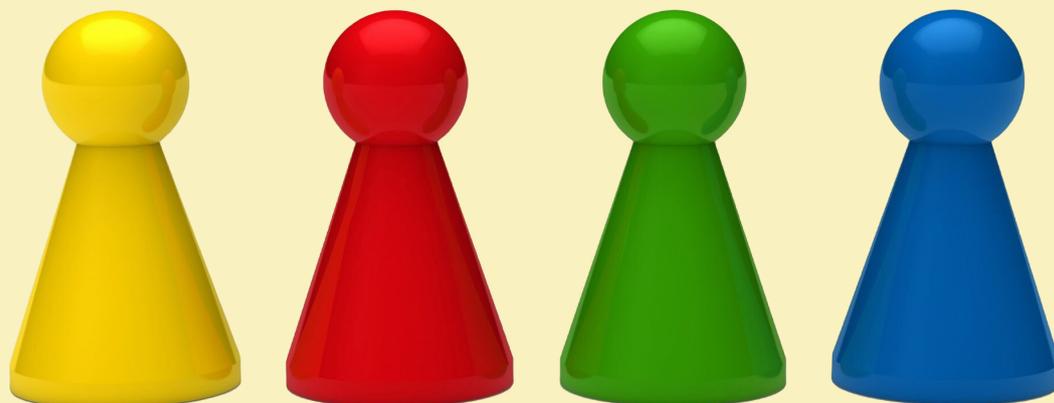
Manteiga de cupuaçu e cacau

Ingredientes:
Manteiga de cupuaçu, manteiga de cacau, azeite extra virgem, aromatizante idêntico ao natural de manteiga, corante natural de cúrcuma e sal

Teilha Alimentar



Modelos de pinos para representar jugadores/equipes



Cesta de Alimentos

