

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na  
Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras

Arita Mendes Duarte

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Lascano Pinto

Pelotas-RS  
2014

ARITA MENDES DUARTE

O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na  
Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense pela aluna Arita Mendes Duarte, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Lascano Pinto, como requisito parcial para obtenção da titulação de Mestre em Educação

Pelotas-RS

#### FICHA CATALOGRÁFICA

D812i Duarte, Arita Mendes.

O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras / Arita Mendes Duarte. - - 2014.

174 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Lascano Pinto.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação. 3. Política pública. 4. Alfabetização - Letramento. I. Pinto, Carmem Lúcia Lascano. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. II-I. Título.

CDD 370. 71

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859  
IFSUL – *Campus* Pelotas

ARITA MENDES DUARTE

O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na  
Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense pela aluna Arita Mendes Duarte, como requisito parcial para obtenção da titulação de Mestre em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmem Lúcia Lascano Pinto.

Aprovada pela banca examinadora em \_\_10\_\_ / \_\_12\_\_ / \_\_14\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Lascano Pinto - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristhianny Bento Barreiro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilceane Caetano Porto- Universidade Federal de Pelotas- UFPel

Pelotas, 2014

*À minha mãe que me ensinou a ser a melhor  
pessoa que eu pudesse, dedicando-me um  
amor incondicional capaz de fazer a  
diferença no meu mundo e  
aos meus filhos Vinícius e Leonardo por  
serem meus pilares de sustentação, dedico  
esta Dissertação. Do fundo do coração,  
obrigada mãe, por tudo.*

## AGRADECIMENTOS

Pensar nos agradecimentos a serem feitos certamente é um dos momentos mais importantes desta Dissertação, pois sendo a última escrita da investigação, os sentimentos ora se misturam não me permitindo dissociar a alegria da conclusão, das memórias dos momentos vividos. Neste instante, torna-se impossível não lembrar as horas de ausências, os choros dos filhos e a batalha diária no decorrer do percurso. Contudo, tais memórias, são agora substituídas pela satisfação de ver um sonho realizado. Gostaria neste espaço, de agradecer e reconhecer o imenso apoio que recebi.

Agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Lúcia Lascano Pinto, pelos seus ensinamentos, pela paciência em todos os momentos, por sua incansável dedicação, e, sobretudo, por acreditar em minha capacidade.

Aos colegas de orientação Claudenir, Ana Maria e Ana Paula pelas trocas de saberes e alegrias partilhadas nos momentos de orientação e no grupo de pesquisa.

Aos amigos Érico e Débora, que desde o momento da matrícula no Mestrado até o último dia de aula foram parceiros para novas aprendizagens e escritas.

Às amigas e companheiras de profissão Ingrid Garcia de Lima e Tatiane Hax Nogueira, com as quais muitas vezes pude dividir o sonho e os saberes construídos.

À professora Eliana Fassbender pela compreensão e apoio a mim dispensados nesta etapa de formação.

À professora Carolina Duarte de Souza pela tradução em Língua Estrangeira do resumo aqui apresentado.

Às minhas irmãs e irmãos, sobrinhos (as), padrinhos e demais familiares pelos incentivos incontáveis.

À minha mãe, pelo apoio e cuidado com meus filhos nos momentos em que me recolhia aos estudos.

Ao meu esposo Renato Oliveira e aos meus amores Vinícius Duarte Oliveira e Leonardo Duarte Oliveira por não permitirem que eu desistisse do meu sonho.

À professora Lourdes Maria Bragagnolo Frison, pelos saberes generosamente comigo partilhados.

Às docentes da banca examinadora pelo interesse e pela valorização ao meu trabalho.

À Universidade Federal de Pelotas, representada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, por autorizar a investigação das ações do programa e do Subprojeto Pedagogia.

Para finalizar, gostaria de lembrar à minha orientadora, que assim como Isaac Newton “se enxerguei mais longe, foi porque me apoiei sobre ombros de gigantes.”

*Um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é  
levá-la a perder a confiança na sua própria  
capacidade de pensar.*

*Emília Ferreiro*



## RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública implantada pelo Governo Federal, com o objetivo de qualificar a formação docente inicial de estudantes das licenciaturas e continuada – direcionada a professores em serviço. Tal tema tornou-se intenção de pesquisa a partir da minha participação como supervisora no subprojeto do PIBID/Pedagogia, vinculado à Universidade Federal de Pelotas, o qual passou a fazer parte do cotidiano da escola *lócus* deste estudo, no ano de 2010. A pesquisa de Mestrado aqui apresentada, teve por objetivo, compreender o impacto do programa na formação continuada desenvolvida por este subprojeto, analisando as práticas de Professoras Alfabetizadoras de uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade de Pelotas/RS. A investigação caracteriza-se como uma abordagem qualitativa com opção pelo estudo de caso. Participaram da investigação as duas professoras titulares das turmas de 1º e 2º ano, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: observação direta da prática docente, entrevistas semiestruturadas e atas das reuniões pedagógicas. Os dados foram tratados por análise de conteúdo, da qual emergiram as seguintes categorias: **A concepção de conhecimento: a alfabetização como processo; A articulação entre a teoria e a prática na formação docente: as repercussões na sala de aula; O retorno à formação inicial e continuada: o prazer em aprender; O trabalho colaborativo e a autonomia docente e discente: contribuições do individual ao coletivo e vice-versa.** As participantes reconhecem a contribuição da formação realizada no programa para a melhoria do fazer docente, resultando em ganhos para o ensino e a aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento. O estudo evidencia os benefícios de um percurso de formação continuada com adesão voluntária, no qual há valorização dos saberes docentes em um processo contínuo de diálogo entre um referencial de apoio articulado entre si e estratégias intencionais de reflexão sobre a prática com produção de material para a intervenção. A análise dos dados aponta ainda, para a contribuição do trabalho colaborativo entre professoras da escola básica, licenciandas de pedagogia e professoras universitárias, para a qualificação profissional das professoras em serviço, sobretudo, pelo apoio decorrente e pelo estímulo e suporte à mudança nas práticas, trazidas por um referencial até então desconhecido.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Alfabetização e Letramento. Formação Continuada de professores. Educação Básica.

## ABSTRACT

The Institutional Program of Initiation into Teaching (PIBID) is a public policy implemented by the Federal Government, with the aim of qualifying the initial educational formation of students from undergraduate and continuing-directed to teachers in service. This theme has become the research intention from my participation as a supervisor in the sub-project of the PIBID/Pedagogy, linked to the Universidade Federal de Pelotas, which became part of the everyday school *lócus* of this study in the year 2010. The master research presented here aims to understand the impact of the program on continuing education developed for this subproject, analyzing the practices of Elementary school of Municipal educational network of the city of Pelotas/RS. The investigation is characterized as a qualitative approach with option for case study. Participated in the research two teachers holders of first and second grade classes, the school principal and the pedagogical coordinator of the early grades. For data collection, we used three instruments: Direct observation of teaching practice, semi-structured interviews and pedagogical meeting minutes. The data were processed by content analysis from which emerged the following categories: **The conception of knowledge: Literacy as a process; The articulation between theory and practice in teacher education: The impact in the classroom; The return to the initial and ongoing formation: The pleasure in learning; The collaborative work and teaching and student autonomy: Individual contributions to the collective and vice versa.** The participants acknowledge the contribution of training done in the programme for the improvement of teaching, resulting in gains for the teaching and learning in the field of alphabetization and literacy. The study highlights the benefits of a course of continuing education with voluntary membership, in which there is appreciation of teacher knowledge in an ongoing process of dialogue between a benchmark for articulated support each other and deliberate strategies of reflection on practice with production of material for the intervention. Data analysis points to the contribution of the collaborative work between teachers at elementary school, undergraduate pedagogy and university professors, for the professional qualification of teachers in service, above all, for their support and encouragement and assistance due to the change in the practices, brought by a hitherto unknown referential.

Keys-Words: Public Policy. Alphabetization and literacy. Continuing education of teachers. Basic Education. Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

COCEPE- Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão

EJA- Educação de Jovens e adultos

FaE- Faculdade de Educação

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEAB- Instituto de Educação Assis Brasil

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

RS- Rio Grande do Sul

SMED- Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UCPel- Universidade Católica de Pelotas

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 01-</b> Imagem da Estrela Antares.....	79
<b>Figura 02-</b> Imagem da Estrela Adhara.....	80
<b>Figura 03-</b> Imagem da Estrela Rigel.....	81
<b>Figura 04-</b> Imagem da Estrela Rana.....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 ORIGEM E JUSTIFICATIVA: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA</b> .....	19
<b>2 PIBID: UM PROGRAMA DE POSSIBILIDADES?</b> .....	25
2.1 PROJETO INSTITUCIONAL: PIBID/ FAE/ UFPEL.....	27
2.2 SUBPROJETO: PIBID/ PEDAGOGIA- FAE/UFPEL.....	30
2.3 TRAJETÓRIA: O PROGRAMA EM MOVIMENTO .....	33
<b>3 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	40
<b>4 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: O INGRESSO NA CULTURA ESCRITA</b> .....	56
4.1 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	62
4.2 AS REPRESENTAÇÕES E OS NÍVEIS QUE ENVOLVEM A LEITURA E A ESCRITA.....	67
<b>5 CARACTERIZANDO A ESCOLA E O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	72
5.1 OBJETIVO GERAL.....	72
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	72
5.3 SOBRE A ESCOLA: O LUGAR DA PESQUISA.....	73
5.4 SUJEITOS ESCOLARES: DELINEANDO OS PAPÉIS .....	74
5.5 A OPÇÃO METODOLÓGICA: O CAMINHO ESCOLHIDO.....	75
5.6 SUJEITOS DA PESQUISA: OS PILARES DE SUSTENTAÇÃO DO ESTUDO, A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS .....	78
<b>6. O IMPACTO DO PROGRAMA: TECENDO RELAÇÕES NO PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	86
6.1 A CONCEPÇÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: AS REPERCUSSÕES E O IMPACTO DA FORMAÇÃO .....	90

6.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS REPERCUSSÕES NA SALA DE AULA .....	110
6.3 O RETORNO À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O PRAZER EM APRENDER .....	126
6.4 O TRABALHO COLABORATIVO E A AUTONOMIA DOCENTE E DISCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO INDIVIDUAL AO COLETIVO E VICE-VERSA.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a sociedade atual, mais do que nunca, está em contínua mudança, direcionando os professores a uma avaliação e reavaliação constante de seu desempenho a fim de qualificar o seu fazer. Estando em sala de aula e com elevada carga de trabalho, de uma forma geral, são poucas as oportunidades para estabelecer regularidade de estudo e formação, porém, as características do momento presente pressionam a ruptura com práticas docentes que têm mostrado trazer restrita contribuição para a formação que se faz necessária aos estudantes nos dias atuais.

Analisando a possibilidade de promover a aprendizagem com maior significado, abordo aqui algumas questões relativas ao trabalho docente da escola de Ensino Fundamental nas classes de alfabetização, com uma discussão que se centra nos desafios da formação inicial e continuada de professores. Sendo pedagoga por formação e nomeada professora alfabetizadora de uma rede pública de ensino, creio que o processo de formação continuada passa por questões de interação e troca de saberes que podem ser articuladas no *lócus* da escola de maneira processual e colaborativa entre os professores.

Diante da problemática que envolve a prática docente e a formação de professores, algumas pesquisas têm se voltado para a análise sobre o impacto de políticas públicas instituídas pelos governos federal, estadual e municipal no ambiente escolar, dentre as quais destaca-se<sup>1</sup> aqui: Trilhas em leitura, Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para qualificar a discussão no âmbito das políticas públicas de formação de professores, convém considerar a perspectiva centrada nas políticas como

---

<sup>1</sup> Sobre o primeiro citado ver mais em <http://www.portaltrilhas.org.br>. Os demais podem ser aprofundados em <http://www.planalto.gov.br>

processos de organização do ensino, percebendo a importância do papel social da escola e dos procedimentos de estruturação e gestão essenciais a ela.

Quanto a este aspecto, Dourado (2007, p. 924) nos diz que:

A problematização das condições de formação e profissionalização docente coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva.

Como já mencionado, dentre as políticas públicas direcionadas à educação, instituídas pelo Governo Federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID), um Programa Federal que contempla inúmeros cursos de licenciatura nas universidades de todo o Brasil. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), um dos subprojetos denomina-se como PIBID-Pedagogia, e tem como um de seus objetivos unir a formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras dentro de uma perspectiva de formação, que valorize as experiências no âmbito pedagógico como fundamentais para o processo formativo, das professoras em exercício e igualmente para aquelas em formação.

O subprojeto tem por intenção a valorização das diferentes linguagens no campo da alfabetização e o trabalho com conhecimentos significativos, e busca no espaço de formação de incentivo à docência contribuir com as práticas já existentes, inserindo acadêmicas/bolsistas (alunas da licenciatura em Pedagogia) no ambiente escolar, por entender que professoras e bolsistas possuem saberes importantes a serem compartilhados.

O subprojeto coordenado pela Pedagogia/UFPel estabeleceu, portanto, como objetivo propiciar às participantes um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente sustentado no respeito ao tempo de aprendizagem das crianças, assegurando-se a elas o direito de apropriação da língua escrita. Através da utilização de vários gêneros textuais, foram oportunizadas às professoras e às alunas bolsistas discussões alicerçadas na compreensão de que a linguagem é um



instrumento de interação e apropriação do mundo, valorizando o trabalho de alfabetização e letramento.

Para tanto, houve uma forte aposta no trabalho colaborativo entre as alunas do curso de Pedagogia e as docentes alfabetizadoras da rede Municipal de Ensino, proporcionando momentos de estudos nas suas formações acadêmicas e profissionais, buscando romper com a reprodução de padrões tradicionais de ensino socialmente institucionalizados. Na contemporaneidade, é coerente que os professores conheçam a diversidade existente quanto às formas de aprender e ensinar, e que valorizem as habilidades e competências dos alunos, pois a partir destas, os objetos de estudo são repensados, reavaliados e redimensionados, servindo assim como base para ancorar novas aprendizagens.

Para Morin (2000), as mudanças no campo educativo pressupõem a produção de novos conhecimentos por parte do professor, o que favorece a transformação da sua própria prática, tornando esta uma possibilidade de formar reflexivamente cidadãos autônomos, críticos, criativos e capazes de construir seus saberes.

Diante da participação ao longo de quatro anos neste subprojeto do PIBID, o qual inseriu no cotidiano escolar práticas docentes diferentes das tradicionais, surgiu então a iniciativa de investigar as possíveis repercussões da formação continuada realizada a partir deste subprojeto, no fazer de duas professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede Municipal de Pelotas, discutindo e analisando os saberes produzidos na trajetória de formação vivenciada pelas docentes em busca da percepção de possíveis alterações da prática pedagógica.

A escrita deste trabalho está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado **Origem e Justificativa: memórias de uma professora alfabetizadora**, discorro a respeito de minhas escolhas e dos desejos que me trouxeram até aqui, revelando as minhas vivências, o meu olhar e a minha experiência de vida pessoal e profissional. Nele, trato, além disso, sobre algumas motivações, angústias e desafios percebidos no ambiente educacional.

No segundo capítulo - **PIBID: um programa de possibilidades?** - apresento o programa aqui estudado, além de expor brevemente algumas publicações realizadas a respeito do mesmo por meio de livros, artigos e dissertações.

No terceiro capítulo, intitulado **A prática docente e a formação profissional**, verso sobre as discussões que envolvem a educação, a prática docente, além da formação inicial e continuada de professores. Abordo no campo teórico os temas: paradigmas educacionais, prática docente e formação de professores.

No capítulo, **A Alfabetização e o Letramento: o ingresso na cultura escrita**, dialogo a respeito do processo de alfabetização e letramento, embasado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, por esta ter sido o mote de reflexões, de estudos e de discussões estabelecidas pelo subprojeto Pedagogia no decorrer da formação continuada.

No quinto capítulo, nomeado **Caracterizando a escola e o percurso metodológico**, discorro sobre a metodologia utilizada, a abordagem de pesquisa, o *locus* do estudo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta e a opção de análise dos dados coletados.

No capítulo **O impacto do programa: tecendo relações no percurso da formação continuada para a qualificação das práticas docentes**, realizo a análise dos dados coletados e aponto as categorias emergentes, buscando estabelecer a interlocução destes com o referencial teórico adotado, a fim de perceber a forma como o programa e especificamente o subprojeto Pedagogia contribuíram, através da formação continuada das professoras, para a qualificação das práticas docentes.

Por fim, em **Considerações Finais: algumas reflexões**, apresento as percepções sobre o percurso formativo realizado com as professoras, além das repercussões decorrentes desta interação, abrindo horizontes para a construção de práticas inovadoras no ambiente escolar.

## **1 ORIGEM E JUSTIFICATIVA: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Sou atualmente professora de uma Escola Municipal de Pelotas/RS, onde atuo nas turmas de 1º e 2º anos das classes de alfabetização. Tenho como formação profissional, em nível médio, o curso de Magistério, realizado no Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), localizado na cidade de Pelotas. Possuo graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação para atuar nas séries (atualmente anos) iniciais e nas disciplinas pedagógicas do 2º grau, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), concluída em 1998, e Pós-graduação em Metodologia do Ensino e Ação Docente pela Universidade Católica de Pelotas (UCPeI), concluída em 2002.

Ao começar a registrar um pouco das minhas memórias, surgiram-me as seguintes indagações: Como era minha escola básica? Quais as disciplinas de que eu mais gostava e por quê? Recordei-me então, com muito carinho, da minha primeira escola. Lembro-me dos anos iniciais (1ª a 4ª série na época) e de alguns momentos com certa nitidez. Por vezes, enxergo algumas situações ao falar desse período, possivelmente ressignificadas pelo passar dos anos.

A escola dos anos iniciais em que eu estudava era municipal: consideravelmente pequena, as professoras pareciam ser muito dedicadas, as salas de aula formavam um grande quadrado ao redor de um pátio imenso, (ao menos para mim, ainda criança) espaço este que ficava vazio e convidava-nos a correr e a brincar, abrindo a possibilidade de fazer amigos, o que me despertava o desejo de retornar nos dias seguintes, sendo possivelmente estas algumas das razões para, ao escolher a profissão, optar por trabalhar nos anos iniciais, nos quais me senti mais acolhida.

A descoberta do mundo letrado me levava onde eu desejava ir, por meio dos livros e das histórias, pois embora tenha sido alfabetizada pelo método da abelhinha,

tinha ao meu redor práticas de letramento que despertavam em mim o fascínio pela compreensão do significado das palavras. Sendo a mais nova de seis irmãos, no meu lar a circulação de gibis (histórias em quadrinhos) era constante. Ao presenciar meus irmãos realizando a leitura, eu fazia inúmeras tentativas até obter sucesso e assim, mesmo não existindo no espaço escolar práticas de letramento, estas faziam parte da minha vida. O encantamento que tenho pelas revistas em quadrinhos passei aos meus filhos e a muitos dos meus alunos.

No ensino de 5ª a 8ª série, mudei de escola: esta era estadual e bem maior do que a primeira, e embora muitos dos colegas fossem os mesmos, as situações vividas eram outras, e já não havia mais um professor para todo o turno (manhã ou tarde), e sim um para cada disciplina, o que tornava o ambiente frio e distante, em minha percepção pré-adolescente. A mudança foi difícil para mim, mesmo que as marcas estivessem invisíveis aos olhos dos outros.

As experiências vividas sempre fazem parte das histórias por ser a memória um sistema dinâmico de significados sobre o vivido, constituindo assim a identidade de cada um de nós. Se podemos afirmar que lembramos é porque vivemos e as minhas melhores lembranças escolares vêm dos anos iniciais, das professoras que ensinavam e mantinham a ordem na turma de forma afetiva, exercendo a autoridade e não o autoritarismo. Tenho essas docentes como bons exemplos, posturas que me encorajaram na crença de que é possível educar, com carinho e comprometimento visando atingir melhores resultados com os alunos.

Como um dos frutos das boas experiências vividas na escola, escolhi ser alfabetizadora com a intenção de que meus alunos tivessem também a possibilidade de sonhar através das palavras, desenvolvendo o gosto pela leitura. Movida por este desejo, iniciei o curso de Magistério, o qual, por ter maior ênfase nas questões didáticas instrumentais, possibilitou-me, naquele momento, a segurança que desejava para o exercício da docência, sendo esta formação complementada pela graduação em Pedagogia e pela especialização em Metodologia de Ensino e Ação Docente. Sem dúvida nenhuma, com a formação nos três âmbitos, aprendi a ser professora através das leituras realizadas, das experiências vividas e dos conteúdos estudados e compartilhados.

Contudo, também foi neste espaço que percebi alguns modelos de como “não deve ser um professor”, após conviver com alguns docentes que não me

despertaram nenhuma admiração. Vivenciei, aprendi e, percebi também que o percurso formativo reflete diretamente na prática docente efetivada na sala de aula, lugar no qual, enquanto professores, temos a possibilidade de fazer de nossa atividade um momento de deleite, e não de mero cumprimento de tarefa laboral, fato este que me encoraja na investigação sobre processos de formação continuada<sup>2</sup> e suas repercussões.

Durante o percurso acadêmico, realizei muitas leituras, dentre as quais algumas foram fundamentais para a reflexão sobre as formas de ensinar e aprender. Destaco aqui dois autores que considero imprescindíveis para o estudo na área de alfabetização: Emília Ferreiro e Paulo Freire, os quais me sensibilizaram para a compreensão sobre a alfabetização como um direito, sobretudo, das crianças.

A minha trajetória profissional teve início enquanto cursava o Magistério, quando realizei um estágio na Casa da Criança São Francisco de Paula, mantida pela UCPel, a qual atendia crianças de 0 a 7 anos. Essa experiência gratificadamente mostrou-me que havia escolhido a profissão certa: estar em sala de aula realmente me fazia muito feliz. Ao concluir o curso, fui contratada pela entidade, na qual permaneci como professora durante 10 anos, em turmas do pré-escolar com crianças de seis e sete anos, embora em minha carteira profissional constasse a função de monitora atendente.

Já no curso superior, um dos estágios finais ocorreu na disciplina de Filosofia, no colégio Santa Margarida, em uma turma de 3º ano do ensino médio. Após o final do estágio, também fui convidada pela escola para trabalhar com os cursos de Magistério e Técnico em Informática, nos quais atuei no ano de 1998 e 1999.

Embora tenha aprendido muito com estas duas experiências, o desejo de crescer profissionalmente levou-me a buscar estabilidade e maior reconhecimento profissional, que encontrei na rede Municipal de Ensino ao ser nomeada professora, mediante aprovação em concurso público, no ano de 2000. Este reconhecimento não está relacionado à valorização salarial, pois os vencimentos recebidos ainda são consideravelmente baixos. Falo de reconhecimento pela minha formação

---

<sup>2</sup>Formação continuada de professores: iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (CUNHA, 2003, p. 368).

acadêmica, pelo empenho e oportunidade de trabalhar a favor da alfabetização, percebendo os resultados ao final de cada ano letivo.

No ano de 2000, ao ser nomeada pela rede Municipal de Ensino, fui designada como professora para uma escola de Educação Infantil, localizada no bairro Três Vendas, na cidade de Pelotas. No ano de 2002, assumi nova carreira, desta vez no Ensino Fundamental, nas séries iniciais (nomenclatura conforme organização curricular da época), sendo designada para outra escola e, posteriormente, para a instituição na qual permaneço até hoje.

Atuando como professora titular, pude estabelecer vínculos com a comunidade escolar e sentir de perto os desafios, além do empenho que é requerido de quem trabalha em educação, bem como a necessidade de atualização constante como condição de qualificação das práticas.

No ano de 2002, tive dois ganhos significativos: concluí a pós-graduação em Metodologia de Ensino e Ação Docente e fui presenteada com meu primeiro filho, Vinícius, uma das razões que me fazem acordar todos os dias. No período compreendido entre 2002 e 2010, busquei atualização por meio da participação em seminários e minicursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), além de realizar leituras pertinentes à área em estudo, buscando estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática docente.

No começo do ano letivo de 2010, surgiu a oportunidade de participar da seleção de professoras para atuarem como supervisoras das escolas integrantes do programa PIBID/Pedagogia/FaE/UFPel. O desafio de participar, primeiramente, deixou-me insegura com relação ao que esperavam de mim. Sabia somente que era um programa desenvolvido em parceria com a universidade e que na escola estava sendo indicada como sua representante.

Fui então chamada pela equipe diretiva para uma reunião em decorrência de estarem firmando uma parceria com a UFPel em um programa de incentivo à docência, junto à Faculdade de Educação (FaE), sobre o qual pouco conheciam e precisavam da minha participação como supervisora. Embora com certo receio, concordei imediatamente sem nem ao menos saber direito do que se tratava. Após a leitura do edital, começava uma nova caminhada em minha vida, reunindo os títulos e as documentações para participar do processo seletivo para o PIBID, para então,

após ser selecionada, finalmente, conhecer o grupo de estudos do qual eu faria parte nos anos seguintes.

O PIBID/FaE/UFPel, ao qual estive vinculada, visava incentivar o exercício da docência na Educação Básica e oportunizar aos estudantes o contato com as escolas, ao longo da formação acadêmica, o que fez com que a percepção sobre o ambiente escolar e a docência dos bolsistas fosse ampliada.

Em decorrência da participação como supervisora do subprojeto Pedagogia, percebi que a formação continuada pode qualificar bastante as práticas pedagógicas. Hoje, entendo os benefícios de um processo sistemático e permanente de atualização, discussão e produção de saberes realizado na própria escola, fazendo desta o *lócus* da formação, pois é a partir da realidade escolar que a formação continuada adquire sentido.

Ao longo de minha trajetória profissional, sempre gostei de trabalhar nas turmas de alfabetização, pois me encantam os momentos em que as crianças fazem as primeiras descobertas do mundo escolar, as tentativas de leitura e de escrita e o brilho nos seus olhos quando alcançam o resultado esperado. O PIBID proporcionou-me momentos de estudo fundamentais e de vivências renovadas, além de apresentar-me novas formas de avaliar e reavaliar os alunos, para poder conhecê-los mais e melhor, contribuindo para a ampliação do sucesso mencionado a partir da autoavaliação de minha prática, permitindo-me qualificá-la.

Fazer a intermediação entre o programa e a escola nem sempre foi tarefa fácil, mas ao mesmo tempo constituiu-se como muito desafiadora e instigante. O fato de as coordenadoras institucionais, que eram professoras da Universidade, sempre abrirem espaço para o diálogo e para negociações mostrou a todas nós que somos produtoras de conhecimento e agentes de transformação. A experiência como supervisora oportunizou-me crescimento pessoal e profissional, além da possibilidade de contribuir com minha prática de sala de aula na formação de futuras educadoras.

Tendo por base as discussões a respeito das práticas pedagógicas realizadas no campo da alfabetização, propus a presente pesquisa, a qual se sustenta no fato de que, por ser professora alfabetizadora, assumo o compromisso de buscar alternativas de formação e estudos que visem à melhoria da qualidade de ensino

oferecido pela escola pública, em que nomeadamente atuo e com a qual me sinto comprometida com os alunos no ciclo de alfabetização e letramento.

Por acompanhar de perto os bons resultados alcançados com as alunas bolsistas e por ter um bom relacionamento com as colegas professoras da escola básica, também alfabetizadoras, senti a necessidade de investigar a formação continuada das docentes participantes do programa para, juntamente com elas, identificar possíveis repercussões do PIBID.

Portanto, acredito ser pertinente investigar as contribuições do programa e sua relevância para a formação continuada das professoras, o que legitima a existência deste estudo. O detalhamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência será exposto no capítulo a seguir.



## **2 PIBID: UM PROGRAMA DE POSSIBILIDADES?**

O PIBID foi criado pelo Governo Federal Brasileiro no ano de 2007 com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes das licenciaturas plenas das Instituições de Ensino Superior na construção de uma maior interlocução na formação docente, oportunizando maior contato com a escola básica. É um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir de sua implantação, no ano de 2007, estudos e pesquisas têm sido realizados com a intenção de investigar suas possíveis contribuições para o processo de formação dos bolsistas (alunos dos cursos de licenciatura), das professoras da escola básica e para a aprendizagem dos alunos das escolas participantes. Dentre as pesquisas sobre o tema por mim analisadas, destaco algumas que estão disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES, as quais investigaram as contribuições do programa nas licenciaturas de Química (EDIN, 2012; STANZANI, 2012), Matemática (PRANKE, 2012; TINTI, 2012; GALLEGOS, 2012; AMANCIO, 2012; PORTO, 2012; AMARAL, 2012), Inglês (GAFFURI, 2012), Filosofia (RIBEIRO, 2012) e Ciências (PAREDES, 2012).

Estas dissertações discorrem a respeito das contribuições do PIBID para a formação inicial, tendo como sujeitos da investigação os acadêmicos bolsistas (estudantes dos cursos de graduação envolvidos) e suas trajetórias.

Na Universidade Federal de Pelotas, foi defendida no ano de 2012 uma dissertação da Licenciatura em Matemática (PRANKE, 2012), no Mestrado em Educação da FaE, em que foi analisado se as oficinas desenvolvidas no PIBID do curso de Licenciatura em Matemática promoveram a autorregulação da aprendizagem e a formação docente das bolsistas do referido curso, especificamente em uma das escolas participantes da rede estadual.

A autora (ibidem) afirma que, por meio da coleta de dados desenvolvida através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, foi possível inferir que as bolsistas organizaram estratégias autorregulatórias de aprendizagem, além

de adquirirem competências para a realização de planejamento, qualificando assim a sua formação inicial, possibilitando-lhes crescimento pessoal e profissional.

Dentre as produções científicas encontradas, destaco a importância do artigo de Fetzner e Souza (2012), *Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência*, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no qual as autoras discutem as concepções de conhecimento e os desafios do PIBID frente à possibilidade de transformações da escola básica.

O trabalho apresenta resultados de estudos a respeito dos saberes da docência de professores da escola pública. As autoras (ibidem) observam em seu estudo que o conhecimento oscila entre as perspectivas conservadoras e as emancipatórias e destaca o PIBID como uma possibilidade de inserir a universidade na escola básica mobilizando saberes, articulando as práticas docentes e problematizando a formação de professores.

Ainda dentro do que destaco como produções relevantes, a Universidade Federal de Pelotas publicou no ano de 2011 um livro decorrente do PIBID I, intitulado *PIBID UFPel: projetos interdisciplinares* (KRÜGER et al, 2011). A obra aborda questões relacionadas ao trabalho desenvolvido nas escolas estaduais e está dividido em cinco artigos escritos a várias mãos (coordenadores, supervisores e bolsistas) tratando dos seguintes temas: Sexualidade na escola; Tecnologias no cotidiano; Sexualidade: a arte de ouvir nosso corpo; e O fantástico mundo dos esportes. No ano de 2013, nesta mesma linha, a UFPel publicou um livro elaborado e escrito pelos coordenadores do PIBID II, das Licenciaturas em Letras, Teatro, Pedagogia e Filosofia. O volume é intitulado *Identidades no contexto escolar* (FERREIRA et al, 2013) e está dividido em duas partes. A primeira aborda alguns olhares sobre identidades construídas no cotidiano escolar, discorrendo a respeito das práticas identitárias, de discursos e de algumas possibilidades de interação com o outro, constatadas a partir de subprojetos vinculados ao PIBID. Na segunda parte, os artigos analisam os encontros realizados, as ações desempenhadas, as perspectivas futuras e a constituição e construção do PIBID na Universidade Federal de Pelotas.

No mesmo ano, o PIBID publicou dois livros escritos a várias mãos pelas integrantes do subprojeto Pedagogia, a saber, *Diálogo entre a formação inicial e*

*continuada através da escrita e autoformação*, que traz as narrativas de histórias de vida e constituições como professoras ou futuras professoras por meio de memoriais; e *Diálogo entre a formação inicial e continuada no exercício de práticas educativas*, que traz relatos das participantes (coordenadoras, supervisoras e bolsistas acadêmicas) em forma de artigos que tecem considerações e percepções das ações desenvolvidas no âmbito das escolas (FRISON, 2013).

A partir do levantamento destas produções, pode-se dizer que o programa está em constante movimento e busca o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, mediando as formações iniciais e continuadas.

## **2.1 Projeto Institucional: PIBID/ FaE/ UFPel**

Na Universidade Federal de Pelotas, o PIBID I (2007) abrangeu as Licenciaturas em Química, Física, Matemática e Biologia e o PIBID II – Humanidades (2009) envolveu as licenciaturas de Teatro, História, Filosofia, Sociologia, Letras e Pedagogia. No ano de 2014, o programa passou a ser denominado somente PIBID, compreendendo todas as licenciaturas inscritas nos subprojetos.

O PIBID II- Humanidades, programa aqui em estudo, passou por um processo de renovação em 2012, concluído em fevereiro de 2014, tendo como objetivo a articulação entre a teoria e a prática, levando os bolsistas a atuarem nas escolas antes mesmo da conclusão de seu curso superior.

As ações de intervenção foram definidas em reuniões semanais de cada licenciatura. Além da participação em reuniões de estudos da sua área, os bolsistas tinham a incumbência de elaborar atividades que contemplassem os conteúdos da turma por eles atendida, além de realizar as tarefas solicitadas pela coordenação e produzir o material didático a ser utilizado nas intervenções. Como ações gerais de formação das alunas da universidade e da supervisora para a implantação do programa, foram realizados projetos disciplinares e interdisciplinares, tais como: seminários, palestras, encontros, congressos, além de produções de relatórios e artigos, alguns já publicados (KRÜGER et al, 2011).

Um dos objetivos principais do PIBID é a ampliação do repertório de estratégias de ensino dos envolvidos no programa visando qualificar a formação acadêmica das estudantes de licenciatura, bem como a formação continuada dos professores em exercício das redes municipal e estadual. Com esta finalidade, o projeto conta com ações comuns a todo o grupo de bolsistas, supervisores e coordenadores de área, além de ações disciplinares e interdisciplinares. Estas últimas necessitam da cooperação das diferentes áreas envolvidas e de ações específicas, planejadas, executadas e avaliadas buscando atender as particularidades de cada disciplina em interação com as demais. Todas as atividades embasaram-se, primeiramente, no estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), buscando qualificar os bolsistas envolvidos para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para os alunos da educação básica.

A seleção dos supervisores das escolas e dos alunos bolsistas foi realizada respeitando os critérios definidos em edital público. A escolha de supervisores deu-se a partir da análise de currículo vitae documentado (50%), avaliação da carta de intenção (20%) e entrevista (30%).

Dentre as condições expressas no edital 02/2009 CAPES, constava que o professor supervisor deveria ter disponibilidade de 12 horas semanais para atuar no projeto, ser efetivo na rede, estar em exercício de docência na escola conveniada e ter carga horária de no máximo 40 horas semanais. Na prova de títulos, foram consideradas, sobretudo: formação em curso de licenciatura na área, formação complementar, experiência de atuação em projetos de ensino e orientação de estágios, participação em eventos científicos educacionais e experiências administrativas, entre outros.

A seleção dos alunos da graduação, bolsistas, previa que estes deveriam estar regularmente matriculados e não poderiam estar no último ano do curso. A seleção foi feita a partir da análise dos seguintes itens: histórico escolar (40%), carta de intenções (10%), entrevista (20%) e currículo vitae - análise da natureza do curso frequentado no ensino médio (10%) e atividades complementares realizadas (20%).

O curso de Pedagogia/FaE/UFPel, ao elaborar o subprojeto encaminhado ao PIBID, escolheu as escolas municipais por serem estas as que atendem a maior parte dos estudantes matriculados nos anos iniciais, devido à obrigatoriedade

constitucional da oferta da educação nestes anos caber aos municípios<sup>3</sup>. Além disso, priorizou a troca de saberes entre as alunas bolsistas e as professoras em exercício, estabelecendo assim um diálogo entre a universidade e a escola básica.

Por meio dessa interlocução intencionou-se possibilitar às professoras dos anos iniciais reflexões a respeito do processo de alfabetização e letramento pelo qual passam os alunos, pois este conhecimento ancora a elaboração das atividades a serem desenvolvidas nas turmas do primeiro ciclo, oportunizando a análise comprometida acerca da realidade da alfabetização nas escolas envolvidas no subprojeto.

O PIBID-Pedagogia optou por atender as turmas de 1º e 2º ano da escola em estudo por não ser possível uma intervenção em todas as turmas que compõem o ciclo do pré-escolar ao 3º ano. Não havendo um número suficiente de alunas bolsistas para acolher a demanda escolar, foi necessário então centrar as ações nestes segmentos sem, contudo, desconsiderar a importância de todos os adiantamentos que compõem o ciclo dos anos iniciais.

As ações foram organizadas em torno de três momentos principais fundamentados teoricamente (planejamento compartilhado, realizado entre bolsistas e professoras titulares das turmas; a ação de intervenção na sala de aula e o uso da escola compreendida como ambiente alfabetizador), os quais tinham por intenção promover a melhoria da aprendizagem, paralelamente à formação dos profissionais envolvidos.

Para que as concepções acerca do processo de aprendizagem pudessem colaborar com as práticas pedagógicas alfabetizadoras, o programa buscou aproximar as instituições envolvidas através de reuniões na Faculdade de Educação e na própria escola, sendo estes dois espaços da mesma forma importantes por trazerem discussões que respondiam a três questões elucidativas e necessárias nas classes de 1º e 2º ano: o que ensinar, por que abordar este conteúdo e como fazer para alfabetizar letrando.

As duas escolas em que o programa se desenvolveu a partir da referida instituição formadora (2010- 2013) foram escolhidas de acordo com a pontuação junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): uma pelo baixo e a outra pelo alto índice (escola aqui em estudo); além da característica peculiar de ser

---

<sup>3</sup> Dados extraídos do subprojeto de Pedagogia, disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/prg/programas/pibid/>

esta uma escola inclusiva (dado fornecido pela SMED). No ano de 2014, o subprojeto abrange 6 escolas da rede municipal e conta com 45 acadêmicas bolsistas e 8 supervisoras.

## **2.2 Subprojeto: PIBID/ Pedagogia- FaE/UFPeI**

O Subprojeto do PIBID HUMANIDADES- Pedagogia<sup>4</sup> - atualmente tem a participação de 45 bolsistas, 8 supervisoras e 4 coordenadoras institucionais que são responsáveis pelo PIBID-Pedagogia nas escolas participantes e no âmbito da universidade.

A centralidade do subprojeto está relacionada à alfabetização, visto que, historicamente, era nessa fase que se concentrava os maiores índices de fracasso escolar, segundo dados extraídos do IDEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da pesquisa “O lugar do professor no fracasso escolar”<sup>5</sup>, a qual analisou os dados da exclusão na 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas. Os dados utilizados são referentes ao período compreendido entre 2006 e 2008.

Com a implementação da progressão automática do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental por parte do Governo Federal, não existem dados de reprovação nesta etapa, contudo, ainda são necessárias algumas ações na busca da ruptura com a lógica da exclusão e a cultura do insucesso instauradas socialmente. Visando a aprendizagem dos pequenos, o subprojeto busca motivar as alunas bolsistas e as professoras da escola a qualificarem as suas formações através da elaboração e da vivência de algumas práticas de intervenção através das quais se tornem facilitadores da construção do conhecimento por parte das crianças.

Para qualificar as intervenções, foram estudados documentos oficiais importantes que orientam a forma de inserção de políticas públicas voltadas para a alfabetização, a avaliação da aprendizagem e a implantação do ensino fundamental de nove anos, a saber: cadernos dos PCNs (MEC, 2002), Orientações para inserção

---

<sup>4</sup>Disponível na íntegra em: <http://www.ufpel.edu.br/prg/programas/pibid/>

<sup>5</sup>A pesquisa é realizada pela UFPel, sob a responsabilidade do pesquisador Mauro Augusto Burkert Del Pino, do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade. Registrada no COCEPE da UFPel sob o código 7.08.00.0014

da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos (MEC, 2006) e Pró-letramento (MEC, 2007).

Dentre os estudos realizados, algumas outras obras foram igualmente fundamentais para a construção dos referenciais teóricos adotados pelo grupo, tais como: Valorização do brincar na infância (FORTUNA, 2000), Fases de desenvolvimento da criança (ABREU, 2000) e Autorregulação de aprendizagem (FRISON; SIMÃO, 2011).

Paralelamente a isso, durante as intervenções realizadas na escola foram colhidas pelas acadêmicas bolsistas informações relevantes com a finalidade de elaboração do diagnóstico escolar. Neste processo, foram explorados dados descritivos relativos à parte física do ambiente escolar, ao número de professores, de alunos e de salas de aula, para posteriormente fomentar a elaboração do parecer de cada turma que seria atendida e de cada aluno em particular. O diagnóstico individual dos discentes foi realizado pelas acadêmicas bolsistas através de “testagens” elaboradas pelo grupo, que possibilitaram a verificação do nível de alfabetização dos alunos para a partir disso definir a melhor forma de intervenção a ser realizada.

Com a construção do diagnóstico das turmas de 1º e 2º ano, foram elaboradas as ações de intervenção diretas a serem efetivadas na sala de aula, as quais ocorriam na escola duas vezes por semana. Concomitantemente a estas intervenções, a participação em alguns eventos propiciou a socialização do trabalho desenvolvido no grupo<sup>6</sup>.

As ações do subprojeto (conforme já referido) eram desenvolvidas baseadas em três eixos<sup>7</sup>: a) planejamento compartilhado; b) sala de aula; c) escola como ambiente alfabetizador. O “planejamento compartilhado” acontecia em reuniões semanais na escola e contava com a participação das alunas bolsistas da universidade (denominadas pibidianas), das professoras titulares das turmas atendidas, da supervisora do PIBID na escola e da coordenadora do subprojeto (professora da universidade), a fim de elaborar de forma conjunta o trabalho a ser desenvolvido durante as intervenções. O eixo “sala de aula” refere-se ao local onde se desenvolvem a maior parte das atividades planejadas dentro dos projetos

---

<sup>6</sup>III CEALE E II Fórum do PIBID-Pedagogia: Alfabetização e Letramento -2011.

<sup>7</sup>Eixos são entendidos aqui como pontos centrais que guiarão o trabalho a ser desenvolvido.

didáticos e das sequências didáticas. O eixo “escola como ambiente alfabetizador” refere-se à percepção da escola como um coletivo voltado para a alfabetização dos estudantes, com o objetivo de despertar a compreensão da importância de todo o ambiente escolar, e não só da sala de aula, como parte complementar do processo de aprendizagem.

Dentro de cada eixo, de modo articulado, foram planejadas e desenvolvidas atividades que incentivavam a apropriação da alfabetização e o letramento por parte dos pequenos. Para promover a aprendizagem desejada pelo grupo, foram desenvolvidas ainda atividades semanais na biblioteca, com o intuito de despertar na prática o contato com os livros sistematicamente, e ainda foram construídas uma pequena gibiteca<sup>8</sup> e uma brinquedoteca<sup>9</sup> no espaço da sala de aula.

Pensando na importância de integrar esses três ambientes (definidos como eixos - planejamento compartilhado, sala de aula e a escola como ambiente alfabetizador) com o processo de formação continuada das professoras em exercício e das supervisoras, foi desenvolvido nas escolas um projeto de extensão intitulado “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de formação continuada”, visando, além de qualificar as bolsistas, oportunizar às professoras um espaço de formação onde fosse possível refletir e discutir sobre as teorias e práticas produzidas dentro e fora da sala de aula.

O espaço do projeto de extensão incluía no seu planejamento formativo questões que estabeleciam relação direta com a avaliação das ações, por acreditar que esta se dava em um processo permanente e que compreendia a avaliação coletiva, a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem das participantes. As leituras e avaliações realizadas tinham por objetivo subsidiar as ações pedagógicas de intervenção propriamente ditas.

Durante o ano de 2013, o subprojeto da escola em estudo teve a inclusão da licenciatura em Educação Física, passando a ter, então, a participação interdisciplinarmente dos cursos de Pedagogia e Educação Física. No ano de 2014, tomam parte ainda os cursos de Licenciatura em Dança e Matemática.

---

<sup>8</sup>Gibiteca é uma biblioteca de gibis (história em quadrinhos).

<sup>9</sup>Brinquedoteca é um espaço da sala de aula reservado para o armazenamento e uso de brinquedos variados, destinado ao trabalho com o imaginário infantil e ao brincar.



### 2.3 Trajetória: o programa em movimento

Dentro da proposta de trabalho do programa, estavam elencados alguns objetivos, tais como: propiciar às bolsistas o contato com a realidade escolar; promover a troca de experiências e de conhecimento entre alunas da universidade e professoras da rede municipal de ensino; planejar e executar ações de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos dos 1º e 2º anos, melhorando a qualidade de ensino; realizar reflexões e avaliações individuais e coletivas sobre as experiências dentro da escola; promover estudos visando à autorregulação da aprendizagem.

O processo de formação, do qual eu participava na universidade (representando a escola para depois compartilhar com as demais colegas durante as reuniões) consistiu em estudos a respeito de alfabetização e letramento, prática docente e formação continuada. Esse processo foi desenvolvido paralelamente à intervenção em sala de aula realizada pelas alunas do curso de Pedagogia objetivando qualificar as suas futuras práticas.

No decorrer do percurso formativo, percebi a importância de algumas ações que se estabeleciam entre o grupo, tais como as discussões, as leituras sobre educação, as oficinas realizadas, o planejamento compartilhado e o momento de entrada das bolsistas na sala de aula como forma de contribuição com a melhoria das práticas de ensino. Tais atividades geraram grande interesse, principalmente das professoras participantes, pois foram consideradas por estas docentes como atividades potencialmente significativas para o aprendizado do mundo das letras e por corporificarem o processo de alfabetização e letramento.

Às docentes, foi proporcionada uma parceria muito rica em vários momentos de troca de saberes, pois havendo compartilhamentos e colaborações entre os pares, excluiu-se a sensação de trabalho solitário. Por este caminho, as ações foram significativas também para os alunos das turmas atendidas, sobretudo por oportunizarem momentos únicos, fundamentais e inesquecíveis no ambiente escolar e por tornarem a aula um momento de ludicidade no qual o interesse das crianças foi respeitado na elaboração das atividades, considerando o que seria mais importante para elas naquele momento e contexto, trabalhando habilidades e competências que direcionassem à aprendizagem.

No decorrer da realização dessas atividades, pude perceber que o programa possibilitou-me outro olhar sobre a educação, um olhar que não mais confrontava teoria e prática, e sim, buscava de maneira entusiasmada a convergência das mesmas para que o resultado desta articulação fosse, então, a efetivação de ações na prática docente que tivessem maior significado para os pequenos e favorecessem a aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização.

De forma paralela, realizei dentro do subprojeto várias tarefas a mim delegadas (participação com as demais colegas na organização de seminários, apresentação de trabalhos em eventos da área e supervisão das atividades na escola como interlocutora entre a universidade e a escola) e sempre refletia sobre a melhor forma de executá-las, buscando contribuir para que todos os participantes tirassem dessas experiências aprendizagens que fossem realmente relevantes.

Estes aspectos demonstram que o trabalho preconizado pelo subprojeto foi realizado sempre de forma conjunta e colaborativa (entende-se aqui por colaborativas as atividades pensadas e executadas com ajuda mútua) entre as bolsistas, sendo visível que o estímulo a vivências grupais foi constante e exigia muito comprometimento de todas as pibidianas<sup>10</sup>, pois a busca de novas possibilidades de formação tinha como intenção fazer da escola pública um espaço real de construção e reconstrução dos conhecimentos. Vale dizer que as bolsistas acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia atuavam em todos os segmentos: participando das reuniões de formação na universidade, tomando parte das reuniões de planejamento compartilhado na escola e realizando as intervenções diretas nas salas de aula.

Segundo Damiani (2008, p. 215):

Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

No processo de formação continuada, o apoio, a confiança e o compartilhamento das responsabilidades podem constituir-se em suportes para o

---

<sup>10</sup>As bolsistas participantes do programa (alunas da universidade e professora supervisora) são denominadas pibidianas, devido ao fato da sigla do mesmo ser PIBID. Assim foram chamadas desde a instituição do projeto na Universidade Federal de Pelotas.

despertar de novos horizontes e, ao mesmo tempo, instrumentalizar os participantes para que estes conduzam melhor as suas ações de intervenção. Nesta perspectiva, as reuniões semanais de estudo tiveram por dinâmica as trocas de experiências e de conhecimentos, propiciando ao grupo momentos de reflexões que nos direcionavam a pensar sobre a educação e sobre a importância dos seus agentes.

Nossos encontros de formação na universidade iniciaram com a leitura e socialização das contribuições trazidas pelos PCNs, o que embasou a elaboração e execução das nossas primeiras atividades na escola. Embora esse material exista em todas as escolas da rede municipal, não havia sido realizada uma discussão acerca das suas propostas nas reuniões pedagógicas da instituição onde trabalho, portanto, não havia participado de momentos de troca de opiniões e de saberes com relação a esses documentos. Por isso, este estudo acrescentou muito em meu conhecimento, vindo a ser, posteriormente, compartilhado por mim na escola com as demais colegas alfabetizadoras. Paralelamente aos estudos dos PCNs, nas reuniões de formação do PIBID, estudamos os pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999) e os Métodos de Alfabetização (MORAIS, 2012).

Após alguns encontros formativos na universidade, iniciaram-se as atividades na escola. As primeiras ações foram as observações diretas do ambiente escolar, com a realização de registros dos dados sobre a estrutura e funcionamento da mesma, da percepção da realidade das salas de aula nas classes de alfabetização e do estudo do Projeto Pedagógico da instituição. Para além de um olhar panorâmico, esta leitura diagnóstica do cotidiano escolar da instituição foi o marco inicial da nossa caminhada, fundamentando todo o trabalho que estaria por vir.

Esta coleta de dados diagnósticos possibilitou uma visão real do espaço físico e um pouco da cultura e do contexto escolar, subsidiando assim a intervenção que seria necessária em cada turma, especialmente pelo fato da escola trabalhar em uma perspectiva inclusiva e em algumas salas estarem matriculados alunos com necessidades especiais (deficientes), sendo, portanto, necessárias atividades um pouco diferenciadas, estudos sobre as deficiências e sobre a inclusão. Este momento foi muito importante, pois permitiu às pibidianas o contato com a realidade escolar na qual o grupo do PIBID estaria inserido e trabalharia nos anos previstos pelo programa.

Na busca pelo sucesso da efetivação do programa, as professoras coordenadoras do subprojeto eram responsáveis por direcionar as propostas de estudo durante as reuniões semanais de formação na universidade e mobilizar as reuniões de planejamento compartilhado que ocorriam também semanalmente na escola (todas as terças-feiras pelo período de uma hora), espaço este no qual acolhiam os saberes e as angústias das professoras e das bolsistas acadêmicas, enriquecendo o processo educativo de formação inicial das pibidianas e continuada das professoras titulares das turmas atendidas.

Nesta perspectiva, foram realizados estudos e discussões sobre a alfabetização e o letramento, algumas leituras sobre a relevância do trabalho interdisciplinar e a importância das formas de avaliação e sua validade para o processo de aprendizagem, o que possibilitou estabelecer no percurso formativo reflexões significativas a respeito dos temas. O estudo a respeito dos níveis de alfabetização segundo a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky<sup>11</sup> foi constante em nossas reuniões na universidade e nas reuniões de planejamento compartilhado e todas as ações tinham em si a intencionalidade de oferecer às professoras e pibidianas um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e a formação continuada.

Neste âmbito, foram inúmeras as inquietações que insurgiram durante os primeiros anos de trabalho e que nos direcionaram para a busca de estratégias de intervenção que fossem capazes de melhorar e qualificar a aprendizagem dos alunos. Para isso, trabalhamos colaborativamente com o grupo de professoras titulares das turmas atendidas pelo subprojeto, desenvolvendo o projeto de extensão “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de formação continuada”, que ocorria durante as nossas reuniões semanais de planejamento compartilhado, conforme já dito em outro momento.

Neste projeto, realizamos de forma intensa as leituras dos livros: Ensino Fundamental de 9 anos, oferecido pelo MEC (2006) e Escrever e Ler vol. 1. (MANURY, 2000). Este último foi entregue pela coordenadora institucional em nome do subprojeto para as professoras da escola e posteriormente estudado e exposto no grupo em forma de seminário pelas pibidianas, pela coordenadora, pela supervisora e pelas professoras envolvidas.

---

<sup>11</sup>A teoria é Psicogênese da Língua Escrita, a ser detalhada nos próximos capítulos.

No primeiro semestre de 2011, após um ano de estudos e elaborações de projetos, iniciaram as intervenções com um projeto para cada turma. Nas classes do primeiro ano, foi desenvolvido o projeto “Aprendendo com as Letras” (nas duas turmas de 1º ano- manhã e tarde, com a utilização do livro “O batalhão das letras”- Mario Quintana) e nas turmas de segundos anos os projetos “Poesias”(2º ano do turno da manhã) e “Correspondências”(2º ano do turno da tarde). Cada projeto foi planejado e desenvolvido dentro das especificidades da turma para a qual tinha sido elaborado, mas todos com o mesmo intuito: promover o contato com a linguagem oral e escrita, partindo da perspectiva do letramento literário em busca da promoção de aprendizagens com significado para as crianças.

Essas atividades foram muito importantes para a construção do conhecimento dos alunos, por proporcionarem momentos de intervenções diferentes das habitualmente realizadas pelas professoras titulares e assim possibilitarem aos pequenos o estabelecimento de relações com maior significado entre os conteúdos que aprendem na escola e a sua vida, extrapolando assim os limites preconizados pelas paredes da sala de aula e desvelando o olhar rígido do professor sobre a efetivação da prática docente.

Estas mesmas características são encontradas no projeto de intervenção do ano de 2012, que foi elaborado de forma mais unificada, tendo por base a mesma proposta de leitura. Atendendo as turmas de 1º e 2º ano e baseado no livro “O carteiro chegou” (AHLBERG, 2007), o projeto abrangia o trabalho com diferentes gêneros textuais contidos em alguns contos de fadas, tais como: João e Maria (panfleto/encarte), João e o pé de feijão (cartão postal), Cinderela (carta-comunicação), Três Porquinhos (carta de despejo), Cachinhos Dourados (carta) e Chapeuzinho Vermelho (cartão de aniversário).

O projeto foi intitulado “*Um carteiro que desvenda histórias*” e envolvia três tipos de atividades: as atividades permanentes (que eram executadas por meio das rotinas pedagógicas), as tarefas de sistematização (que previam a elaboração de exercícios para a organização de conteúdos), e as sequências didáticas (que eram um conjunto de aulas necessárias para a abordagem de um determinado conteúdo).

A partir da leitura e exploração do livro “O carteiro chegou”, o grupo de estudo, com a colaboração das coordenadoras, das pibidianas e das professoras supervisoras, elaborou as atividades de sequência didática que envolviam diferentes

tarefas e que respeitavam os níveis de aprendizagem dos alunos, buscando estabelecer relações entre as diferentes áreas de conhecimento e abordando os conteúdos através de diferentes linguagens.

A melhoria na aprendizagem das crianças foi constatada mediante a avaliação diagnóstica processual, de modo geral, mas foi percebido maior avanço nos casos das crianças com necessidades especiais e com déficit de atenção, por serem estas as que mais necessitavam de olhares direcionados às suas singularidades.

Essa avaliação nas classes de alfabetização foi realizada de forma individual e com base no crescimento de cada aluno, levando em consideração seu avanço desde a primeira avaliação diagnóstica até as últimas atividades realizadas dentro do projeto, o que deu a dimensão real da contribuição que as intervenções tiveram em relação ao avanço no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Como a pesquisa em questão tem o objetivo de perceber as repercussões do PIBID na formação continuada e na prática docente, posso inferir que as reuniões, as discussões e os planejamentos foram momentos de estudos e reflexões que provavelmente eu não faria se estivesse fora do programa, devido aos vários papéis por mim desempenhados no decorrer do dia, tais como o de mãe, de esposa, de dona de casa e de profissional, que exigem tempo e disponibilidade, pois paralelamente ao desenvolvimento do programa e dos estudos de formação, no ano de 2011, recebi outro grande presente: a chegada de meu segundo filho, Leonardo, a minha segunda grande razão para acordar todos os dias!

A participação no PIBID significou para mim a oportunidade de retomar os estudos formativos com maior sistematização e regularidade, realizando leituras relevantes sobre a educação e mais especificamente sobre a alfabetização e o letramento, fato este que foi muito importante para que eu pudesse repensar minha prática docente e minha formação continuada, pois sempre temos algo para aprender e algo para ensinar, vislumbrando a possibilidade de ingressar no curso de pós-graduação em nível de Mestrado.

Tal percepção direcionou-me a pensar então a respeito do impacto do programa para as demais professoras alfabetizadoras participantes do subprojeto em relação à sua formação profissional continuada. Para melhor sustentar o estudo,

abordo no capítulo que se segue considerações teóricas referentes à prática docente e formação continuada de professores.

### **3 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Na área da educação, a formação de professores tem sido frequentemente objeto de reflexão e de pesquisa. Dentre os desafios enfrentados pelos docentes estão, sobretudo, aqueles que emergem do cotidiano escolar e da responsabilidade destes sobre suas ações. No campo da formação de professores na atualidade, as novas necessidades surgem devido a diversos fatores, tais como: mudanças no sistema educacional, necessidade de uma escola de qualidade ofertada pelo poder público, qualificação permanente dos professores, entre outros.

Tais fatores demonstram que estamos inseridos em uma sociedade de mudanças e estas nos direcionam para a ruptura com a crença de que a escola é mera reprodutora de saberes. Neste movimento dialético, o professor encaminha-se para a contextualização dos conhecimentos em sua prática e a partir dela, articulando-a com as teorias.

Um dos desafios postos para a reflexão sobre a prática docente no âmbito de formação de professores refere-se ao compromisso destes com a formação dos alunos, o qual pode ser concretizado por meio de propostas inovadoras de educação, em que a prática docente reprodutora de saberes perde o sentido, sobretudo, porque “inovar” no processo de alfabetização e letramento pode ser associado ao pensar em uma concepção de educação que vise à aprendizagem do aluno de maneira ativa e autônoma. Tal objetivo impõe que se criem nas salas de aula situações de aprendizagem nas quais todos possam construir conhecimentos, sendo assim autores de sua formação.

Logo, é pertinente que se faça aqui uma breve apreciação a respeito dos paradigmas de ensino (SOUSA SANTOS, 1987), sobretudo porque fazemos parte de uma sociedade aprendente (ASSMANN, 2003). Um paradigma, segundo Thomas Khun (2003), refere-se a um modelo, a um padrão utilizado e compartilhado por um grupo ou por uma comunidade científica. Trazendo ainda a contribuição de Morin (2000), para o qual “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto



de conceitos-mestre”, um paradigma caracteriza-se como um discurso com argumentos suficientes para o convencimento a respeito de sua validade.

O paradigma educacional dominante por longo tempo, o dito tradicional, tem por base a ideia de que apenas o professor deve ensinar e esse ensinar restringe-se a somente transmitir informações e conteúdos que considera importantes. Esta educação é considerada por alguns como legitimadora do saber quando o aprender significa apenas armazenar conhecimentos prontos e advindos do professor que, sendo o centro do processo pedagógico e detentor dos conhecimentos válidos, determina o saber a ser adquirido a partir do currículo oficial, desconsiderando, em muitos casos, a trajetória pessoal do aluno. Neste paradigma, a este aprendiz, resta apenas receber o conteúdo passivamente, pois o seu saber, o seu meio social e a sua cultura, raras vezes são valorizados.

Essa visão de educação tem um caráter dogmático, em que o saber é quantificado, constituindo-se, portanto, em uma construção unilateral. Tal olhar dificulta a elaboração e a significação do conhecimento por parte de quem aprende, pois desvincula o saber escolarizado do saber cotidiano. Segundo Freire (1996, p. 27), trata-se da educação bancária, a qual, em seu entendimento, entretanto, pode ser:

[...] que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo.

Algumas análises em torno desta concepção de educação mostraram que os alicerces do paradigma dominante, dito tradicional, apresentavam algumas fragilidades. Em alternativa ao modelo educacional dominante, os autores referidos sugerem a construção de paradigmas emergentes, que nos direcionem a outra forma de pensar a educação, através da qual esta passe a ser vista com a perspectiva de promover o resgate do ser humano e o aluno a ser visto como participante ativo do ato de construção do conhecimento. Nas palavras de Sousa Santos (1995, p. 47):

No paradigma emergente, o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohn. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática.

Nesta perspectiva, a educação deixa de ser um processo de transferência de conhecimento e passa a ser um processo ativo, tornando o aluno sujeito do seu ato de conhecer. Dessa forma, os conteúdos escolares servem como um meio de ligação entre o currículo escolar, a sociedade e a vida, pois a experiência vivida, o saber previamente adquirido pelo aluno e os conteúdos escolares coadunam-se e encaminham para uma reflexão mais crítica sobre a realidade.

Os paradigmas ditos emergentes valorizam as ideias, os saberes e as concepções de vida e de sociedade dos alunos. Nesta concepção, há uma horizontalização do conhecimento, valorizando o contexto do processo educacional e um olhar reflexivo sobre a educação, que se reflete, sobretudo, na relação entre teoria e execução, na prática docente em si e nos processos de aprendizagem.

O papel do professor diante desta concepção é de mediador e articulador do percurso formativo, passando, entre outras ações, a instigar os alunos a realizarem atividades que demandem participação efetiva a fim de que os processos cognitivos possam neles se formar. Com o objetivo de sustentar os professores na busca da inovação na prática docente, de acordo com Nóvoa (2009) *a inovação*<sup>12</sup> *é um elemento central do próprio processo de formação.* (grifo meu). Na perspectiva de Carbonell (2002, p. 31), o autor considera que:

---

<sup>12</sup>**Inovação na educação**- conceito de carácter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos académicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagónicos da experiência; **reconfiguração dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotimização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. (CUNHA, 2003, p. 377, *apud* MOROSINI, 2003).

[...] é importante criar redes de escolas conectadas e associadas em função de diferentes objetivos, âmbitos de reflexão e trabalho e para projetos didáticos e institucionais específicos; assim como todo tipo de referentes e apoios externos que sirvam de bússola, contraste, intercâmbio, crítica, identificação, cumplicidade e fidelidade. Estamos falando de referentes e ajudas tão diversos como podem ser a assessoria externa que, mediante o conhecimento que proporciona a distância, estimula a reflexão e a tomada de decisões; a colaboração de professores e professoras de outros lugares que visitam as escolas, entram nas classes e, com suas observações e críticas enriquecem o conhecimento escolar e a prática docente, e abrem novas perspectivas de análise e intervenção; ou a existência de coletivos e movimentos de renovação pedagógica.

As práticas docentes, ao considerarem os alunos como centros do processo cognitivo, oportunizam a estas situações e procedimentos que passam por uma proposta metodológica adequada às suas necessidades e nas quais os pequenos são protagonistas do processo. Neste sentido, o planejamento das atividades, a sua execução e a avaliação da aprendizagem são fatores importantes e determinantes para a construção de uma prática comprometida com a apropriação do conhecimento (ALARCÃO, 2001).

Diante disto, Zabala (1998, p. 17) nos diz que:

[...] a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas e a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Diante da fala do autor (op. cit), vale dizer que é fundamental para a mudança que os professores repensem as práticas docentes, ressignificando as ações pedagógicas e intensificando a promoção da aprendizagem com maior significado, com modelos centrados na aprendizagem dos alunos, dedicando uma atenção especial à comunicação, que define de certa forma o contexto onde se processa o ato de conhecer, fazendo da educação um mecanismo de transformação social.

Para acompanhar essas transformações, passa a existir a necessidade de programas destinados à formação continuada dos professores, que contemplem tais questões possibilitando que estes possam atender as demandas que emergem no

cotidiano escolar, a partir da reflexão sobre a prática docente e sobre seu saber-fazer.

A ruptura com o ensino dito tradicional requer a percepção de que não existe neutralidade em educação (FREIRE, 1996), pois a prática docente é permeada pelos valores pessoais e profissionais que os professores adquiriram no decorrer da sua trajetória. Estes valores refletem em si a concepção construída pelos docentes sobre educação e interferem diretamente na possibilidade de mudança. Com relação a isto, Pinto (2010, p. 03) afirma:

No caso da profissão docente, considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento de novas mudanças educacionais, as quais não vêm sendo alcançadas através do paradigma tradicional de ensino.

Ao perceber que os pressupostos do paradigma emergente vão ao encontro das mudanças consideradas necessárias, é pertinente direcionar o olhar sobre a realidade das práticas docentes que, alicerçadas em tais pressupostos, contemplam a construção de uma educação crítica que permite aos alunos a compreensão da realidade na qual estão inseridos, a construção dos saberes de maneira significativa e o desenvolvimento e valorização de sua autonomia, mostrando, ainda, os benefícios de uma prática colaborativa entre os professores. Posicionamento este corroborado por Zabala (1998, p.11) segundo o qual o “âmbito educativo exige a relação, a tarefa conjunta e o trabalho em equipe entre os professores”, também ratificado pelos estudos de Carbonell (2002).

A prática docente colaborativa entre os professores, a partir das discussões e da reflexão coletiva, amplia a possibilidade de trazer significados aos conteúdos escolares no decorrer da elaboração de atividades, minimizando assim a fragmentação dos mesmos e, conseqüentemente, da aprendizagem. Sendo a prática docente uma ação coletivo-reflexiva, esta se transforma em um movimento de ressignificação de hábitos e atitudes das práticas tradicionais e, nesse sentido, impõe a revisão de conceitos, favorecendo o compromisso coletivo na busca de uma educação de melhor qualidade, o reconhecimento de que é possível a melhoria e a possibilidade de ações pedagógicas pertinentes.

Cabe ao exercício docente a tarefa de diagnosticar o contexto da prática na qual os sujeitos estão inseridos, para que então a tomada de decisões permita atuar e avaliar a pertinência das ações e intervenções a fim de que estas aconteçam de forma articulada. De acordo com Zabala (1998), o conhecimento das variáveis intervêm na prática e a experiência é necessária para dominá-las, por meio de um processo em que os professores mais velhos renovam sua prática e os mais novos aprendem com a vivência compartilhada, neste sentido nenhum saber perde sua importância e teor. Deste modo, a prática docente pode qualificar o trabalho docente mediante a troca de conhecimentos e de experiência.

A compreensão das variáveis pode decorrer da investigação da sala de aula, dos saberes dos alunos, das experiências dos outros professores, de modelos de práticas de sucesso ou de propostas de intervenção que beneficiem a coletividade. Este conhecimento é validado por meio de estudos e referenciais teóricos que ajudam a compreender o processo educativo. Neste estreitamento da relação entre teoria e prática no desenvolvimento da docência, as pessoas utilizam-se de modelos interpretativos os quais já conhecem, seja pelo estudo, pela observação ou pela experiência vivida. Para Tardif (2012, p. 37):

A prática docente não é apenas um objeto de ser das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Sendo uma atividade mobilizadora de saberes, a prática docente para tornar-se dinâmica, pressupõe algumas mudanças, tais como: a apreciação das experiências culturais dos alunos na sala de aula, a consideração de interesses pessoais explícitos e o reconhecimento da existência de vivências singulares dentro, e principalmente, fora da escola. Esses fatores tornam ingênua a tentativa de estabelecer rígidos objetivos de ensino com esquemas antecipados de aprendizagem. De acordo com Libâneo (2011, p. 30):

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isto não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Com relação à mediação imprescindível à prática docente, Zabala (1998) elenca sete pontos fundamentais a serem considerados pelos professores, a saber: as sequências de atividades de ensino-aprendizagem; o papel dos professores e dos alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e do tempo; a organização dos conteúdos; os materiais curriculares e o sentido e o papel da avaliação.

De acordo com Tardif (2012, p. 233):

O pensamento, as competências e os saberes dos professores não devem ser vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados. Por exemplo, dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e a normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade.

Porém, é frequente encontrarmos alguns discursos docentes em que há forte argumentação sobre a impossibilidade de mudança nas práticas docentes. Zabala (1998, p. 23) sobre isto diz:

Esta forma de atuar, que evita considerar os condicionantes contextuais que impedem a mudança, se converte numa renúncia implícita para questionar as condições que o tornam inviável. Nega-se a finalidade do ensino ou a concepção psicopedagógica em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam a mudança.

Destaca-se neste ponto que, para ocorrerem transformações nas práticas docentes, é preciso considerar o espaço de formação dos professores como agentes

dessa mudança percebendo e ponderando os motivos que por vezes a dificultam, sobretudo porque a aprendizagem sobre a prática por parte dos docentes é uma construção individual, porém mediada pela sua própria ação na coletividade.

A reflexão a respeito da prática docente não se esgota neste momento, contudo, passo a discorrer deste ponto em diante a respeito dos processos de formação. A palavra formação<sup>13</sup> traz em sua origem a definição de que formar é dar forma ou tomar forma; dar ou receber educação formal concedendo ou recebendo o respectivo diploma; criar (-se), constituir (-se) ou originar (-se). De acordo com o pensamento de Nóvoa (1995), “formar é sempre formar-se” e refere-se a um processo dinâmico, que visa ao estabelecimento da interação com os pares, do diálogo, da reflexão e das práticas colaborativas.

As referidas características dão destaque a aspectos da formação docente pouco considerados em uma abordagem tradicional. A valorização do trabalho em equipe e do exercício coletivo da profissão é fundamental para a reconfiguração dos processos de formação docente e legitimação dos saberes explícitos da profissão, tanto no âmbito individual como coletivo. Para Imbérnon (2011, p.58) “uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”, possibilitando a condição de autoformação realizada na interação com os pares.

Conforme destacado por Imbernón (2011) e corroborado por Nóvoa (1995), a formação, ou formações (inicial e continuada), validam os saberes nos campos individuais e coletivos. Na formação inicial, há uma perspectiva de que os formadores de professores em nível superior terão o compromisso de ajudar os futuros educadores a apreender, durante a sua formação inicial, as teorias necessárias para sustentação do seu modo de ensinar e para que se tornem melhores docentes ao longo de toda a sua carreira. A formação docente inicial no âmbito das instituições de ensino superior compreende cursos de licenciatura que, para Gatti (2010, p.1359) são:

[...] cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.

---

<sup>13</sup> Dicionário Houaiss Conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

A formação inicial de professores, segundo os autores (NÓVOA, 2009; GATTI, 2010), terá ganhos ao considerar os saberes realmente necessários a um currículo de formação que possa construir nas licenciaturas o conhecimento pedagógico especializado e ao mesmo tempo contemplar esta etapa como um espaço fundamental de aprendizagem dos estudantes, respeitando a concepção prévia de docência dos futuros professores, aprendizagem esta, construída nas trajetórias escolar e pessoal anterior e concomitante a sua formação na academia.

Logo, de acordo com Veiga e Silva (2013), a formação acadêmica é o primeiro passo de um longo e permanente processo construtivo com intencionalidade que inicia antes mesmo do ingresso no ensino superior, na universidade e se prolonga por toda a vida profissional. Em uma perspectiva integradora, esse processo necessita contemplar o aluno na sua totalidade, sendo inevitável o reconhecimento de que o estudante de licenciatura traz internalizado (mesmo que muitas vezes de forma inconsciente) um exemplo de professor em seu fazer, pois tais modelos fizeram parte de toda a sua trajetória formativa. Ou seja, conforme aponta Nóvoa (1995), os professores que fizeram parte de sua formação enquanto ainda alunos são uma forte referência à atuação docente, a ser seguida ou rejeitada.

Se por muitos anos praticou-se um modelo de formação docente fragmentado no âmbito da licenciatura e em que os saberes específicos antecederiam os saberes pedagógicos e com eles pouco se articulavam, como no modelo 3+1 (PEREIRA, 2000), hoje se percebe a necessidade de que a formação acadêmica assuma como finalidades a construção de um repertório para que a atuação docente assente em uma clara e apropriada concepção sobre a educação e a aprendizagem.

Assim, um dos caminhos possíveis é a universidade tornar-se um ponto de convergência entre os múltiplos saberes que por ela perpassam, deixando de ser a única a produzir e transmitir conhecimentos válidos e passando a ser um lugar de integração e produção mútua de experiências. Deste modo, rompe-se com a suposta hegemonia dos saberes produzidos na academia sobre os dos professores da escola básica, sobretudo ao considerar-se que o processo de formação de docentes vai além do acúmulo de seus conhecimentos ou da relação que os estudantes estabelecem com os modelos pedagógicos. Ela requer a integração entre a formação pedagógica e específica da área em estudo com o conhecimento sobre o



dia a dia da escola e a experimentação que permite a articulação entre teoria e prática, entre outros. Portanto, os currículos centrados em uma lógica reprodutiva ou na teoria e prática desarticuladas, com a primeira antecedendo a segunda, ou com os conhecimentos específicos antecedendo os pedagógicos, entre outros, vem mostrando suas fragilidades.

Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em, nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI<sup>14</sup>, 2010, p.1359).

Essa preocupação surge no sentido de rever a articulação efetivada pelas instituições entre a formação acadêmica dos licenciandos e a aproximação com a realidade das escolas, proporcionando assim compreensões mais sólidas acerca dos conhecimentos inerentes à profissão escolhida, considerando perspectivas essenciais aos professores, como a relação entre ensino e pesquisa e a formação prática, constituindo assim o tão falado professor reflexivo.

De acordo com Schön (2000, p. 226):

O currículo normativo das escolas baseia-se, como já vimos, em uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais. Ele começa com a ciência relevante e segue com um ensino prático em suas aplicações separando a ciência que produz novo conhecimento da prática que o aplica. Não há espaço aqui para a pesquisa na prática, ou, como prefiro dizer, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação pela qual os profissionais, às vezes, adquirem nova compreensão de situações indeterminadas e vislumbram novas estratégias de ação.

Retomando o conceito de Schön, “a reflexão na ação” corrobora com a formação do professor que pesquisa, pois se efetiva na prática docente fazendo desta um espaço para problematizar, (re)significar e explorar os conteúdos teóricos de maneira dialética. Na formação do professor-pesquisador proposto por este autor (idem), forma-se o profissional reflexivo, aquele que “pensa na ação”, ampliando sua

---

<sup>14</sup>Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

capacidade para dialogar, transformando o conhecimento em ação (SCHÖN, 2000). A posição de Veiga e Silva (2013, p. 23), acrescenta:

No coletivo, a formação do professor como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação ente os interesses individuais e coletivos. Assim, é possível referirmo-nos à formação pessoal e coletiva. A formação pessoal é de existência individual. É o espaço da iniciativa, da inventividade e da inovação. A formação pessoal é permeada também pela intencionalidade, que é a antecipação ideal de um resultado real que se pretende alcançar. A formação coletiva, além de ampla, é complexa por envolver um espectro de valores e uma diversidade de pessoas. O processo que se vive como coletivo é valorizado e colocado ao alcance do grupo. O poder é compartilhado num movimento vivencial.

Portanto, ao priorizar a diversidade na formação inicial é imprescindível pensar-se numa abordagem que vá além da universitária, envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão professor, conforme nos diz Nóvoa (2009). De acordo com o autor (op. cit), o processo de formação de docentes, ao ser construído dentro da profissão, trará grandes benefícios ao contemplar cinco características fundamentais:

- Assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público de educação.

Neste sentido, é indispensável na formação de professores que a universidade estabeleça o contato dos estudantes com os conhecimentos específicos da área de atuação e com a prática nas salas de aula de forma articulada, promovendo o diálogo entre a prática e a teoria.

No pensamento de Imbernón (2011, p. 67):

A formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um "ofício" no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber porquê se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.

Além de promover o contato com a realidade escolar na formação inicial, esta concepção de formação direciona-nos à análise sobre as contribuições da formação continuada para a qualificação do fazer docente. A formação inicial e continuada dos professores, ao dialogar com o conhecimento do aluno e com a prática docente, contempla o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, estando a serviço de uma concepção de educação democrática (IMBERNÓN, 2011).

Pesquisas sobre a continuidade da formação vêm mostrando a importância do trabalho conjunto e colaborativo entre os professores (PINTO, 2008 e FERNANDES, 2011), cujos benefícios pressupõem a instituição de ações que incluam a colaboração, o compartilhamento de saberes e a aprendizagem dos processos de trabalho em conjunto, conforme sugere Fernandes (2011) referindo-se aos benefícios da ação colaborativa para a melhoria do ensino oferecido pelas instituições escolares.

Portanto, assim como a formação inicial é condição para a atuação, a formação continuada dos professores é fundamental e, sendo um processo permanente, une-se à vida cotidiana, à cultura previamente adquirida, ao saber acadêmico (produzido nas instituições de formação de professores) e ao discurso acadêmico (proveniente dos estudos sobre o tema) (IMBERNÓN, 2011).

Esse processo envolve ainda a formação reflexiva, pois esta oportuniza ao professor repensar e reorganizar o seu planejamento, a sua rotina e a sua prática de maneira consciente. Nesta perspectiva, a autora recomenda, que a formação

continuada, contemple o conhecimento a respeito dos processos que envolvem a aprendizagem, pois estes saberes aumentam os resultados positivos das práticas docentes em favor da aprendizagem dos alunos. Portanto, emerge a necessidade do professor direcionar seu olhar para a contextualização dos conteúdos que serão tratados, definindo qual a melhor forma de abordá-los, porque são importantes e em quais momentos se fazem necessários.

Tal formação torna-se mais dinâmica se ocorrer de maneira coletiva/colaborativa, por promover a troca entre os docentes que neste percurso formativo se reúnem com um objetivo comum, enriquecendo as suas maneiras de pensar e de agir, criando maiores possibilidades de sucesso nas suas ações. O estabelecimento de objetivos comuns desperta o protagonismo individual e coletivo por implicar em uma concepção formativa, a qual, nas palavras de Imbernón (2011, p. 23), é coletiva e institucional, pois:

[...] implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Portanto, do mesmo modo que a formação continuada tem de considerar e reconhecer as necessidades dos docentes, valorizando os saberes de que são portadores e assim legitimando-os, deve assumir o desenvolvimento das competências essenciais para o trabalho conjunto no âmbito administrativo e burocrático da gestão escolar, tais como assumir o projeto coletivo em sua relação com o projeto pedagógico individual, responsabilizar-se pelo estabelecimento de objetivos comuns ao grupo e oportunizar condições de trabalho inadequadas, entre outros, sem desconsiderar que no âmbito individual alguns aspectos necessitam ser considerados, como por exemplo, a carga horária excessiva e as baixas remunerações.

A legislação prevê e garante que os processos de formação continuada sejam realizados visando ao desenvolvimento profissional docente, com afastamento

remunerado, sem prejuízo de seus salários, e ainda a progressão baseada na titulação. (PINTO, 2010).

Diante disso, a legislação vigente, Lei de diretrizes e Bases (LDB), no **Art. 67º**, determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público garantidos nos seguintes incisos:

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Porém, muitas vezes o sistema público não oferece ou garante aos profissionais tais oportunidades, principalmente no que se refere ao horário de estudos dentro da carga horária de trabalho. Tal situação obriga os profissionais a procurarem por qualificação fora do horário, onerando o período destinado ao seu descanso.

Compreende-se, assim, a necessidade de um novo paradigma para a continuidade da formação dos professores em exercício, baseado no pressuposto de que formar é traçar estratégias que definam a formação docente dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009), valorizem o trabalho em equipe, o saber compartilhado e o fazer colaborativo e articulem os saberes dos docentes. Sendo assim, a formação continuada necessária para o desenvolvimento profissional estabelece-se na interação com os pares. Tendo o compromisso de servir como suporte às práticas docentes, torna-se relevante que, nos processos formativos, sejam ampliados os espaços para a pesquisa no âmbito escolar, fazendo deste campo um dos principais *lôcus* da formação continuada (VEIGA; SILVA 2013).

Considerando esta complexidade presente no fazer e na formação docente, alguns autores adotam o termo professoralidade para se referirem à constituição e construção da profissão de professor, a qual acontece ao longo da sua vida e da sua história, mediatizada pelos processos de formação.

Bolsan e Isaia (2006, p. 491) entendem a professoralidade da seguinte forma:

[...] um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a

sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Compreendendo o espaço escolar como parte integrante do processo de constituição da docência, vale dizer que a professoralidade faz parte das experiências em um processo de construção e reconstrução individual e coletiva emergindo das formas pelas quais os professores aprendem e produzem conhecimento ao longo das trajetórias que percorrem.

Tais representações irão constituir-se nos campos individual e coletivo, e as construções e reconstruções ocorrem a partir da integração de quatro pontos fundamentais (POWACZUC, 2008): das situações concretas que os docentes enfrentam, das representações que os outros desenvolvem sobre eles, das representações que mantêm sobre si mesmos e por último de como eles percebem as representações dos outros a seu respeito.

Neste caminho em que o professor experimenta/desenvolve a ação docente, enquanto realiza e reflete sobre a sua prática, ocorre um processo ao mesmo tempo de aprendizagem e de produção de saberes (OLIVEIRA 2003). E é neste complexo processo que se constitui a professoralidade, de maneira não linear e multifacetada.

O aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados; a dimensão da pesquisa na docência universitária precisa ser melhor avaliada, discutida à luz dos aspectos éticos e políticos: o compromisso com a produção de conhecimentos onde a relevância social na formação profissional acadêmica seja o critério das investigações que envolvem professores, escolas e redes de ensino. (OLIVEIRA, 2003 p. 383,)

Com a possibilidade de provocar as reflexões *na* e *sobre* a ação, evidencia-se um movimento de pensar e repensar as decisões pedagógicas considerando-se as múltiplas realidades escolares. Refletir a partir do diálogo com os pares, compartilhar

e experimentar são ações relevantes na constituição da professoralidade, pois suscitam a necessidade de os docentes serem conscientes de que os seus processos de aprendizagem sobre a profissão têm impacto na construção da sua prática.

A constituição da profissão é mediada pela ação pedagógica e pelas discussões a respeito do fazer docente nos percursos formativos que se desenvolvem no ambiente escolar e nas relações interpessoais estabelecidas, acontecendo, portanto, na coletividade, preconizando ainda uma postura reflexiva no decorrer das trajetórias pessoais e profissionais.

Dando sequência às reflexões teóricas pertinentes ao estudo aqui em questão, o capítulo a seguir traz considerações referentes ao campo da Alfabetização e do Letramento.

## 4 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: O INGRESSO NA CULTURA ESCRITA

Historicamente, em nosso país, sobretudo a partir do século XIX, a alfabetização é centrada no ensino através da utilização de métodos. Mas o que são métodos de alfabetização? A palavra “método” origina-se na concepção de uma forma homogênea de ensinar, cuja base centra-se na ideia de que todos aprendem da mesma maneira com um ensino organizado de forma sistemática. Há relatos que apontam os usos desse método na Grécia antiga e no Império Romano até o início do século XVIII (MORTATTI, 2000).

Os métodos tradicionais de ensino de leitura e escrita (MORAIS, 2012; FERREIRO, 1985, 1999; SOARES, 2012; MANURY 2000) são classificados em sintéticos e analíticos. Os sintéticos centram sua lógica de ensino-aprendizagem nas questões fonológicas, partindo de unidades menores. Trabalham primeiro as letras e a relação entre fonema (som) e grafema (letra), para depois analisar unidades maiores (as sílabas), para então somente após tais análises, de forma mais lenta, explorar palavras, frases e textos. Nas palavras de Porto (2011, p. 73):

É comum que muitas pessoas questionem porque são realizadas tantas críticas aos métodos de alfabetização, se muitas pessoas conseguiram se alfabetizar através deles. É importante que tenhamos claro, —que alguns métodos funcionavam bem não porque o método fosse bom, mas porque se estava agindo sobre crianças que já tinham uma informação básica bastante sólida.

Define-se então aqui a caracterização dos métodos de alfabetização. Os métodos sintéticos são divididos em três: a) alfabético- soletração; b) fônico; c) silábico. O ensino da leitura por meio dessas estratégias começa com a exposição das letras do alfabeto e de seus nomes (método da soletração/alfabético) ou de seus sons (método fônico), e posteriormente das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com a ordem crescente de dificuldades determinadas pelo professor.



Após o reconhecimento das letras ou conhecidas as famílias silábicas, ensina-se então a ler as palavras formadas por estas sílabas e, por fim, ensinam-se frases isoladas e muitas vezes sem sentido. Quanto à escrita, por estes métodos, se restringe ao ensino da cópia, por meio de ditados e formação de frases, enfatizando a grafia correta das letras e das palavras.

O ensino da leitura e da escrita, por meio dos métodos sintéticos, tem em si a seguinte sequência: primeiro a exposição das letras e posteriormente das palavras, partindo então para as frases e depois para contos ou pequenos textos. A diferença principal do método sintético para o método analítico é que este último não trabalha com letras e sílabas de forma isolada.

Os analíticos trazem em si um ensino centrado no reconhecimento global das palavras e possibilitam a leitura com maior sentido. No grupo dos métodos analíticos, são três os principais: a) a palavração; b) a sentencição; c) o método global de contos e textos.

Na percepção de Morais (2012), qualquer um destes três métodos levará o aluno a trabalhar ao final com as unidades menores das palavras (sílabas, letras ou fonemas) que caracterizam a concepção que sustenta tais métodos. Partindo de unidades maiores como palavras, frases, textos ou histórias, o aluno atribui maior significado à aprendizagem da leitura e da escrita para somente depois “repartir” em unidades menores.

Na alfabetização pelo método analítico de palavração, é ensinado um repertório de palavras aos alunos para que depois sejam divididas em sílabas e estas, posteriormente, decompostas em letras ou fonemas. No ensino por meio do método de sentencição, os alunos memorizam as sentenças completas (frases) para depois estudar as palavras de forma isolada e posteriormente as unidades menores (sílabas, letras ou fonemas). No ensino pelo método global, são oferecidos aos alunos textos completos da mesma forma como os dois apresentados anteriormente: após o professor trabalhar o texto, trabalha as frases, para depois as palavras e então as unidades menores: sílabas, letras ou fonemas Morais (2012, p.30, 31) nos afirma que, como já indicado:

[...] ambos os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os indivíduos já alfabetizados e lhe atribuem capacidades que não correspondem à verdade (...) ambos os métodos se caracterizam por um estrito controle

das correspondências som-grafia, que, cumulativamente, vão sendo apresentadas.

Contudo, é preciso ter clareza de que somente a escolha de um método não garante a aprendizagem do aluno, pois para que a leitura e a escrita congreguem significado é preciso que haja a intervenção do professor neste sentido. Além disto, é necessário que o docente tenha conhecimento do contexto escolar e realize uma seleção adequada dos materiais a serem utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem para que estes contenham intencionalidade e atendam as especificidades dos alunos. A discussão sobre os métodos de alfabetização é hoje difícil, sobretudo pelo fato de a aprendizagem da leitura e da escrita no paradigma tradicional ser analisada como desconectada da realidade e fragmentada em seu tratamento. Assim, segundo Soares (2012, p. 93):

[...] tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não são mais aceitos (...) um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

Ou seja, no quadro destas ideias, os métodos vêm sendo rejeitados independentemente de seu potencial. Porém a ação de tornar um sujeito alfabetizado, capaz de ler e escrever, é um ato complexo. Tal complexidade na construção desta competência impõe a adoção de alguns pressupostos e procedimentos, sem com isto, necessariamente, engessar o processo.

Nessa perspectiva, ao tratarmos a alfabetização como um processo de construção do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; SOARES, 2012), sinteticamente, a alfabetização incide no aprendizado das letras do alfabeto e de seu uso social como forma de comunicação. Razão pela qual é importante tomar a *“alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p.15)”* indo além da simples capacidade de decodificar signos e englobando também o significado destes.

Esse processo não se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação das letras e das palavras, mas na capacidade de interpretar, entender, criticar, produzir, significar e ressignificar o conhecimento. Todas essas competências somente ocorrerão se os alunos tiverem acesso à cultura letrada e aos mais variados portadores de textos<sup>15</sup> que circulam socialmente (SOARES, 2012).

Logo, na escola, cabe ao professor a tarefa de proporcionar ao aluno esse acesso contemplando em seu planejamento a articulação de conhecimentos que superem o simples encadeamento de atividades e despertem na criança a percepção de que aprender também pode ser uma “deliciosa brincadeira”. Estar “alfabetizando” é fundamental para que o aluno possa compreender os usos sociais da leitura e da escrita: o letramento.

Dentro da perspectiva de alfabetização, o que significa então a palavra letramento? Letramento é um processo de inserção em uma cultura letrada, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita.

Alfabetização e Letramento, na perspectiva de Soares (2012) são dois conceitos complementares, pois alfabetizado é aquele sujeito que sabe ler e escrever e letrado é aquele que além de ler e escrever utiliza a leitura e a escrita socialmente, de modo adequado às necessidades de uso. Contudo, (segundo os autores já referidos) existem pessoas que são letradas e não são alfabetizadas, visto que, de alguma forma, apreenderam o uso social da língua e dela fazem uso dentro de seu contexto social e de acordo com as suas necessidades e possibilidades.

Neste contexto, a alfabetização e o letramento formam um ciclo dentro do processo de aquisição da língua escrita, pois a linguagem é um fenômeno social, sendo estruturada de forma individual e ao mesmo tempo grupal, por ser estabelecida cultural e socialmente. A palavra letramento é então utilizada para definir o processo de inclusão da criança na cultura letrada. Segundo Soares (2012, p. 18):

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a

---

<sup>15</sup>Os portadores de texto trazem em si diferentes gêneros textuais, tais como: jornal, revistas, cartão postal, convite, carta, bilhete, bula de remédio, entre outros.

abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Deste modo, na contemporaneidade, compreende-se que não há como dissociar esses dois processos, pois a alfabetização envolve a aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais. O reconhecimento das letras e das palavras é apenas um elemento dos subsídios necessários para o letramento. Para formar sujeitos letrados, então, é preciso reconhecer que “letrar” na escola significa incluir a criança no mundo escrito, intervindo na sala de aula com atividades que contemplem os diferentes usos da escrita que circulam na sociedade.

Essa inclusão começa antes mesmo da escolarização, quando a criança passa a interagir socialmente com essas práticas. O letramento é, portanto, social e cultural, ou seja, quando as crianças chegam à escola já possuem um conhecimento de leitura e escrita prévio, adquirido no seu cotidiano, o qual merece atenção do professor.

A alfabetização se preocupa com o processo de aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos e o letramento indica os aspectos do sistema escrito de uma sociedade através das formas de circulação. Logo, o ideal, é alfabetizar letrando, é alfabetizar por meio da leitura, de forma social, fazendo uso de diferentes portadores de texto e de diferentes gêneros textuais sugeridos por Soares (2012), tais como notícia de jornal, história em quadrinhos, receita (médica, culinária), lista de compras, recado, bilhete, carta, entre outros. Para Soares (2009, p. 115) é preciso reafirmar que:

[...] o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta. Como não é possível descobrir uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou a melhor forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de o *quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por quê* (para quais fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, além de *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou medição.

Nesta perspectiva, a alfabetização desenvolve-se de maneira conjunta com o letramento desde o início da aprendizagem da escrita, além de ser avaliada diariamente por meio de observações e registros sistemáticos. Manury (2000), embora reconheça algumas dificuldades para a sistematização dos registros, defende a sua existência por considerar fundamentais para a sequenciação e o encadeamento das atividades, fazendo a seguinte afirmativa:

[... pode acontecer que o professor, arrastado pelas inúmeras peripécias do dia-a-dia, não registre suas observações, não as escreva, deixe-se levar por intuições arriscadas, estabeleça imagens estereotipadas acerca de alguns alunos que prevaleçam sobre a observação concreta de seu trabalho, etc. Há tempos sabemos que a avaliação pode estar muito mediatizada por aspectos inconscientes do professor. Dessa forma, seria alcançada uma certa arbitrariedade nas avaliações. O antídoto diante desse risco é observação e registro sistemático. Não é possível, nem necessário, anotar tudo a todo momento, mas convém sim prever, em determinada situação de aula, registros precisos de algum aspecto determinado. (MANURY, 2000, 226)

Considerando que os registros subsidiam a sequenciação lógica da elaboração das atividades, são eles que possibilitam a conexão com maior significado. Vale dizer que o melhor “caminho” para a aquisição do sistema da leitura e da escrita pelos alunos é a articulação de conhecimentos e procedimentos baseados em diferentes teorias e em uma prática docente que integre o desenvolvimento de habilidades e competências que são imprescindíveis para a sua aprendizagem e para o desenvolvimento do uso competente da língua escrita nas práticas sociais (MANURY, 2000).

A unificação da alfabetização e do letramento na escola promove o acesso essencial e competente do aluno ao mundo da escrita e, na busca de estratégias que efetivem o processo de aprendizagem de forma significativa, contamos, assim, com a contribuição da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999) que veremos a seguir.

#### 4.1 A Psicogênese da Língua Escrita

Alguns estudos a respeito da alfabetização, na busca de romper com os métodos tradicionais de ensino, apóiam-se na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky no ano de 1985. Emília Ferreiro foi orientanda e colaboradora dos estudos realizados por Jean Piaget.

As pesquisas de Piaget buscaram descobrir qual a gênese das estruturas lógicas do pensamento da criança, formulando assim uma teoria a respeito da epistemologia genética, na qual o autor define alguns estágios do desenvolvimento mental (sensório–motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Ferreiro, juntamente com Teberosky, partindo dessa teoria, desenvolveu estudos sobre a aquisição da língua escrita com crianças em idade pré-escolar, na Argentina. Esta investigação deu origem à teoria da “Psicogênese da Língua Escrita”.

A teoria da Psicogênese da Leitura e da Escrita surge a partir da preocupação das autoras em relação à problemática da evasão e da repetência escolar nas 1ª séries (anos) iniciais. Como uma importante estratégia de enfrentamento a essa problemática, as autoras voltam os seus olhares para a forma como ocorre o processo de aquisição da escrita e da leitura pelas crianças, questionando os métodos tradicionais de ensino por acreditarem que estes não partem da lógica de quem aprende (FERREIRO, 1999) e por entender que cabe ao professor ter um olhar mais investigativo a respeito de cada aluno.

A teoria da Psicogênese tem como aspectos fundamentais a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas, pois sendo a escrita uma maneira “particular” de transcrever a fala, não se trata, então, do professor transferir o conhecimento, mas sim de reconstruí-lo junto com os alunos. Segundo Ferreiro (1999, p. 27):

[...] não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo. E o que estamos dizendo a respeito das oposições fonêmicas é válido para todos os outros aspectos da linguagem (...) sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos.

Ao respeitar o conhecimento com o qual a criança chega à escola, rompe-se com a ideia de partir do simples ao complexo, sendo que o conceito de simples parte da percepção do adulto que ensina. Embora resguardadas algumas diferenças, a criança que tem maior contato com a cultura letrada em seu ambiente familiar (jornais, livros, revistas, gibis, etc.) aprende a ler e escrever com maior facilidade, reconhece a função social da escrita, dando apenas continuidade na escola a uma aprendizagem que foi principiada anteriormente a sua escolarização. Porém, para algumas, mesmo que sejam em número cada vez menor na sociedade midiática em que vivemos, a aprendizagem da leitura e da escrita começa com o ingresso na escola, e são estas crianças que merecem nosso olhar diferenciado, com novas formas de intervenção.

Sendo a alfabetização um processo que se efetiva através de construções e reconstruções sucessivas por parte do aluno, é necessária uma interação da criança com o mundo letrado. Essa tarefa de oportunizar o acesso é da escola e, portanto, do professor. Mesmo que a criança já possua conhecimentos prévios, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo geral, não ocorre de forma natural e espontânea, ele deve ser construído culturalmente e para isso é preciso a presença e a intervenção de um leitor ou um suporte tecnológico para que, gradativamente, a criança vá adquirindo maior emancipação.

A crescente autonomia por parte das crianças reflete-se na possibilidade destas se enxergarem como protagonistas, favorecendo a utilização da leitura e da escrita para aprender como forma de aprender sobre o mundo. De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), o uso da fala e sua diferenciação com relação à aprendizagem da língua escrita envolve a necessidade de construção de respostas para duas questões fundamentais: O que a escrita representa? Qual é o seu modo de representação<sup>16</sup>? Na busca de respostas relativas a estas questões, as crianças passam a elaborar hipóteses e suas descobertas nos remetem a uma nova maneira de ver a alfabetização, uma forma que parta da lógica de quem aprende.

Nesta concepção, o crescimento cognitivo da criança acontece por meio de assimilação e acomodação. A “assimilação” designa o fato de que a mente incorpora a realidade e age sobre ela. Quando ocorre modificação no comportamento, acontece o que Piaget chama de “acomodação”. É através dela que

---

<sup>16</sup>Representação, nesta teoria, significa a forma gráfica das letras.

se dá o desenvolvimento cognitivo e então o processo de aprendizagem. Segundo Ferreira, (1999, p. 38):

[...] o que está aqui em jogo é a concepção que se tem sobre a teoria de Piaget: ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, ou como uma teoria geral de processos de aquisição de conhecimentos. Esta última é por certo nossa interpretação: a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento.

A Psicogênese da Língua Escrita traz em si, ainda, dois conceitos fundamentais: o erro construtivo e o conflito cognitivo. O que vem a ser um erro construtivo? Como o conhecimento não ocorre de forma linear, são erros que acontecem constantemente e acabam repetidos igualmente por várias crianças. São vistos como necessários no caminho da construção do conhecimento, pois eles que nos direcionam à estrutura do pensamento de quem aprende.

Um erro construtivo é aquele que indica o momento no qual a criança descobriu algo sobre um conhecimento que ela não possuía e permite o conhecimento de seus progressos no processo de aprendizagem; são erros que não impedem o seu acesso à resposta correta, ao contrário, permitem ao professor a identificação do nível de aprendizagem no qual a criança se encontra. Nesta lógica, não se deve temer o erro, pois no ambiente escolar ele ocupa um lugar significativo, já que ao considerá-lo os professores ultrapassam o ensino simplesmente mecânico: são os erros construtivos que apontam elementos novos para o processo de ensino. De acordo com Abrahão e Eckhardt (2000, p. 49):

Para tanto, o professor precisa também compreender teoricamente o processo de desenvolvimento da formação de conceitos a fim de poder compreender e inferir na hipótese do aluno. Amplia-se dessa forma a responsabilidade do professor frente ao erro, pois este precisa não apenas compreender o significado do erro construtivo, realizando intervenções adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, mas também compreender a existência de erros de outras naturezas e assumir uma postura construtiva também frente a eles. O professor, nessa perspectiva, assumirá antes uma postura interrogativa do que de guardião das respostas certas; tal postura provocará conflitos que ultrapassam os limites epistemológicos.



Portanto, quando a criança tenta acertar e não obtém sucesso, ela é estimulada a fazer correções em função do erro, tratando-se então de um erro construtivo, pois ela vai buscar novos caminhos para o conhecimento. O erro, ao elucidar as formas de pensamento utilizadas pela criança, indica ao professor a próxima etapa de desenvolvimento para a qual ela está avançando. Porém, identificar os erros e problematizá-los para que a criança os ultrapasse é uma tarefa que requer empenhos mútuos entre professor e aluno. Esta noção de erros construtivos é essencial para o processo de aprendizagem (ASSMANN, 2003), cabendo ao professor identificar os erros e problematizá-los positivamente possibilitando a geração do conflito pelo próprio aluno, o qual o direcionará a atingir o nível seguinte de seu desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sabendo o que são e para que servem os erros construtivos, o que vem a ser, então, o conflito cognitivo? Conflitos cognitivos são situações em que o aluno formula e reformula hipóteses em busca de “soluções” para o problema de aprendizagem, que é o erro cometido na busca da escrita correta, constituindo assim a tríade assimilação, equilíbrio e acomodação.

Porém, para Ferreiro (1999, p. 34), é preciso muito cuidado na percepção destes momentos: *“não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento”*, pois se trata de um conceito que tem em si a ideia de “plantio e resolução das dúvidas” que emergem nas situações com as quais o aluno se defronta no momento.

Ao alcançar êxito nas suas respostas, o professor deverá colocar a criança frente a novas situações problema, que provoquem desequilíbrios cognitivos os quais problematizem a sua forma de pensar. Com isso, o processo de aprendizagem estará sempre se renovando de maneira construtiva. Indicar o erro ou gerar uma situação problema para que o estudante chegue ao acerto, visando à superação, vem a ser então a promoção do conflito cognitivo.

O conflito cognitivo, segundo a teoria Piagetiana, acontece quando percebemos algo contrário ao que pensamos estar correto, e ocorre individualmente, sendo, portanto, interno e pessoal. É um conceito que atribui significados ao conteúdo em estudo, pois quando o professor propõe o conflito cognitivo ele provoca um desequilíbrio nas formas de aprender. Sua promoção consiste em colocar a

criança frente a uma situação que possibilite que esta perceba o acontecimento do erro, da resposta incorreta.

As argumentações verbais diante dos erros por parte da professora incentivam no aluno a suscitação da dúvida e, portanto, constróem o conflito. No momento da escrita errada, algumas perguntas podem ser instigadoras. Problematizações tais como; “Que letra falta aqui? Quantas sílabas tem essa palavra? Como achas que se escreve esta palavra?” Estas indagações direcionam a criança a observar a sua resposta e confrontar suas hipóteses.

Para Ferreiro (1999, p. 34), o progresso na aquisição do conhecimento:

[...] não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores. Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Em termos práticos não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflitivas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos nos quais o sujeito é sensível as perturbações e as suas próprias contradições para ajudá-lo a avançar.

As respostas fornecidas pela criança podem estar adequadas ou não, o importante é estimulá-la a escrever, pois as inferências explícitas e implícitas podem ser importantes e significativas. A implicação desse processo na alfabetização é que cada conflito gera novas possibilidades e, ao considerá-los, o professor qualifica suas intervenções na sala de aula, sendo capaz de identificar os erros construtivos e transformá-los em conflitos cognitivos.

Estimular a aprendizagem por meio de conflitos cognitivos significa, assim, promover situações de desequilíbrio que favoreçam a novas aquisições, o desenvolvimento cognitivo e a troca de saberes. Esse é um processo ativo e construído na interação das crianças com os seus pares na efetivação da prática docente, beneficiado quando o professor propõe ao aluno situações diversas, tais como a abertura a novos conhecimentos, a estimulação do raciocínio, o estabelecimento de discussões pertinentes, a promoção de confrontos de hipóteses, o diálogo entre os sujeitos, o incentivo à reflexão sistemática e a correção espontânea dos erros construtivos por meio dos conflitos cognitivos.

Existem ainda três princípios básicos relevantes que guiaram a construção do projeto de pesquisa desenvolvido pelas autoras, apresentado em Ferreiro (1999, p.37): a) não identificar leitura com decifrado; b) não identificar escrita com cópia de um modelo; c) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Tais pressupostos orientam pela negativa visando romper com os pressupostos dos métodos tradicionais que privilegiavam a leitura como decodificação som-grafia e a escrito como reprodução de traçados gráficos, sendo considerado alfabetizado o aluno que memorizava e reproduzia.

Tais princípios valorizam o resultado e a interação do aluno com a prática da leitura e da escrita por entender que o sistema de escrita alfabética é uma construção ativa. Para que este sistema se efetive com sucesso na escola, é necessário que os professores alfabetizadores conheçam as representações que envolvem a leitura e a escrita e os níveis pelos quais passa o aluno até tornar-se alfabetizado.

#### **4.2 As representações e os níveis que envolvem a leitura e a escrita**

A sociedade, de uma forma geral, nos oferece informações não visuais e visuais que envolvem em diversos momentos do nosso cotidiano o exercício da leitura e da escrita. Como forma de informação não visual, Ferreiro (1999) aponta: a) o conhecimento da língua; b) a competência linguística do leitor; c) a identificação do suporte do texto. E como forma visual: a) organização das letras; b) organização das palavras; c) organização de frases; d) variados sinais de pontuação; e) a organização de textos.

Tais formas visuais apresentam-se socialmente de diversas maneiras, podendo ser em páginas impressas, manuscritas ou virtuais, estando presentes nos mais diversos suportes textuais ou mesmo na tela de um computador. Estes materiais também fazem parte do nosso cotidiano, podendo apresentar-se como bula de remédio, cartas, jornais, cartão postal, entre outros.

Em sua teoria, Ferreiro (1999) aponta algumas características que a criança pressupõe que deve possuir um texto escrito, para que este possa ser lido. Para que

uma palavra possa ser lida, a criança supõe ser necessário que esta possua uma quantidade mínima de três caracteres (três letras) e que estes caracteres ou estas letras sejam variadas. Neste momento da alfabetização, muitas crianças já conseguem definir que as letras servem para ler e os números para contar.

A autora salienta que, com relação ao texto e ao desenho, a maioria das crianças em um primeiro momento considera o texto como etiqueta do desenho, “lendo”, através das gravuras, sem ter a noção ainda de conservação<sup>17</sup> da escrita. A criança, por vezes, reconhece e nomeia algumas letras, fazendo relação com a inicial de algum nome ou palavra que ela já conhece, mas a princípio, existe na hipótese da criança, em um primeiro momento, a indiferenciação entre o desenho e a escrita: a criança assinala para ler tanto o texto quanto o desenho, representando para ela o mesmo significado. Em um segundo momento, o texto diferencia-se da imagem, porém a criança acredita que o mesmo corresponde ao nome das coisas.

Essas hipóteses estão em um nível de alfabetização pré-silábico. Somente após ser estabelecida a diferenciação entre desenho e escrita é que a criança começa a observar as propriedades do texto, (extensão da frase, quantidade de linhas, etc.). De acordo com Ferreiro, (1999, p.70):

A escrita também é um objeto simbólico, é um substituto (significante) que representa algo. Desenho e escrita- substitutos materiais de algo evocado- são manifestações posteriores da função semiótica mais geral. No entanto, diferem. Por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui como a linguagem, um sistema com regras próprias.

Ao conseguir realizar a leitura de palavras, a criança já estabelece a vinculação do código escrito com o código oral. O ato de leitura, segundo a teoria, pode ser analisado em dois momentos: quando ocorre a leitura silenciosa e quando ocorre a leitura com voz.

Em um primeiro momento, no ato de se fazer uma leitura silenciosa, a criança geralmente interpreta como somente um ato de “olhar”, pois para ela, para ler, é necessário falar ou dizer. Algumas crianças (que já estão em outro nível) aceitam que exista a leitura silenciosa e este ato de leitura define-se pelos gestos do leitor: a

---

<sup>17</sup>Conservação da escrita significa que a criança lê o que está escrito e mantém o significado da palavra.

direção do seu olhar, o tempo de duração da ação e o tipo de exploração do texto (folheando, lendo, procurando). Qualquer ato de leitura tenha voz é aceito então como leitura sem o questionamento da procedência do texto, apenas a existência da fala já é suficiente.

Com relação à escrita, em um primeiro momento, esta é representada por traços gráficos de acordo com o tamanho de seu portador. Elefante, por exemplo, se escreve com mais traços que formiga. No nível seguinte, traços diferentes já são usados para representar nomes diferentes. É nessa fase que os grafismos já se assemelham mais ao formato das letras.

Ao ter consciência da forma gráfica, geralmente são usadas pela criança as letras do seu próprio nome para representar a escrita de outros nomes ou objetos. No momento em que a criança começa a dar valor sonoro às letras, ela passa do nível pré-silábico ao nível silábico, representando para cada sílaba apenas uma letra, algumas vezes sem nenhuma relação, outras já com significado sonoro. A criança transita entre as hipóteses de que primeiramente tudo está escrito, inclusive os artigos; posteriormente, entra em conflito cognitivo, em que somente se pode escrever os substantivos, nomes e verbos.

Isso acontece porque o fragmento do artigo definido é demasiadamente pequeno e em sua representação as palavras precisam de no mínimo três caracteres para que possam ser escritas ou lidas. A transição dos níveis no sistema de escrita ocorre, por vezes, de forma muito rápida, quando a escrita alfabética representa que as primeiras dificuldades já foram vencidas. Em relação a isto, Ferreiro (1999, p. 219) afirma:

A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com os problemas próprios da ortografia.

Tentando responder as questões relativas às hipóteses das crianças e as suas descobertas, a Psicogênese da Língua Escrita (conforme já mencionado) propõe uma nova forma de ensinar, partindo da lógica de quem aprende e não mais

da lógica de quem ensina. Para esclarecer melhor a afirmação, a autora classifica as possibilidades de escrita das crianças em quatro níveis de conceptualização e as identifica por meio da realização de um “teste”, em que se entrega à criança uma folha em branco e se pede para que a mesma escreva quatro palavras ditadas pela professora (preferencialmente de um mesmo campo semântico, como substantivos, por exemplo) e que sejam uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, sendo que na frase, além do nome do aluno, se repita a palavra dissílaba. A classificação dos níveis, a partir da análise dos testes, configura-se da seguinte forma:

**Nível pré-silábico:** Neste nível, as crianças produzem riscos e rabiscos típicos da escrita que ela tem como forma básica, que poderá ser cursiva ou bastão. A criança usa quase sempre os mesmos sinais gráficos e preocupa-se em representar coisas diferentes de maneiras diferentes, muitas crianças consideram, por exemplo, que a palavra terá o tamanho do portador. A criança avançando de nível passa a tentar escrever coisas diferentes com nomes e formas diferentes, assim, ela coloca grafias distintas nas palavras, às vezes usando as mesmas letras ou pseudoletas<sup>18</sup>, mudando apenas a sua ordem. A leitura é global. A letra inicial é suficiente para identificar uma palavra ou nome.

**Nível silábico:** Neste nível, ocorre então a fonetização da escrita, pois a criança chega à hipótese de que a escrita representa a fala. Cada sílaba corresponde a um sinal gráfico, pois qualquer letra pode ter qualquer som, não sendo necessariamente as letras da escrita correta da palavra em questão. Tais erros devem ser vistos como construtivos, pois revelam um progresso nos níveis de alfabetização. Nesse nível, alguns conflitos podem aparecer: muitas vezes, a criança pode pensar que um monossílabo não pode ser lido, por não possuir quantidade mínima de três letras, como, por exemplo, a palavra pé.

**Nível silábico-alfabético:** Neste nível, fica marcada mais claramente a transição para o nível alfabético, pois se caracteriza pela coexistência de duas hipóteses, a silábica e a alfabética, em que ora a criança registra de uma forma, ora de outra, reelaborando constantemente suas hipóteses de escrita.

---

<sup>18</sup> Pseudoletas são sinais gráficos arbitrários, ondulados ou quebrados, em zigue-zague, contínuos ou fragmentados, traços verticais ou circulares.

**Nível alfabético:** Neste nível, pode-se considerar que a criança já compreendeu o modo de representação da escrita e apresenta uma disposição para escrever conforme fala, por exemplo, registra “dedu” para se referir à palavra “dedo”. Nesse nível, ela já conhece todas as letras do alfabeto, ficando então, a partir daí, suas dificuldades concentradas na ortografia, razão pela qual cabe ao professor trabalhar as dificuldades ortográficas, promovendo tarefas diversificadas, levando em conta a realidade do aluno, utilizando materiais escritos com diversos portadores de textos com o objetivo de enriquecer o seu vocabulário.

A passagem das crianças pelos níveis de alfabetização não ocorre de forma natural, a evolução da sua escrita está sujeita aos estímulos e atividades oportunizadas pelo professor. Vale dizer que não existe uma relação pré-fixada entre a idade da criança e seu nível de escrita, já que os avanços se sucederão conforme for o estímulo recebido e o incentivo à leitura, pois só se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Essa proposta não se esgota, porque as aprendizagens, por serem singulares, incorporam identidades e fazem com que as intervenções, as avaliações e as aprendizagens caminhem juntas.

A criança precisa sempre testar suas hipóteses e confrontá-las com possíveis soluções, construindo situações nas quais esse confronto se transforme em avanço cognitivo, o qual exige que o professor faça a mediação entre o aluno e o conteúdo.

Portanto, a prática docente e a formação profissional do professor alfabetizador requerem deste, além da atualização por meio da formação continuada, ações comprometidas com a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita por meio das práticas de letramento. Ao docente, cabe propor boas situações de aprendizagem, direcionando o aluno a ter consciência do que já sabe e do que necessita aprender, e proporcionar intervenções de forma a ensinar os conteúdos sem torná-los fáceis demais, a ponto de não representarem um desafio, ou tão difíceis que o discente não consiga assimilar.

Delineando a partir daqui as questões metodológicas deste estudo, o capítulo a seguir caracteriza as questões relativas ao percurso percorrido, aos objetivos estabelecidos, a coleta e a análise dos dados obtidos.

## **5 CARACTERIZANDO A ESCOLA E O PERCURSO METODOLÓGICO**

Reconhecendo a importância da metodologia na constituição de uma pesquisa, atendo-me a descrever o caminho escolhido, centrando-me na caracterização da escola e dos sujeitos escolares, na definição da opção metodológica, na descrição dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos de coleta e dos métodos de análise, levando-se em consideração o problema de pesquisa, assim estabelecido: Como o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência contribuiu para a formação continuada de professoras alfabetizadoras de uma escola pública Municipal de Pelotas?

### **5.1 Objetivo geral**

Compreender a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras.

### **5.2 Objetivos específicos**

Mais especificamente, com este trabalho pretende-se:

- descrever as propostas de intervenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pedagogia, realizadas na Escola Ministro Fernando Osório com turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental nos anos de 2012 a 2013;
- compreender a concepção de alfabetização das docentes da escola pesquisada;



- analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras, identificando como lidam com os princípios e com as orientações do programa e algumas relações entre formação e ação;
- identificar a percepção das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, seus limites e suas potencialidades.

### **5.3 Sobre a escola: o lugar da pesquisa**

A presente pesquisa de Mestrado, de caráter qualitativo, foi realizada numa escola municipal localizada na cidade de Pelotas (RS). A instituição recebe cerca de quinhentos e oitenta alunos, matriculados em três turnos no ensino fundamental (1º ao 6º ano e 6ª a 8ª série), provenientes de diversos bairros da cidade. O IDEB da escola no ano de 2012 foi de 5,2, aproximando-se da meta oficial estabelecida como objetivo pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): 6,0.

A escola atende os seguintes níveis, distribuídos em três turnos: no matutino, funcionam do pré- escolar ao 3º ano e da 6ª até a 8ª série em um total de duzentos e trinta e nove alunos; à tarde são atendidas as turmas do pré-escolar ao 6º ano e da 6ª e 7ª série em um total de duzentos e cinco alunos; no noturno, são atendidos os alunos da 6ª a 8ª série e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em um total de cento e trinta e nove alunos.

O corpo docente compõe-se de um total de 56 professores, estando 12 deles atuando no ensino fundamental, no 1º ciclo, que compreende do 1º ao 5º ano. Do quadro funcional, além dos professores, fazem parte dezoito funcionários responsáveis pela manutenção da escola e pela alimentação e monitoria dos estudantes.

O espaço físico disponível é distribuído da seguinte maneira: 13 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos (Atendimento Educacional Especializado- AEE) <sup>19</sup>, na qual um aluno é atendido a cada hora, biblioteca aberta nos três turnos, sala de artes, refeitório, sala de

---

<sup>19</sup> É uma sala destinada ao atendimento especializado às crianças com necessidades especiais (deficientes) e atende além dos alunos da escola, alunos provenientes das escolas próximas.

vídeo<sup>20</sup>(em que são desenvolvidos os projetos de cinema e mídias), sala do Mais Educação<sup>21</sup>, sala de professores (em que são realizadas as reuniões pedagógicas e administrativas e onde os professores convivem com os pares nos intervalos entre as aulas), sala da equipe diretiva, sala de coordenação pedagógica, secretaria da escola, banheiros adaptados a alunos cadeirantes e banheiros comuns, quadra poliesportiva coberta, além de amplo pátio no centro da escola.

Os alunos são provenientes de diferentes classes sociais e as famílias estão presentes no espaço escolar e no processo de aprendizagem. É uma escola que historicamente tem a tradição de acolher as famílias dos estudantes com intuito de promover um trabalho colaborativo, com vistas à melhoria da aprendizagem. Além de serem chamadas para as festividades que acontecem na instituição, também estão presentes em momentos de formação, tais como palestras, reuniões e celebrações.

Os pais integram-se ao cotidiano da escola por perceberem esse espaço como fundamental para o desenvolvimento de seus filhos e, aparentemente, por confiarem no processo educativo oferecido pela instituição. Outra característica marcante é o fato de ser considerada, pela Secretaria Municipal de Educação, como uma escola inclusiva, termo adotado para definir a escola que atende crianças especiais nas classes regulares. A instituição tem matriculados no momento vários alunos com necessidades educativas especiais (deficientes), dentre elas síndrome de down, paralisados cerebrais, cadeirantes com múltiplas deficiências, cegos e autistas.

#### **5.4 Sujeitos escolares: delineando os papéis**

A equipe diretiva da escola pesquisada estimula, de certa forma, o trabalho colaborativo e compartilhado entre os professores, estabelecendo reuniões pedagógicas e favorecendo o protagonismo docente. Dentro desta perspectiva, a instituição firmou parceria com a Universidade Federal de Pelotas no ano de 2010,

---

<sup>20</sup>A sala conta com Datashow, um computador, um DVD e 54 cadeiras estofadas.

<sup>21</sup> Nesta sala, são atendidos os alunos em turno inverso, alunos que participam de projetos (capoeira, letramento, taekwondo, matemática e dança) e que passam o dia na escola. O projeto Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

para fazer parte do programa PIBID. Desde então, as professoras que atendem as turmas de 1º e 2º anos foram convidadas a participar do programa.

Diante do convite, a primeira reação que transpareceu foi de desconfiança. Dividir o espaço da sala de aula com outras pessoas é sempre um momento de reflexão, visto que as práticas docentes seriam observadas e analisadas. Porém, no decorrer das intervenções das bolsistas do PIBID (alunas do curso de Pedagogia), o grupo de professoras da escola passou a considerar como desafiador esse momento de formação continuada após perceber que as atividades propostas pelo programa poderiam acrescentar qualidade ao fazer docente.

A inserção do programa na escola aconteceu de forma tranquila no que tange à boa receptividade dos demais sujeitos envolvidos (coordenadora do PIBID, equipe diretiva, professoras, supervisora, pais e alunos). Desde a primeira visita à escola - momento em que houve o conhecimento dos alunos e do espaço disponível para as bolsistas do programa desenvolverem suas ações- a equipe diretiva mostrou-se aberta à união universidade/escola, esforçando-se para criar as condições necessárias para unificar ações de formação inicial e continuada.

Os alunos aceitaram a proposta de trabalho compartilhado e as famílias foram chamadas para reuniões participativas a fim de conhecerem o trabalho a ser desenvolvido a partir das intervenções do PIBID. As mesmas compreenderam a importância desse programa para a qualificação das práticas docentes e, sendo assim, pode-se afirmar que a escola pesquisada foi favorável à inserção do PIBID.

## **5.5 A opção metodológica: o caminho escolhido**

Na presente pesquisa, assumo uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser definida a partir de cinco características principais:

- o investigador constitui-se com o instrumento principal, introduzindo-se no ambiente a ser pesquisado, a fim de esclarecer as questões norteadoras da pesquisa;
- os dados são analisados respeitando-se a forma como estes foram coletados;

- a preocupação do investigador dirige-se mais ao processo de pesquisa do que ao produto da mesma;
- os dados colhidos objetivam a construção de conclusões e não de comprovação das hipóteses levantadas;
- o significado é de fundamental importância nessa abordagem, permitindo assim concluir sobre o modo como os sujeitos dão sentido às suas ações.

No caso deste estudo, a opção pela abordagem qualitativa deu-se por ser esta uma estratégia de investigação que contempla o estudo exploratório descritivo, possibilitando compreender o comportamento dos sujeitos da investigação a partir da sua perspectiva, a forma como pensam, agem e expressam livremente sua opinião.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Mynaio (1994), preocupa-se com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa considera o ambiente pesquisado como fonte direta na obtenção dos dados e o pesquisador como elemento fundamental do processo, possuindo caráter descritivo, pois de acordo com André (2012, p. 09), “o processo é o eixo principal de análise e não o resultado ou o produto, tendo como alvo definido a prática docente em seu acontecer cotidiano”.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (MORGADO, 2012) definido pelo autor como uma estratégia investigativa através da qual se procura analisar, descrever e compreender determinados contextos em específico, seja uma escola, um grupo de professores ou um programa, entre outros. É um tipo de pesquisa apropriado para procurar compreender os aspectos pertinentes de um dado conhecimento ou situação.

De acordo com Stake (1999,), o estudo de caso apresenta quatro características principais:

- é um estudo holístico - tem em conta a globalidade do contexto -procura compreender o objeto do estudo em si mesmo e não tanto em que se diferencia dos outros.

- é um estudo empírico - trata-se de um trabalho de campo que se nutre de uma significativa recolha de informações, por diversos meios, do qual se destaca a observação.
- é um trabalho interpretativo - já que se apoia preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo.
- é um estudo empático - considera a intencionalidade dos atores procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os valores, embora delineado previamente o processo de investigação, reestrutura-se em função de novas realidades que possam surgir.

De acordo com Morgado (2012, p. 59), visando apreender o processo e compreendê-lo, o pesquisador utiliza-se de:

[...] técnicas variadas de recolha de dados, tais como questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo, que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto. (MORGADO, 2012, p. 59)

Com o objetivo de obter informações a respeito das concepções de aprendizagem e de docência das professoras, utilizou-se a realização da entrevista semiestruturada individual. Posteriormente, a entrevista foi transcrita, a fim de que os discursos colaborassem com o estabelecimento das categorias de análise (BARDIN, 1977). Os dados das observações foram produzidos/colhidos em cinco dias consecutivos, a partir de um roteiro pré-estabelecido e emergiram da percepção da pesquisadora sobre a atuação das docentes nas salas de aula, corroborando com os dados sobre a participação das mesmas nas reuniões de formação considerando as orientações do PIBID e os estudos realizados. Para a análise de dados, busquei fundamentos na Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A análise dos dados na pesquisa qualitativa é realizada sem o uso de técnicas e métodos estatísticos, tendo como preocupação a interpretação de dados obtidos e a atribuição de resultados.

## **5.6 Sujeitos da pesquisa: os pilares de sustentação do estudo, a coleta e a análise de dados**

A coleta de dados da pesquisa foi realizada com as professoras titulares das turmas de 1º e 2º ano da escola, as quais participaram do programa<sup>22</sup>, e contou também com as percepções da diretora e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais.

A seguir farei uma breve apresentação sobre cada uma das participantes desta investigação, justificarei de modo mais claro a razão para a escolha do pseudônimo e, posteriormente, trarei algumas informações sobre os nomes utilizados para representá-las nesta pesquisa.

A escolha da metáfora que visa garantir o anonimato às professoras pesquisadas deu-se pelo fato de as estrelas, historicamente, terem sido fundamentais para a orientação da navegação dos povos e para que os seres humanos pudessem ousar transpor os seus limites e alcançar os seus objetivos<sup>23</sup>.

Do mesmo modo, em minha percepção, as docentes são responsáveis pela orientação dos pequenos nas salas de aula e a sua atuação pode ter maior significado a partir de uma melhor condição de atuação, aqui representada pelo brilho de uma estrela. As docentes ocupam funções diferenciadas na escola. Antares é professora titular da turma de 1º ano e está nesta escola há 6 anos.

“O nome da estrela Antares é derivado de Anti-Ares (Anti-Marte), pois se assemelha em sua cor avermelhada e brilho a Marte, rivalizando com o planeta. É

---

<sup>22</sup>O estudo foi realizado com duas professoras, pois além destas, a terceira integrante do grupo do PIBID é a proponente da pesquisa.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org>

conhecida como uma das quatro estrelas guardiãs do céu. Pode ser ocultada pela lua, mas raramente por outros planetas<sup>24</sup>.”



Figura 1- Estrela Antares

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org>

Adhara é igualmente professora titular e atua na turma de 2º ano estando nesta escola há 8 anos.

“Adhara é descrita como uma estrela hipergigante. Isto quer dizer que ela está entre o conjunto de estrelas que possuem como características uma massa que supera a massa do Sol em pelo menos 50 vezes, além de emitir uma luminosidade intensa<sup>25</sup>.”



Figura 2- Estrela Adhara

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org>



Na esfera administrativa, a professora Rigel ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais e está nesta escola há 11 anos.

“Rigel é a segunda estrela mais luminosa na região do Sol na Via Láctea, se fosse vista a olho nu, ela teria um diâmetro angular de  $35^\circ$  e a sua magnitude aparente seria  $-38$ .<sup>26</sup>”



Figura 3- Estrela Rigel

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org>

A professora Rana atualmente ocupa o cargo de Diretora e está na escola há bem mais tempo que as demais, completando em 2014, 26 anos de serviço a esta comunidade.

O brilho de Rana é 3,3 vezes maior do que a luz solar. O seu tamanho é de 2,3 vezes maior do que o Sol. É considerada uma estrela companheira<sup>27</sup>.”

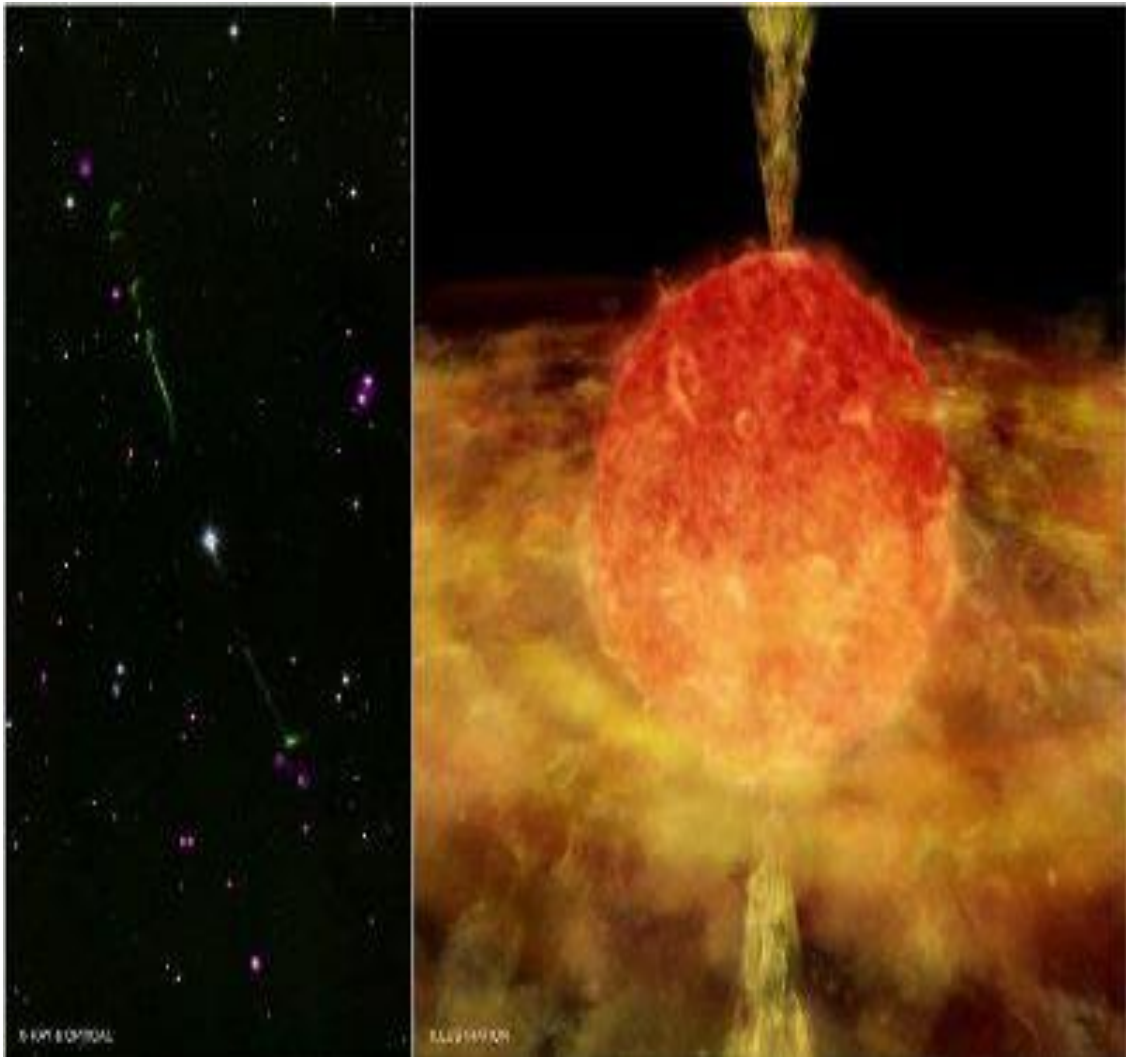


Figura 4- Estrela Rana

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org>

Sabendo da complexidade do processo de Alfabetização e Letramento e da formação de professores, os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa orientaram o “guião” da entrevista desenvolvida e o roteiro de observação das práticas docentes, presentes nos apêndices deste trabalho.

Os instrumentos de coleta foram basicamente três, a saber: observações diretas da prática docente (5 em cada sala de aula) que auxiliaram a delinear o estudo, a fim de registrar a forma como se configurava o processo de alfabetização; entrevista semiestruturada com as professoras titulares, a diretora da escola e a coordenadora dos anos iniciais, visando compreender a percepção das professoras pesquisadas e da equipe diretiva a respeito do programa para a escola de uma forma geral; e atas de registro das reuniões de planejamento compartilhado.

A análise de conteúdo organizou-se em torno de três momentos: a pré-análise, a exploração do material (categorização) e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação), os quais se resumem da seguinte maneira (BARDIN 1977,):

- **Pré-análise-** é a fase inicial, em que se objetiva a organização do material a ser estudado. Após a escolha, realiza-se a leitura flutuante, que possibilita a elaboração de algumas hipóteses, objetivos, questões norteadoras e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final em função das teorias estudadas. Se o objeto for uma entrevista, esta deve ser gravada e transcrita na sua totalidade com frases interrompidas, gagues, sons, risos. A sua frequência de aparição servirá como indicador do estado emocional do entrevistado.
- **Leitura flutuante-** é nessa leitura que o pesquisador tem e deixa fluir impressões e orientações decorrentes do contato com os documentos a serem analisados e/ou material coletado e conhece o contexto, permitindo apreender de uma forma global as ideias principais e seus significados gerais.
- **A exploração do material-** é nesse momento que se realiza a seleção ou a escolha das unidades de análise que são orientadas pelas questões de pesquisa, é a administração das decisões tomadas na pré-análise. A presença ou ausência de elementos pode ser significativa bem como a frequência em que as mesmas aparecem. O que legitima os motivos das

escolhas por uma ou outra unidade é o objetivo do trabalho e as leituras prévias.

- **Categorização**- é uma etapa não obrigatória do processo de análise de conteúdo, mas é utilizada na maioria das análises. É um processo definido como uma operação de classificação de elementos por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo gênero ou critérios previamente definidos.

A determinação das categorias, segundo Bardin (1977), segue alguns princípios fundamentais, tais como: a **exaustividade**- o pesquisador procura não deixar de fora qualquer elemento de análise; a **representatividade**- a amostra do material deve representar o universo geral da pesquisa; a **homogeneidade**- os dados devem referir-se ao mesmo tema e serem obtidos por técnicas idênticas e por indivíduos semelhantes; a **pertinência**- os documentos de análise necessitam responder às questões da pesquisa; a **exclusividade**- cada situação pode estar representada somente em uma das categorias de análise.

Segundo a autora, categorizar significa perceber o que cada dado tem em comum com o outro. É isso que vai permitir o agrupamento e reagrupamento destes elementos, definindo assim as categorias de análise, as quais emergirão totalmente do objeto de estudo, de acordo com as respostas fornecidas pelos sujeitos. Isso exige um constante ir e vir no material obtido, representando a **exaustividade**. “A intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas”, segundo Bardin (1977, p.136).

No caso deste estudo, durante a interpretação de dados, voltou-se atentamente à teoria pertinente à investigação. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica sustentou a interpretação e a validação dos resultados.

Como a discussão a respeito do processo de formação continuada de professores vem mostrando a importância de se conhecer o contexto para o encaminhamento do percurso metodológico, realizei uma coleta preliminar de dados que teve duas funções, quais sejam: orientar a construção do guião de entrevistas e posteriormente compor o *cópus* empírico do estudo, somando-se às informações colhidas através de observação das aulas das professoras e das entrevistas, visando aprofundar aspectos identificados pelos demais instrumentos.

Tal levantamento foi realizado através do registro da participação das professoras em reuniões destinadas ao planejamento compartilhado, uma das estratégias centrais do PIBID, tendo por objetivo a qualificação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Após um percurso formativo de 36 meses, do qual participei, em que as professoras realizaram estudos sobre o PIBID e sobre as teorias que o fundamentam, considerou-se produtivo analisar quais concepções expressaram ao longo desta vivência, como se inseriram e hoje se inserem no coletivo, qual a sua colaboração/protagonismo e percepção sobre o percurso de formação continuada para a sua prática e para a aprendizagem dos alunos. Estes dados também guiaram o roteiro de observação das práticas docentes e as intervenções da entrevista.

Levou-se em consideração encontros realizados entre as professoras e as pibidianas, nos quais foi produzido material pedagógico para o desenvolvimento do percurso formativo, tais como preparação de instrumento para avaliação diagnóstica com os estudantes; elaboração de projetos didáticos (organização e planejamento dos conteúdos que envolvem uma situação-problema, com o objetivo de articular os conteúdos que os alunos devem aprender, visando evitar a fragmentação dos mesmos); construção de possíveis sequências didáticas a serem adotadas com os estudantes (conjuntos de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, envolvendo atividades de aprendizagem e também de avaliação permanente e processual); e discussões que resultam no estabelecimento de uma rotina de atividades com as crianças, a ser adequada a cada turma.

Para, além disso, pesquisou-se ainda o protagonismo das professoras na definição da importância dos estudos a serem realizados, a percepção das mesmas com relação à formação continuada pelo viés do PIBID e a respeito do trabalho em equipe com práticas colaborativas, para assim aprofundar a análise desta política pública, que tem por objetivo a qualificação das práticas docentes em salas de aula da educação básica.

## 6. O IMPACTO DO PROGRAMA: TECENDO RELAÇÕES NO PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA <sup>28</sup>

No percurso investigativo, os instrumentos de coleta de dados (análise da participação das professoras nas reuniões de formação recorrendo à memória e ao registro por meio de atas, observações diretas da sala de aula e entrevistas semi-estruturadas) foram valiosos auscultadores que permitiram o acesso à prática cotidiana de professoras da escola básica, assim como ao sentimento em relação ao PIBID/subprojeto Pedagogia e ao trabalho docente.

Os dados coletados, à medida que sobre eles me debruçava, foram tomando corpo e respondendo aos objetivos específicos da pesquisa, aqui retomados: descrever as propostas de intervenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pedagogia, realizadas em uma escola pública de educação básica com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2012 a 2013; compreender a concepção de alfabetização das docentes da escola pesquisada; analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras, identificando como lidam com os princípios e com as orientações do programa e algumas relações entre formação e ação e identificar a percepção das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais, sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, limites e potencialidades.

A abordagem qualitativa de pesquisa como caminho metodológico, permitiu perceber as contribuições e repercussões do programa para a prática docente e para o *desenvolvimento profissional*, adotado na perspectiva proposta por Marcelo Garcia (1999). No caso desta pesquisa, considerando os inúmeros desafios que se têm colocado ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o recorte escolhido, direcionou o estudo para o trabalho realizado com e pelas

---

<sup>28</sup> Para garantir o sigilo em relação a identidade das participantes da pesquisa, elas receberão aqui nomes de estrelas do sistema solar. A escolha por tal denominação se deu pela crença de que no decorrer do processo formativo foram capazes de se tornarem protagonistas e autônomas em busca do conhecimento e de uma prática sempre qualificada. Chamar-se-ão aqui de, Adhara e Antares. Os nomes de Rigel e Rana, também fazem alusão à estrelas porque embora estas docentes, em cargo de gestão, não tenham participado de modo mais ativo no PIBID, "suas luzes" foram igualmente importantes para que o programa ocorresse nesta escola, e o seu apoio foi determinante em muitos aspectos.

professoras, titulares de turmas, integrantes do PIBID desde 2010 no subprojeto Pedagogia, assim como para o modo como a participação no programa está repercutindo na sala de aula das referidas docentes.

Para uma compreensão mais ampla sobre o tema, a investigação realizada teve como propósito perceber aspectos tais como: as maneiras como as professoras se inseriam no coletivo de formação e no coletivo dos anos iniciais na escola; que concepções a respeito de alfabetização estas educadoras expressavam; qual a percepção das mesmas em relação ao percurso de formação continuada pelo qual fizeram a opção de participar e se percebiam repercussões do programa na escola, de uma maneira geral, e ainda para a melhoria de sua prática e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos seus alunos.

O estudo de caso (ANDRÉ, 1995; MORGADO, 2013) é uma forma de investigação, que tem como característica principal a investigação de uma situação, de um objeto específico em profundidade, objetivando o conhecimento das particularidades do mesmo. É uma proposta que nos leva a entender a complexidade e as circunstâncias que ocorrem no contexto, sendo, portanto, uma escolha metodológica que abrange momentos de planejamento e de seleção de instrumentos que cerquem o objeto de modo ao mesmo tempo amplo e focado. Alguns instrumentos permitem a triangulação dos dados, são eles: entrevistas, questionários, observação e análise de documentos.

Ao investigar o impacto do programa na escola, como uma política pública mediadora de conhecimentos, procurei considerar acima de tudo, o respeito às singularidades e manter o distanciamento necessário a qualquer pesquisador. Por fazer parte do corpo docente da escola pesquisada e ter participado do processo formativo, procurei ter um grande cuidado para que não parecesse que estava avaliando as professoras.

A minha experiência com o programa começou no ano de 2010, quando concorri em um processo público de seleção para supervisores e fui aprovada, passando a integrar a equipe deste projeto do PIBID, desempenhando a função de supervisora do Subprojeto Pedagogia desde o seu início. Neste cargo, representava a escola nas reuniões que ocorriam no ambiente da universidade, e a universidade, nas atividades desenvolvidas no ambiente da escola. Nestes espaços, aprendi e compartilhei saberes nas reuniões de formação na universidade, das quais

participavam as professoras supervisoras das escolas, as vinte alunas bolsistas pibidianas e as coordenadoras do subprojeto. Na escola participei das reuniões de planejamento compartilhado, nas quais se faziam presentes também, as seis bolsistas pibidianas designadas para a nossa instituição, as duas professoras titulares das turmas de primeiro e segundo ano, e a coordenadora do subprojeto.

Como já referido anteriormente, as ações específicas do Subprojeto Pedagogia eram baseadas em três eixos: a) planejamento compartilhado, b) sala de aula e c) escola como ambiente alfabetizador. O planejamento compartilhado foi o espaço encontrado para a elaboração conjunta do trabalho de intervenção a ser desenvolvido em sala de aula de acordo com a realidade de cada turma. De modo articulado a estes eixos, pensando ainda no processo de formação continuada das professoras, foi proposto na escola, o projeto de extensão intitulado: “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de formação continuada” visando oportunizar a reflexão sobre a própria prática e o estudo e debate de teorias e práticas produzidas dentro e fora da sala de aula.

Este projeto de extensão teve seu término ao final do ano de 2013, data prevista para sua conclusão. Mesmo o projeto tendo sido encerrado, as professoras da escola continuam estabelecendo momentos de discussões e trocas, por considerarem importante este compartilhamento de saberes no processo formativo e possivelmente por perceberem a sua repercussão nas práticas docentes.

Para a efetivação da fase exploratória deste estudo, foram retomadas e analisadas as atas das reuniões de planejamento compartilhado, as quais se desenvolviam no ambiente da escola, nos anos 2012 e 2013, recorrendo-se ainda, às minhas memórias sobre a participação destas docentes, por estar presente nos momentos de discussão, e ter acompanhado todo o processo como supervisora. A estes dados, somaram-se as observações diretas e as percepções das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais recolhidas através das entrevistas.

O próximo passo, as observações diretas da sala de aula ocorreram nos meses de abril e maio de 2014, período no qual foram realizadas 5 observações em cada sala de aula, somando, portanto 10 observações com duração de 4 horas por dia, total de horas compreendidas entre o horário da chegada na escola (13h30min)



e o horário de saída (17h30min). Calculando em horas, foram realizadas vinte (20) horas de observação em cada turma.

Nas classes de alfabetização, de acordo com a legislação vigente, a professora é responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nesta rede municipal, as disciplinas de Arte e Educação Física são ministradas por uma professora especializada. Sendo assim, observei as professoras titulares ministrando as disciplinas acima citadas de forma interdisciplinar.

Ao propor a participação na investigação às docentes titulares, procurei deixar clara minha intenção de pesquisa e a forma como realizaria a coleta de dados, estando ali então para compreender um pouco mais sobre o processo de formação continuada oferecido pelo PIBID. A minha presença como pesquisadora parece não ter alterado em nada a rotina das turmas, provavelmente pelo fato de fazer parte do cotidiano da escola e as crianças e as professoras já estarem acostumadas comigo. Interpreto que fui tão bem acolhida por não ser uma pessoa estranha a este ambiente.

Os focos de observação foram definidos previamente, de acordo com os objetivos do estudo, e não foram revelados às professoras participantes, para não interferir nos resultados. Dentre os pontos estabelecidos, no roteiro de observação procurei atentar para o modo como eram considerados alguns pressupostos valorizados nas teorias que sustentam o subprojeto, que foram lidas e debatidas nos encontros de formação, e ressignificadas no cotidiano escolar. Assim, direcionei o meu olhar para alguns aspectos, tais como: A professora adota metodologias participativas? A professora valoriza somente a memorização ou estimula a análise, a síntese e a construção do conhecimento? Ao perceber que os alunos não compreenderam o conteúdo, ela reformula sua estratégia de ação ou repete a forma que não deu certo? A turma parece à vontade para perguntar e/ou participar? A curiosidade é estimulada e valorizada na busca da construção do crescimento? Os alunos são solicitados a participar ativamente das aulas e estimulados ao exercício da autonomia? O espaço da sala de aula permite a interação com a professora e os colegas? Como é administrada a disposição das mesas e cadeiras? Como os alunos trabalham (em grupos, individualmente ou ambos)? A prática docente é facilitadora

da construção do conhecimento e da aprendizagem? A partir das observações foram registrados os apontamentos em um caderno de campo.

O terceiro tipo de instrumento utilizado para a recolha dos dados foram entrevistas semi-estruturadas (gravadas e posteriormente transcritas) por oferecerem maior liberdade às entrevistadas e possibilitarem a abordagem de outras questões que pudessem emergir do diálogo estabelecido.

A partir das análises, foram visualizadas algumas categorias que surgiram da articulação entre o referencial teórico estudado e os dados coletados, são elas: **A concepção sobre a alfabetização e o letramento: as repercussões e o impacto da formação; A articulação entre a teoria e a prática na formação docente: as repercussões na sala de aula; O retorno à formação inicial e continuada: o prazer em aprender; O trabalho colaborativo e a autonomia docente e discente: contribuições do individual ao coletivo e vice-versa.**

Não tenho aqui a intenção de constatar se as docentes “reproduzem” as orientações do programa, julgar as suas práticas docentes ou questionar as práticas de formação estabelecidas pelo subprojeto, mas sim a expectativa de perceber o impacto do programa para o processo e formação continuada das professoras.

### **6.1 A concepção sobre a alfabetização e o letramento: as repercussões e o impacto da formação**

O tema central abordado nessa categoria diz respeito à concepção de alfabetização das docentes da escola pesquisada, buscando estabelecer alguma possível relação desta com a sua participação na formação continuada desenvolvida no subprojeto em estudo.

Os dados aqui apresentados estão representados de forma significativa pelas informações decorrentes das observações diretas do trabalho docente por ser este interpretado como a materialização da concepção de aprendizagem e de educação das professoras.

No percurso formativo do projeto “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de formação continuada” o ambiente de formação foi constituindo-se

paulatinamente em um “lugar” no qual as professoras tinham a possibilidade de expor suas experiências e ao mesmo tempo adquirir novas perspectivas teóricas que problematizavam a prática, podendo alicerçar o seu fazer docente.

Após participar por longo período das reuniões de formação (3 anos), embora fôssemos colegas, pela proximidade maior que se estabeleceu, pude perceber as riquezas provenientes das experiências das professoras da escola básica participante. Entendi que ter este tempo destinado às reuniões permitiu ao grupo a constituição de um vínculo que faz com que as integrantes deste coletivo tenham construído algumas habilidades e competências fundamentais para a mudança em suas práticas e para a instituição do novo fazer que elas optaram por vivenciar e proporcionar aos estudantes, visto que sua inserção no programa foi voluntária.

Na trajetória formativa, várias leituras e discussões foram realizadas e dentre estas, o estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita e do Letramento, os quais foram referenciais, que poderíamos dizer, que tiveram a adesão das docentes e das bolsistas acadêmicas participantes do subprojeto. A teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky aborda as questões de aquisição da língua escrita partindo da lógica da criança, permitindo às professoras a compreensão de que aquelas atingem níveis de conceptualização da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), percebidos pelas professoras mediante a realização de avaliações diagnósticas. Tendo consciência dos níveis dos pequenos, cabia a docente respeitá-los durante a elaboração de seu planejamento, e nas atividades a serem desenvolvidas.

De acordo com os registros das reuniões e com os relatos das professoras participantes, durante o processo de formação continuada, estas tiveram a oportunidade de conhecer a obra e discutir os seus pressupostos de forma profunda, permitindo assim que pudessem incorporá-los à sua sala de aula ou não. Para além da percepção dos níveis, externaram o domínio de alguns conceitos, tais como: erro construtivo, conflito cognitivo, o que representa a escrita e como ela é representada, pois nesta abordagem a alfabetização é percebida como um processo construído pelos estudantes (FERREIRO, 1999; PORTO, 2011).

Da mesma maneira, o letramento traz em si alguns pressupostos que apontam para a ampliação do ato de ler e escrever em direção à competência no uso social da leitura e da escrita e também requer a apropriação de alguns pressupostos, como por exemplo, o reconhecimento da imprescindibilidade do

trabalho com diferentes gêneros textuais, na sala de aula, o planejamento sistemático do uso de diferentes portadores de texto nas atividades, a valorização da cultura da criança na elaboração das intervenções e a não fragmentação da língua escrita na alfabetização. Na busca por elevação dos índices de sucesso nas classes de alfabetização muitas vezes esta integração acaba se perdendo. Para Soares (2012), porém, é importante não separarmos os dois processos, pois a princípio, o ingresso no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desta articulação entre alfabetização (ato de saber ler e escrever) e letramento (desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem seu uso).

Somado a isso, para assumir estas propostas, impõe-se às docentes, disciplina para o cumprimento de atividades, tais como: registro sistemático das atividades realizadas, elaboração das sequências didáticas e acompanhamento através de instrumentos de avaliação para o (re) direcionamento do percurso. Portanto, o desenvolvimento da teoria da Psicogênese (FERREIRO, 1999) e do Letramento (SOARES, 2009, 2012) pelas professoras, pressupõe, além do domínio da teoria, outras tantas rotinas, que dependem de habilidades e competências adquiridas e do desejo de levar a proposta adiante<sup>29</sup>.

Cabe, portanto, mencionar que o estudo destes referenciais trouxe a estas professoras e às alunas da Pedagogia, conceitos até então desconhecidos os quais apresentam grande complexidade. Para analisar a concepção acerca da alfabetização e do letramento das professoras opto pelo recorte de algumas sequências didáticas como exemplo das ações docentes e procuro identificar como encaminharam as situações surgidas e estabelecer relação com o tema em questão.

O uso de sequências didáticas está previsto em alguns documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs<sup>30</sup> e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>31</sup>. As docentes ora pesquisadas, atribuem este conhecimento aos estudos realizados no decorrer do processo formativo, destacando que desconheciam até mesmo a terminologia “sequência didática” como

---

<sup>29</sup> Embora sabendo que todos estes conceitos e pressupostos se inserem no processo de maneira imbricada, serão aqui apresentados com ênfase nos conceitos/pressupostos ou rotinas para facilitar a compreensão do leitor.

<sup>30</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos oficiais do Ministério da Educação que servem como referência para os professores.

<sup>31</sup> Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa é um programa de formação de professores que atendem aos anos iniciais (1º ao 3º ano) em âmbito nacional.

forma de sequenciar, de organizar as atividades. Ao referir-se as sequências didáticas elaboradas pelos professores, Zabala (1995, p. 18) nos diz que

se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Com isso o autor (op cit), nos direciona a pensar que quando o professor se apropria da lógica da elaboração de sequências didáticas consegue desenvolver os conteúdos sabendo aonde quer chegar, objetivando suas intervenções e oportunizando experiências de aprendizagem mais enriquecedoras. Nestas salas de aula os alunos são contemplados com atividades que fogem, de um trabalho realizado de modo vazio ou sem sustentação. O primeiro exemplo que apresento aconteceu na sala da professora Adhara e refere-se à maneira como lidou com o erro construtivo e com o conflito cognitivo.

Durante a observação, em uma das atividades, percebi que após o momento inicial da aula em que ocorreram as atividades de sistematização (chamada, deliberação de um aluno-ajudante, organização da sala e realização da leitura deleite), a educadora pediu ao ajudante do dia que distribuísse para o restante da turma uma folha, na qual foram apresentados alguns fatos de uma história infantil (Chapeuzinho Vermelho), cuja leitura havia sido realizada no encontro anterior, para que eles a ordenassem. Nessa atividade, a professora orientou a turma de forma conjunta, lendo o enunciado do exercício e explicando-o de forma calma e compreensível. Após este momento, passou a circular pela sala observando se a atividade estava sendo realizada de forma correta por todos os pequenos de forma correta.

Ao perceber que uma das crianças havia trocado a numeração dos fatos, a professora aproximando-se retomou a história de forma individual com este aluno. Contudo, percebeu que mais algumas crianças cometeram o mesmo erro, parecendo não terem compreendido a sua orientação ou ainda não entenderem o que tratava a cena. Ao invés de repetir a explicação, a docente reformulou sua estratégia de ação e retomou o exercício com toda a turma, de forma oral, resolvendo o desafio coletivamente no quadro, contando com a participação de todos os pequenos. Possivelmente esta tenha sido a primeira vez que trabalharam

este tipo de atividade e, por isso, a docente optou por primeiro aprenderem a realizá-la conjuntamente.

Em outras situações nas quais a professora identificava algum erro das crianças na execução das atividades, ela problematizava sobre o mesmo, tratando-o como base para novas aprendizagens e oportunizando avanços nas hipóteses de escrita. Tal atitude demonstrou que a docente lidava bem com as questões que envolviam os erros, fazendo com que estes alavancassem a construção de novos conhecimentos. Desta maneira os conflitos de hipóteses de escrita transformam-se em conflitos cognitivos.

Após, dando continuidade a esta atividade a professora sugeriu que os jovens, a partir de algumas imagens desta mesma história, escolhessem alguns elementos e escrevessem os respectivos nomes. A correção da escrita espontânea foi realizada de forma individual, circulando pela sala e atendendo aos pequenos nos lugares por eles ocupados.

Ao perceber que um dos estudantes havia cometido um erro, solicitou que ele próprio lesse o que havia escrito com a intenção de que o menino percebesse que na sua redação da palavra faltava uma letra. A primeira reação do estudante foi no sentido de argumentar com a professora, considerando que a escrita estava correta. Foi então que o colega ao lado contribuiu pronunciando a palavra vagarosamente, permitindo assim que o aluno em questão se apercebesse em relação ao que estava sendo apontado. Ao identificar o erro, este foi corrigido de forma tranquila sem gerar risos ou deboche por parte dos outros colegas, como poderia ocorrer com crianças desta idade, caso não estivessem acostumados a trabalhar desta forma.

Portanto, trago esta situação por ser representativa do modo como também em outras ocasiões o erro construtivo e o conflito cognitivo foram tratados pela Adhara com propriedade e desenvoltura, ou seja, tomando decisões pedagógicas fundamentadas na teoria e igualmente com sustentação na sua própria experiência.

Sobre o mesmo tema, o erro construtivo e o conflito cognitivo, na sala de Antares, na segunda aula, após explorar o conhecimento das crianças sobre uma receita de doce (brigadeiro<sup>32</sup>), listando a partir deles os ingredientes, questionando onde se fazem presentes no seu dia a dia, possibilidades de uso, e ainda após confeccionarem o doce em parceria no refeitório da escola, a professora leu para o

---

<sup>32</sup> Doce popular muito comum em festas de aniversário nesta região do Brasil.

grupo a história de “João e Maria” fazendo referência à casa de doces e retirando dos pequenos leitores olhares brilhantes e expressões de alegria e entusiasmo que tornaram a atividade mais divertida e acolhedora.

A riqueza da sequência didática permitiu que o mesmo tema fosse tratado de diferentes formas e com foco em objetivos distintos. A concretização do que tinham aprendido através do gênero textual e a partir da confecção do doce, permitiu que as crianças compreendessem melhor o significado do que é uma receita e como ela é utilizada. O uso deste gênero textual tem o objetivo de ensinar a lidar com textos úteis e fundamentais para a sua comunicação e para a interação social dos aprendizes, podendo ser trabalhado interdisciplinarmente.

Na sequência desta aula e, portanto, na terceira em que estava trabalhando o gênero textual receita, a professora distribuiu a cada criança duas folhas com desenhos dos ingredientes por eles listados e pediu que se ajudassem mutuamente na tarefa de escrever os nomes dos mesmos, para logo a seguir, confeccionarem um jogo da memória. Cada criança deveria pintar e recortar as peças do seu jogo sendo, portanto, confeccionado um jogo por aluno. Embora na sala de aula os alunos tenham jogado aos pares, necessitando então de apenas um material por dupla, uma das intenções era que cada um levasse o seu jogo para brincar em casa com os pais, incluindo a família neste processo. A tarefa foi cumprida com prazer pelos pequenos.

O uso da receita como suporte textual é preconizado por Soares (2012) e Morais (2011). Conforme sustenta Soares (2012), tal gênero (receita) é indicado pelo entendimento de que o processo de alfabetização necessita contemplar a aquisição da leitura e da escrita pelos sujeitos considerando os aspectos do sistema escrito de uma sociedade e dos suportes textuais nela circulantes cotidianamente. O ideal, portanto, é “alfabetizar letrando”, por meio do estabelecimento da leitura social, utilizando diferentes portadores de texto e diferentes gêneros textuais nas salas de aula ou nos ambientes alfabetizadores, tais como: notícias dos jornais; atividades com as histórias em quadrinhos; uma receita de bolo; uma lista de compras; comunicação através de recado; de bilhete; de carta; entre outros.

A inclusão da família contribui para que os pais percebam como podem se inserir no processo de aprendizagem de seus filhos e assim responsabilizem-se também por ele. Ao longo das observações percebi que as respostas dadas pelas

crianças sempre foram aproveitadas pela professora e serviam como base de novas discussões, nas quais ela utilizava os momentos em que emergia o conflito cognitivo para ancorar novas aprendizagens. As dúvidas individuais surgidas nas discussões, via de regra, eram redirecionadas ao grande grupo na forma de problematizações e com a intervenção docente a fim de direcionar a construção de novas hipóteses a partir das respostas apresentadas, de modo geral, as crianças avançaram no sentido da aprendizagem.

Nas duas turmas, os jovens constroem as hipóteses e encontram as respostas para o conflito cognitivo com o apoio das docentes, no entanto, sem dependência. O modo como as situações desenrolam-se parece evidenciar que este tipo de dinâmica é comum em suas salas de aula.

Outra estratégia adotada por Antares para lidar com o erro construtivo ao perceber a escrita errada de algumas crianças, foi a problematização através de questionamentos, tais como: o que está escrito aqui? Tem certeza? Vamos ler juntos...e agora achas que está correta ou está faltando alguma letra? Vamos pensar juntos... Deste modo, as crianças refletiam sobre a sua construção mental e produziam nova hipótese favorecendo assim a que todos chegassem ao êxito diante dos desafios. De acordo com Soares (2012, p. 103):

Numa perspectiva psicogenética, os “erros” cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (2007, p. 28) para lidar com esta concepção sobre a alfabetização e o letramento, é necessário haver clareza por parte do professor sobre o seguinte aspecto:

[...] as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.



Pensar nos erros como parte do processo de ensino-aprendizagem na escola e na forma como estes são vistos pelos professores é uma maneira de compreendermos como as práticas docentes organizam-se para alcançarem os resultados esperados. Da necessidade de utilizar o erro do aluno como construtivo para a obtenção de êxito na aprendizagem, emerge a importância de olharmos a avaliação (assunto abordado a seguir) como um aporte para o conhecimento do nível de aprendizagem de cada um, a qual pode ser realizada de inúmeras maneiras, pois não há um padrão, um roteiro a ser seguido.

O ambiente de ensino e aprendizagem nas salas de aula observadas, para além de considerar os erros como construtivos, favorecia a ebulição dos pequenos que eram estimulados a se manifestarem com provocações proferidas pelas professoras, pois após a realização dos momentos de leitura (especialmente após a leitura deleite), Adhara e Antares sempre realizavam algumas inferências, perguntando se todos haviam compreendido a história lida, e fazendo perguntas relacionadas ao livro, como por exemplo: Quem é o autor? De que fala a história? Qual é o título? As crianças pareciam gostar desta dinâmica e estar familiarizadas com essa forma de trabalho, pois reagiam e respondiam natural e espontaneamente às perguntas passando a seguir à realização das atividades individuais ou em grupos.

Ao adotarem este momento destinado aos questionamentos, as professoras retomavam questões do conhecimento que já haviam abordado, como a, intencionalidade de sua mensagem e recuperando elementos para posterior análise e discussão, em um contínuo de oralidade-letramento sem a demarcação de fronteiras entre estes dois processos, defendida como produtiva para a alfabetização em língua materna (BORTONI-RICARDO, 2004).

De acordo com Morais (2012, p. 74):

Aprendemos, também, com a teoria da psicogênese, que o processo de letramento - ou de impressão das crianças no mundo da escrita - começa fora da instituição escolar, bem antes do ano de alfabetização e que deve ser conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil. Ao assumir tal tarefa a escola estará colaborando para reduzir as desigualdades sociais, viabilizando que as crianças cedo se apropriem dos gêneros textuais escritos. De modo a que possam compreendê-los e produzi-los.

Analisando agora outro aspecto importante no campo da alfabetização, volto meu olhar para ações que favoreceram a construção da língua oral, a qual, segundo os autores referendados, antecede a língua escrita. Na sala de aula da Adhara, a oralidade e a experimentação foram contempladas no planejamento diário e trabalhadas por meio da problematização que, entre outros aspectos, estimulou a curiosidade, responsável por uma aprendizagem lúdica e prazerosa.

Considerando a importância da oralidade, a professora Adhara, tem por hábito trabalhar a partir de histórias, por acreditar, conforme referiu, que desta forma atrai a atenção dos pequenos e estimula a criatividade. Trabalhando a “A verdadeira história dos três porquinhos”- tradução Pedro Maia (2009), a docente abordou questões relativas a preconceitos e valores estigmatizados socialmente, pois o livro conta a história de um o lobo que estava gripado e só queria uma xícara de açúcar emprestado, mas como estava doente espirrava e acabava derrubando as casas. Foi abordado pelas crianças o entendimento de que ele não era um vilão, mas foi julgado pela história original como se fosse, trabalhando assim questões de julgamentos precipitados e pré-conceitos estabelecidos.

Apreendi pelo ambiente de alegria que se estabeleceu que a contação da história agradou a turma de uma forma geral e como estava frio e na ocasião alguns estavam gripados, logo a narrativa virou uma piada! Eles puderam então dar vazão a uma série de manifestações e fantasias envolvendo a história do lobo, que neste caso é um lobo bom. Em seus devaneios, aceitos pela professora, as crianças inseriram a elas próprias na “reescrita” oral da história, associando ao seu estado (a gripe) e à escola onde estudam as situações imaginadas, por exemplo, fazendo de conta que ao darem um espirro derrubariam a porta da sala ao lado.

Valorizando igualmente a oralidade, a experimentação, a criatividade e a curiosidade, a professora Antares, costuma adotar metodologias participativas com este enfoque na sala de aula. Em um dos encontros, após a exploração oral da história “A joaninha que perdeu as pintinhas” (PAES, 2010) a professora instigou que cada um falasse o que julgasse pertinente a respeito do tema. Solicitação a que os alunos atenderam com presteza.

Logo após, a docente pediu que todos sentassem formando um grande círculo e, fazendo parte deste grupo, a professora distribuiu uma folha com um trecho da referida história. Curiosas, as crianças à medida que liam os versos iam

inserindo-se na proposta, como um aquecimento para o ato principal, quando entrariam em cena. Após um tempo, a professora chamando a atenção de todos leu em voz alta o texto e na continuidade aplicou a técnica de explosão de ideias com perguntas, tais como: “Essa história fala de quem? Por quê? O que o pintor fez? Com que intenção?” A turma pareceu gostar da atividade e estar familiarizada com essa forma de trabalho, pois respondiam e participavam ativamente.

Estas docentes incentivam a participação oral das crianças constantemente, instigando as mesmas a falarem, o que, de certa forma, contraria a lógica escolar da *Pedagogia do silêncio* (FREIRE, 1988). De acordo com os referenciais teóricos que sustentam este estudo, é nesta fase de desenvolvimento das crianças, que a curiosidade e a criatividade devem ser estimuladas e valorizadas na busca da construção do conhecimento. Na observação foi possível perceber, a partir da reação das crianças, que estas atividades são frequentes e que, portanto, as professoras incentivam as crianças a participarem, perguntarem e se expressarem. A oralidade e a apropriação da escrita ao serem trabalhadas no coletivo e de modo interativo respeitam a caráter social do processo de alfabetização.

Esta postura favorece para que os alunos ocupem espaço no centro do processo de aprendizagem despertando nestes o “gosto pela leitura e o prazer de ler”. Na prática das duas professoras observei a realização diária da leitura deleite por elas para as crianças e também pelas crianças para o grande grupo. A adoção da leitura deleite não tem relação com o subprojeto aqui em estudo. Ao perceber que as duas docentes adotavam tal metodologia, perguntei durante a entrevista de onde provinha esta orientação e qual o objetivo. Ambas esclareceram-me que estava associada à formação continuada oferecida pelo Governo Federal, devido a sua inserção também no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O seu uso faz parte do cotidiano das salas de aula desta escola desde no ano de 2013, com o começo da referida formação, sendo que esta é uma política pública de caráter obrigatório.

Quanto ao objetivo, responderam-me que se destina a desenvolver o prazer de ler, pois, muitas vezes, as crianças escolhem a obra a ser “saboreada” de acordo com o seu “gosto”. Perguntei sobre quais eram suas percepções a respeito das repercussões deste momento na aprendizagem dos pequenos. Os testemunhos que trago a seguir revelam suas interpretações e justificam a escolha por tal abordagem:

*Adhara: Realmente eu trabalho bastante com leitura deleite, é a leitura pelo prazer de ler, para fazer a criança se encantar com as letras, com o mundo dos livros, que traz toda uma criatividade, que mexe com a mente da criança. É ler pelo prazer de ler, para que a criança desfaça a idéia de ler só porque tem ligação com o conteúdo ou com a letra trabalhada. E a orientação vem através do programa do Pacto que eu estou participando. Como repercussão, eu acho que as crianças aprendem melhor, porque gostam e o gostar de ler faz com que elas entrem no mundo letrado com muito mais facilidade e acho que é isso, tu estimula o gosto pela leitura e assim o gosto pela escrita é uma consequência.*

*Antares: Foi o pacto que me apresentou a leitura deleite, eu até então desconhecia o uso, eu sempre achei que a leitura tinha que ter um objetivo por trás, como a hora do conto para trabalhar alguma coisa e foi com o pacto que eu aprendi que a gente tem que fazer leitura só por prazer, e despertar isso nos alunos que é o que tem acontecido, ele lêem agora por prazer, tem o momento na aula que eu leio uma história, outros momentos que eles lêem somente por ler e isso é uma ótima repercussão!*

Para Adhara, o uso de tal procedimento metodológico proporciona aos ouvintes/leitores o encantamento pelo mundo das letras e a potencialidade de despertar a criatividade nos estudantes, desfazendo a ideia “enraizada” de que só lemos na escola por termos a obrigação de fazê-lo. A professora observa como uma das repercussões desta prática a melhoria na aprendizagem dos pequenos, que demonstraram maior facilidade no processo de aquisição da leitura e da escrita. Tal melhoria foi identificada durante a realização das avaliações processuais.

A percepção de Antares é semelhante, ressaltando que desconhecia o uso deste tipo de leitura até o início dos estudos realizados a partir de sua inserção no PNAIC. Anteriormente, a professora utilizava a leitura como ferramenta de ancoragem dos conteúdos a serem estudados e hoje, as crianças lêem na sua sala de aula por duas razões: para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos e pelo simples prazer de ler.

Com o objetivo de apoiar este movimento docente, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), citado anteriormente, é um programa do Governo Federal que atinge em torno de 80.000 professores da Educação Básica em todo país e traz em seus cadernos de formação grande visibilidade à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, alicerçando-se também em alguns autores, aqui já referendados.

A abordagem multifacetada, através de inúmeras políticas públicas de formação, aumenta a possibilidade de a teoria ser apropriada pelas professoras e efetivamente utilizada em sala de aula. Sem entrar em maiores detalhes, ou

analisar os benefícios ou a possível sobrecarga decorrente do envolvimento nos dois programas concomitantemente pode-se dizer que a participação nas duas políticas teve impacto positivo no trabalho destas professoras.

Nessa ressignificação de papéis, na qual a criança ocupa este “outro lugar”, no caminho em direção à alfabetização e o letramento, emergiu a necessidade de compreender como ocorre o processo avaliativo dos pequenos, pois se a lógica da memorização e repetição foi rompida, deveria se constatar também uma ruptura com a avaliação classificatória e quantitativa na qual a criança é considerada apenas aprovada ou reprovada, desconsiderando seus avanços, mesmo que pequenos.

A partir da realização da avaliação diagnóstica individual, as docentes participantes deste estudo disseram ter condições de estabelecer, com maior clareza, objetivos que contemplassem as questões conceituais, procedimentais e atitudinais que são inerentes aos processos de alfabetização e letramento. Com relação à avaliação diagnóstica e processual proposta pelos autores que sustentam as teorias adotadas no subprojeto, foi possível compreender que a professora Adhara opta predominantemente por instrumentos individuais de avaliação e por atividades realizadas coletivamente no quadro, percebendo assim o caminho percorrido pelos alunos. Já a professora Antares utiliza com bastante frequência a estratégia de observar os estudantes enquanto estão trabalhando individualmente ou em pequenos grupos.

Embora a maneira de realizar a avaliação diária das atividades se constituísse através de abordagens diferentes, as duas docentes não só permitiam como também estimulavam a intervenção dos pequenos durante o decorrer da aula, fazendo com que se sentissem acolhidos no ambiente escolar. Sentindo-se à vontade para perguntar e para participar, mostraram-se espontâneos, ativos e com facilidade para expor e manifestar o que julgavam pertinente para o momento.

Cabe aqui, então realçar que, considerando as ações no período observado, os instrumentos de avaliação adotados pelas duas docentes foram adequados ao percurso desenvolvido e permitiram o redirecionamento do processo e/ou a pronta intervenção em alguma dificuldade de aprendizagem mais específica de cada criança. O modo como foi realizada a avaliação da aprendizagem, através de ações inseridas no processo e de retorno imediato criou condições para qualificar futuras

intervenções docentes no sentido da apropriação significativa do conhecimento pelos alunos.

Ao responderem a um questionamento específico sobre a avaliação das crianças, as professoras disseram realizá-las trimestralmente para entregar à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), em formato de parecer descritivo, mas realizá-la na sala de aula de forma diagnóstica, processual e gradativa e em vários aspectos, sob influência do processo formativo. A forma como realizam a avaliação atualmente sofreu influência da sua participação no PIBID, de acordo com os relatos que trago a seguir:

*Adhara: A avaliação é no final do trimestre, por parecer descritivo, e durante o trimestre a gente faz testes através da avaliação diagnóstica que são testes bem específicos para cada nível que a criança passa e assim já sabemos o nível de transição. A influência do programa é total, eu antes de entrar no PIBID, eu na verdade nem sabia o que era avaliação diagnóstica...não com esse nome, nem tão completa como fazemos agora.*

*Antares: A avaliação é por pareceres descritivos, trimestral e tem que ser contínua, diária e a partir das avaliações diagnósticas. Foi o PIBID que me apresentou essa forma de avaliação diagnóstica, aprendi que temos que saber o que a criança já sabe para ajudar a avançar, porque se eu fingir que ensino, a criança não aprende.*

A avaliação realizada pode ser definida como diagnóstica, seguindo-se os pressupostos de Ferreira e Teberosky (1999) para quem este conceito implica em um processo contínuo, processual e somativo, em que são considerados os alunos individualmente, valendo-se para isso da importância do patamar de partida, dos avanços no percurso e do patamar de chegada de cada estudante ao longo do ano letivo. Além dos níveis de conceptualização da escrita, os instrumentos avaliativos, permitiram a compreensão das intervenções necessárias para o avanço ao nível posterior.

Estas educadoras tiveram ainda como objetivo, que a aprendizagem assumisse um caráter coletivo e colaborativo, pois em muitas situações foram os pequenos que, estimulados pelas professoras, trouxeram aportes para a aprendizagem de seus pares. Portanto, também a avaliação realizada igualmente instituiu um outro suporte à aprendizagem permitindo a retomada dos conteúdos de

modo coletivo, além de oferecer um panorama sobre o crescimento do coletivo de aprendizagem, superando assim os limites de uma avaliação individualizada.

Para além das questões avaliativas, compreendi que após despertar nas docentes o prazer em alfabetizar a partir de outros conceitos e práticas, as reformulações no fazer destas educadoras foram além do que se propunha o subprojeto, ultrapassando as suas orientações e pressupostos.

Neste contexto, pode-se dizer que as docentes romperam com a lógica do processo de aprendizagem dito “tradicional”, que ocorre por meio de cópias e memorizações. Investiram na compreensão do sistema de escrita alfabética e passaram a trabalhar a partir de e levando em consideração as necessidades das crianças, analisando os seus avanços no âmbito individual e coletivo e redirecionando o percurso sempre que necessário de modo a incluir a todos neste processo.

Uniram, portanto, os dois referenciais que sustentam as duas teorias a elas apresentadas no PIBID e parecem ainda ter associado a estas, as discussões decorrentes de sua participação também no PNAIC, como já mencionado anteriormente, no qual o estudo sobre a alfabetização e letramento só veio somar-se às demais experiências e consolidar a apropriação das teorias. Pela minha participação também nos dois programas, pude perceber que as orientações para o estabelecimento das rotinas de sistematização, de sequenciação de conteúdos e de incentivo à oralidade estavam presentes nos dois percursos (PIBID e PNAIC).

Contudo, embora os dois trajetos tenham sido diferentes, as professoras os consideram igualmente importantes, mesmo que para elas tenham tido significados distintos, principalmente pelo caráter obrigatório do PNAIC a todos os professores do 1º ao 3º ano, fato que desagradou a muitos por onerar o sábado (dia da semana destinado ao descanso) em oposição ao agrado pelo PIBID, por este não ter a mesma obrigatoriedade, ser desenvolvido no horário de serviço e contar, portanto, com o desejo de participação das docentes e o interesse em estudar a Psicogênese da Língua Escrita e o Sistema de Escrita Alfabética. A teoria da Psicogênese (FERREIRO, 1999), de acordo com Morais (2012, p. 75)

[...] evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever. Como essas oportunidades são o que define os ritmos

de apropriação, aprendemos, também, que não existe prontidão para a alfabetização. Em lugar de excluir alunos porque não apresentariam habilidades não essenciais para o aprendizado da escrita, passamos a entender que todos têm direito a se alfabetizar.

Ainda analisando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, destaco também, as oportunidades que Adhara e Antares criaram para que na sala de aula fosse possível às crianças vivenciar práticas de leitura e de escrita. Favorecendo tal vivência, Adhara, realizou juntamente com a sua turma atividades do gênero textual parlendas, utilizando o livro “Quem canta seus males espanta 2<sup>33</sup>” (ALMEIDA, 2000), uma obra contém músicas, parlendas, adivinhas e trava-línguas. A docente, desenvolvendo seu planejamento e utilizando pequenas fichas com várias parlendas, convidou os pequenos para “brincar” com os versos. Na ocasião, todos gritaram demonstrando satisfação em receber tal convite e rapidamente, sentaram-se em um grande círculo (formado pelas mesas e cadeiras). O ajudante do dia então, distribuiu a cada um, uma ficha que continha uma parlenda. A professora principiou a atividade lendo a que lhe coube e logo após solicitou à turma que identificasse as palavras que rimavam.

A atividade prosseguiu da mesma maneira até que todos tivessem a oportunidade de ler a parlenda que haviam recebido. Foi possível observar que as crianças que não conseguiam ler com fluência não pareciam expressar constrangimento e eram ajudadas pelos colegas sem risos ou deboches por parte dos demais. Tal situação, não me surpreendeu. O fato de todos respeitarem-se mutuamente, já havia sido percebido em outros momentos em que tal sentimento fez parte do trabalho colaborativo, sendo um valor presente na educação dos pequenos, um sentimento que os levava a tratar os outros com grande atenção.

O trabalho com parlendas possibilita, de certa forma, o resgate da magia e do encantamento de uma época na qual não havia tecnologias e as brincadeiras tinham que ser inventadas requerendo o despertar da imaginação. Com essa metodologia, a docente proporcionou aos pequenos o acesso à escrita de forma contextualizada,

---

<sup>33</sup> O livro das Parlendas faz parte do acervo do projeto “Trilhas em leitura”. O projeto foi desenvolvido em parceria pelo governo federal e pelo Instituto Natura. Vale dizer que o PNAIC também distribuiu a todas as escolas públicas, diversos materiais didáticos e dentre eles um grande acervo de livros de histórias infantis de acordo com os objetivos trabalhados nos quadros de diretos de aprendizagem. Até a chegada destes acervos, a escola contava com os livros que estavam a disposição na biblioteca e também com os livros doados pelo pais, sendo estes mais simples e geralmente do grupo dos contos de fadas.



alegre e divertida. Com o objetivo de registro sistemático da atividade, para fins de acompanhamento das famílias e da coordenação escolar, a professora selecionou duas parlendas que não haviam sido distribuídas e escreveu-as no quadro para que todos copiassem:

*O doce perguntou para o doce:*

*Qual é o doce mais doce?*

*O doce respondeu para o doce*

*Que é o doce de batata doce (ALMEIDA, 2000, p. 23)*

*Meio-dia*

*Macaco assobia*

*Panela no fogo*

*Barriga vazia (ALMEIDA, 2000, p. 71)*

Os pequenos após realizarem a leitura em grupo das duas parlendas que estavam escritas no quadro, copiaram-as em seus cadernos individualmente, enquanto a professora montava um cartaz em papel pardo para ser fixado na parede da sala de aula com o objetivo de que visualizassem a atividade e a retomassem quando necessário.

Neste contexto, na prática docente da Adhara, foi observado que o trabalho em alfabetização contemplou diferentes gêneros textuais, estimulou e valorizou a capacidade das crianças, favorecendo, por parte da professora, a análise de questões que envolviam a memorização, sem desconsiderar outras habilidades essenciais à formação dos jovens leitores, dentre as quais destaco: estímulo à análise, à síntese, à construção do conhecimento pelos estudantes e igualmente o desenvolvimento do prazer de ler, de “viajar” através dos textos escritos, de se divertir com a leitura. De acordo com Moraes (2012, p. 154):

O sentido lúdico de pura fruição envolvido na leitura de trava-línguas e de pequenas parlendas pode ser explorado como ajuda para a consolidação do emprego de determinadas correspondências som-grafia. Neste caso, a leitura de trava-línguas e parlendas menos conhecidos e a criação de novos trava-línguas (para serem lidos pelos colegas e pela professora) podem constituir uma boa

experiência de conjugação entre leitura, produção de curtíssimos textos e humor.

Do mesmo modo, Antares selecionou textos de diferentes gêneros a partir da sua percepção, das avaliações realizadas e das informações que provêm do meio, ou seja, das pistas fornecidas pelos estudantes ao longo do percurso. Na terceira aula por mim observada, esta professora começou sua intervenção fazendo exploração de alguns aspectos com os quais os pequenos já estavam familiarizados e que são encontrados nos livros. Após a realização das atividades de sistematização, com um livro em mãos, a professora principiou o trabalho com uma nova obra lançando as seguintes interrogações: Lembram para que serve um livro? O que ele tem? Como denominamos quem o escreve? Quem é o autor deste livro? E quem faz os desenhos, como chamamos? Qual o nome do desenhista desta obra? Para minha surpresa, a turma sabia todas as respostas a estes questionamentos e, demonstrava familiaridade com a situação.

A professora perguntou então se recordavam para que servia um livro sem palavras (atividade explorada em outra categoria). Uma criança respondeu que servia para ver as figuras e imaginar a história, outra respondeu que assim podemos ter várias histórias com as mesmas figuras e viajar na imaginação. As respostas surpreenderam positivamente pela compreensão dos pequenos a respeito dos suportes textuais, cuja elaboração não é comum em crianças desta faixa etária!

Estas indagações realizadas pela professora parecem dinamizar a aula, estimular o processo de aprendizagem, além de valorizar a curiosidade das crianças na busca da construção do conhecimento. Além disso, em vários momentos as crianças foram estimuladas a falar, seja na explosão de ideias ou na definição conjunta da atividade a ser realizada, rompendo com a lógica escolar do silêncio.

Em caráter de síntese diria que as práticas docentes observadas nas salas de aula das duas participantes deste estudo, direcionaram-me a interpretar que o acolhimento às construções dos estudantes e a sua utilização como material para novas abordagens e para a ancoragem de novos desafios, são habilidades incorporadas ao fazer destas professoras, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos.

Durante a realização das entrevistas, ao buscar compreender a percepção das professoras no que concerne às decisões pedagógicas e sobre suas

concepções a respeito de alfabetização e letramento após a participação no PIBID, complementando as observações realizadas obtive as seguintes informações:

*Adhara: A gente vem com uma idéia meio tradicional até das coisas, eu pelo menos era assim, e depois com os estudos, principalmente, com a leitura da psicogênese da leitura e da escrita, a gente acaba mudando muito a maneira de pensar e assim se engajando em ideias mais inovadoras, misturando uma coisa com a outra e fazendo um apanhado de tudo para tentar alfabetizar as crianças de uma maneira mais lúdica e mais adequada que eu considero hoje.*

*Antares: Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, até mesmo os níveis de alfabetização eu desconhecia, eu não saberia avaliar um aluno, detectar em qual nível está se não tivesse tido a oportunidade de estudar no grupo e hoje já consigo.*

Os seus discursos deixaram claro que houve significativa alteração nas práticas docentes após o percurso formativo do qual participaram, entendido como parte de um conjunto de ações e interlocuções muito maior. Vale dizer, que o caminho percorrido pelas professoras até o momento, em minha percepção, demonstrou que as mesmas se apropriaram dos pressupostos e conceitos trabalhados, mas que, além disso, foram adiante com os estudos teóricos realizados individual e coletivamente pelo grupo do pré-escolar ao segundo ano, do turno da manhã, desta escola.

Durante as observações pude identificar que as professoras Adhara e Antares “experimentaram” novas metodologias nas suas salas de aula, ou seja, não se restringiram ao cumprimento de um protocolo, como se reproduzissem planejamentos e abordagens elaboradas no coletivo e que deram “certo” em outras situações.

A reflexão-na-ação e sobre-a-ação (SHÖN, 2000) parece ter sido incorporada em seu fazer e permitiu que as professoras realizassem mudanças nas suas práticas, experimentassem abordagens nunca adotadas e tomassem decisões pedagógicas que exigem mais dedicação e, por vezes, mais estudo ou apoio das colegas, por convicção dos ganhos para os alunos.

Ficou evidente que conduziram o percurso de acordo com os alunos concretos que têm sob a sua responsabilidade e que vão estabelecendo as novas propostas de intervenção de acordo com as suas respostas. De acordo com Nóvoa (1992, p. 17):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Sobre as repercussões de processos deste tipo nos estudantes, de acordo com Ferreira e Teberosky (1999, p. 24) percebe-se claramente a transformação nas crianças pois

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada pelos outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Tendo a consistência das ações ratificadas pelas falas coletadas por meio das entrevistas com as docentes titulares, perguntei às professoras da esfera administrativa participantes deste estudo, a respeito de suas percepções sobre a existência ou não de contribuições do subprojeto para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Embora não houvesse perguntado diretamente sobre as transformações nas práticas docentes, pela interpretação de que estas integrantes da equipe gestora não estão presentes no dia a dia da sala de aula, as respostas trouxeram esta análise e enfatizaram as repercussões positivas do processo de formação ao afirmarem que:

*Rana (Diretora): Porque as vezes tu está naquele ritmo... daí tem uma cutucada, ou tem alguém te observando, tu te mexe...não é que tu não queiras fazer daquele jeito, tu até queres, mas a gente tem uma necessidade de trabalhar tantas horas que a gente esquece que precisa de um tempo para planejar, precisa de um tempo para criar alguma coisa diferente. Porque quarenta ou sessenta horas de trabalho é uma jornada imensa. Então o professor que precisa preparar aula todo dia, corrigir os trabalhos, ele acaba ficando cansado e aí a coisa fica meio perdida e assim deu uma mexida boa, eu percebo grande*

*diferença para melhor, então o PIBID só veio acrescentar na escola, foi um programa bom mesmo, não tem o que falar de ruim. (risos)*

*Rigel (Coordenadora Pedagógica): Ah, é um programa que faz toda a diferença, mexe com as pessoas que estão mais paradas, assim, né... Os alunos ganham porque as professoras se engajam bem mais nas leituras sobre a educação e daí fazem um trabalho de bem melhor qualidade.*

Vale dizer, que estas manifestações da equipe diretiva parecem mostrar que mesmo fora das salas de aula das professoras em evidência foi possível perceber, que as práticas docentes passaram a ter por base o processo de alfabetização e letramento, centrados na perspectiva da construção do conhecimento, seguindo muitos dos pressupostos propostos nas reuniões de planejamento compartilhado realizadas por intervenção do PIBID. Ou seja, as falas das professoras em cargo diretivo, por meio das respostas obtidas nas entrevistas sobre este tema evidenciam a interpretação de que a prática das colegas foi qualificada depois da participação no processo formativo conduzido pelo programa.

Por outro lado, sustentada em Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002), considero importante salientar a compreensão de que os professores não reproduzem somente os conhecimentos e/ou saberes que recebem na formação, seja inicial e/ou continuada, seus saberes são consequência de uma série de interações as quais se implicam no exercício da docência e sofrem influência de suas experiências externas à formação as quais também os constituem.

As vivências, no decorrer do percurso formativo, contribuiriam para a qualificação da prática docente por, dentre outras razões, possibilitarem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas necessárias ao novo fazer e que são também condição para que melhor se beneficiem da formação. Se em parte estas ações requisitam o intelecto, paralelamente, requerem habilidades de outra ordem, tais como: constituir o hábito da reflexão sobre a prática e seus desdobramentos; falar com segurança, ordenando e expondo o pensamento de modo claro e seguro; ouvir e mudar ou reiterar a posição; saber ponderar e assim rever conceitos e reconstruir com base na problematização ou influenciar para que as demais colegas participantes também o façam.

Em minha interpretação, todo este movimento foi possível devido ao fato de as professoras da escola básica posicionarem-se como parceiras dos profissionais da universidade e não como meras receptoras de um “conhecimento redentor” que

lhes permitiria resolver todas os problemas da sala de aula. E ao mesmo tempo, porque a coordenadora do programa conduziu o processo de modo respeitoso e com grande valorização dos saberes das docentes. Este binômio foi determinante para que as professoras titulares se reconhecessem como co-autoras do percurso, modificando-o quando consideraram necessário. Foi determinante, também, para que se identificassem as mudanças constatadas no fazer docente e, igualmente para que se sentissem satisfeitas com o percurso vivido.

## **6.2 A articulação entre a teoria e a prática na formação docente e as repercussões na sala de aula**

Tendo estabelecido como um dos objetivos de pesquisa, compreender de que forma os princípios e as orientações do programa repercutem na prática docente, nesta categoria apresento indicadores desta relação, através da observação das professoras em ação e de sua percepção a respeito. Ao longo do percurso de formação continuada realizado no projeto de extensão, pelo qual me sinto co-responsável, buscou-se que a articulação entre a teoria e a prática fosse central, porém sempre com o cuidado de evitar que a teoria se sobrepusesse à prática das professoras dos anos iniciais da escola básica.

Assim, nesta categoria apresento algumas situações ocorridas na sala de aula, dados resultantes de minha observação, e da percepção das professoras manifestada nas entrevistas. Buscando compreender “se” e “como” o subprojeto contribuiu para a autonomia das professoras da escola básica, no sentido de maior apropriação dos processos de reflexão sobre a própria prática e para a reformulação das estratégias de ação efetivadas, observei as professoras em suas salas de aula, no exercício da profissão.

Um dos propósitos do projeto de extensão (Reflexões sobre alfabetização) no ambiente escolar foi favorecer a mudança na concepção sobre a aprendizagem, de modo que deixasse de ser um processo centrado unicamente no professor, como era predominante e, ao mesmo tempo, consolidasse a compreensão de que os professores da escola básica são produtores de saberes e, portanto, também centrais, porém como mediadores. Tal abordagem amplia as possibilidades de os

professores respeitarem os saberes com os quais as crianças chegam à sala de aula, sobretudo as das classes populares, cuja cultura muitas vezes é *negada e silenciada* no currículo (SANTOMÉ, 1995). Aumenta ainda as chances de discutir-se sobre a relação de alguns destes saberes, com os conteúdos a serem estudados. Conforme tão bem destaca Freire (1996, p. 33), *“por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”*

Com a intenção de sistematização dos dados, trazendo maior compreensão para o modo como as repercussões da relação teoria e prática aparecem nas práticas das professoras, são apresentadas nesta categoria, a título de exemplo, algumas sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras e presenciadas por mim durante as observações.

Em uma das aulas observadas, a professora Antares tinha por objetivo inserir o gênero textual receita, a partir de alguns exemplos trazidos de casa pelos estudantes. Na sala de aula, a professora explorou oralmente o gênero receita a partir das seguintes questões: O que é uma receita? Para que serve? Vocês já viram outras receitas? Uma criança lembrou que tem a receita médica. A professora permitiu e estimulou a explosão de ideias, considerando pertinente respeitar as vivências neste momento. A seguir, ela selecionou uma receita de bolo dentre o conjunto apresentado. A maioria das crianças havia trazido este tipo, razão para a professora proceder à escolha, segundo sua manifestação, provavelmente pelo fato de considerar que despertaria maior interesse nos alunos.

Para a realização desta atividade os pequenos solicitaram a colaboração dos familiares, remetendo-nos a outra estratégia em que o viés social da alfabetização e do letramento se manifesta, envolvendo a família neste processo. Soma-se a isto ainda o fato de as receitas trazidas pelos estudantes fazerem parte da cultura do lugar, normalmente passadas de mães para filhas e filhos, representando um patrimônio cultural da região. O bolo cuja receita foi predominante, conhecido como Nega Maluca é comum nos lares pelotenses, sendo muito apreciado pelas crianças e também pelos adultos da região.

Posteriormente, a professora escreveu no quadro a lista dos ingredientes da receita com o auxílio dos jovens e solicitou que, em grupo de quatro, reescrevessem a listagem na ordem alfabética, atendendo a um dos objetivos do primeiro e segundo anos iniciais que é o reconhecimento das letras na ordem como estão dispostas no

alfabeto. Para a realização da atividade, orientou que utilizassem como referência os cartazes expostos na sala de aula, contendo informações a respeito, um conhecimento produzido por eles próprios, em outro momento. A seguir, reescreveu a lista no quadro para que os estudantes a copiassem com a intenção de, na atividade seguinte, no grande grupo, intermediar a formação de frases com as palavras acrescidas ao vocabulário dos pequenos, demonstrando estimular a construção do conhecimento por parte deles.

Fazendo uso do espaço da escola como ambiente alfabetizador, conforme sugere o subprojeto Pedagogia, na aula posterior, foram todos para a cozinha da escola e a professora confeccionou o bolo com o auxílio das crianças, as quais assumiram o papel de “mestres cuca”, com direito a avental e tudo. E no recreio, deste dia, a merenda dos alunos da professora Antares foi preparada pelas próprias crianças. Isto gerou uma “algazarra produtiva” na turma e, nitidamente, esta vivência propiciou maior significado ao conteúdo trabalhado, e a experiência gerou um movimento interessante de observar, cabendo ainda salientar que a forma como a professora lidou com a “efervescência” dos pequenos os direcionou de maneira que fossem geradas múltiplas aprendizagens.

Esta abordagem de Antares, permitiu compreender o significado da palavra “receita”, trazendo para a faixa etária desta turma e para o objetivo da atividade a apropriação do conceito, definido a partir do dicionário Houaiss (p. 797) como: “indicação médica de remédio por escrito; indicação do preparo de um prato”

Aprofundando-se um pouco mais a compreensão sobre este verbete, cabe ainda destacar o caráter relacionado a algo que deve ser seguido à risca, obedecendo-se a medida indicada, a fim de que se chegue ao resultado esperado, no caso, aquele bolo que eles tanto gostaram. E esta compreensão é fundamental para perceberem a importância de seguir corretamente as indicações de uma receita, sobretudo, para os *gourmets* iniciantes, podendo ser ainda associada a uma receita de remédio, inclusive trazida por um dos alunos.

Este fato gerou o comentário por parte dos próprios alunos sobre a importância de informar ao seu médico sobre uma possível alergia a algum componente do medicamento, surpreendendo pela condição identificada nas crianças, por ir além da percepção sobre a importância de seguir à risca o prescrito pelo profissional da área médica. Neste momento, a professora aproveitando o



interesse pelo assunto retirou uma receita médica de uma caixa onde guarda alguns portadores de texto, para mostrar à turma, comentando sobre a importância de não se substituir medicamentos ou modificar a dosagem indicada.

Em virtude de algumas crianças serem mais rápidas do que as outras, a professora sugeriu que conforme fossem terminando de copiar a receita do bolo e mostrando a ela para correção, pegassem seus potes de massinha de modelar e brincassem nos seus grupos. Agindo deste modo é possível respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno com uma alternativa que permite que os mais rápidos não criem um clima de excesso de movimentação, e ao mesmo tempo experimentem outras experiências de aprendizagem nas quais sintam prazer em estar na sala de aula pela ludicidade nela presente.

A escolha de uma receita de bolo permitiu também a abordagem sobre hábitos alimentares benéficos e os cuidados que se deve ter para isso. A professora aproveitou o momento para conversar com os alunos sobre a importância de eles levarem merenda saudável, tais como: frutas, sanduíche, bolos, suco, evitando refrigerante, bolacha recheada e salgadinhos industrializados, entre outros.

Essa prática dá a perspectiva, de que na sala de aula a educação deixa de ser apenas um método de transferência de conhecimento do professor para o aluno e passa a se configurar como um processo dinâmico, em que o aluno, se torna sujeito do ato de aprender. Desta forma, são valorizadas as ideias e os saberes dos discentes e o papel do professor. Diante desse entendimento, o docente passa a ser mediador, estimulando-os a realizarem as atividades de maneira participativa.

Ainda com a intenção de exemplificar o que ocorre no terreno da escola, na sala da professora Adhara, a outra docente integrante deste estudo, no dia em que trabalhou com o gênero textual verso, a sequência didática dava continuidade ao trabalho com a letra “F” em estudo ao longo do período e que já havia sido mote para outras abordagens. A leitura deleite neste dia teve como objeto um verso da turma da Mônica denominado “Flores” presente na obra “ABC Turma da Mônica”. Na continuidade os estudantes realizaram exercícios explorando as consoantes das palavras deste verso. As crianças divertiram-se muito com a leitura e o tema envolveu-as de modo intenso, despertando na maioria o desejo de participar ativamente, a ponto de solicitarem permissão para dizer ao grupo alguns versos que já sabiam. Com a permissão concedida, cada uma teve a oportunidade de falar às

demais. Este exercício de escuta é fundamental para a formação de hábitos e para que aprendam a respeitar as opiniões dos outros e as diferenças, habilidades essenciais ao convívio social. A seguir apresento a estrofe adotada na sala:

(verso: )

*Que bom é receber flores  
A Mônica também adora  
Cebolinha bem podia  
Mandar flores toda hora*

No primeiro e no segundo ano, as crianças apresentam necessidade e desejo por atividades dinâmicas. Embora pareça óbvio, em um método centrado no professor os estudantes assumem uma posição predominantemente passiva. No subprojeto trabalhou-se de maneira a que esta perspectiva fosse evidenciada. Nos encontros de formação, a obra de Fortuna (2007) “Valorização do brincar na infância” desencadeou o debate a esse respeito com a intenção de romper com práticas tradicionais em que as crianças ficam sentadas durante muito tempo. E essa valorização foi observada nas práticas das docentes. Porém é fundamental esclarecer que esta concepção já era recorrente nesta escola, provavelmente sendo uma das causas para os altos índices de aprovação, e igualmente para o alto índice de IDEB apresentado, razão de ser esta a escola selecionada para a participação no projeto em estudo.

Estes alunos estavam nitidamente envolvidos no processo, sentimento que se manteve ao longo de todo o tempo em que estive presente. A motivação era visível, pois eles realizavam as tarefas expressando prazer e interesse, compartilhando saberes e interferindo no direcionamento da sequência didática. Zabala (1998, p. 74) quanto a isto nos diz que:

A motivação é a alma da sequência. Ou os alunos estão interessados ou a sequência se interrompe em alguma das fases. A atividade inicial pretende criar os primeiros interesses e deve ser a que provoca as perguntas. Ou se criam as condições para que meninos e meninas formulem as questões que querem resolver ou dificilmente se pode seguir adiante. Mais, todas as fases posteriores giram em torno do protagonismo dos alunos e aqui é onde o papel do professor adquire todo seu sentido, como favorecedor e dinamizador de todo o processo, estabelecendo desafios individuais e coletivos.

Uma tarefa nem sempre fácil de alcançar, pois na sala de aula estão presentes múltiplas realidades e vivências. Porém, algumas estratégias adotadas com propriedade por estas docentes são possíveis caminhos para alcançar este objetivo.

Durante a atuação das duas professoras havia a busca da associação entre a teoria (seja representada por um conceito ou por uma informação) e a prática (seja representada pela realização de alguma atividade ou experiência em que aquele conteúdo se concretizava ou pela associação com situações do cotidiano dos jovens). Destaco também a valorização dos saberes e do conhecimento de que os estudantes eram portadores, contextualizando o conhecimento sempre que possível. Identifiquei ainda que as educadoras se percebiam como produtoras de saberes a partir da maneira como lidavam com o conhecimento teórico-pedagógico decorrente de sua formação, tratando-o como passível de reformulação a partir dos *saberes experienciais* (TARDIF, 2002) por elas construídos no exercício da profissão.

Assim, sem desconsiderar o fato de as competências e habilidades docentes não serem somente decorrentes da formação, baseada na observação da sala de aula, durante a entrevista, estabeleci duas questões que contemplavam a percepção das professoras a respeito da contribuição da formação para a qualidade de suas intervenções em sala de aula especificando em quais aspectos isso ocorria. Dentro do mesmo tema, perguntei se percebiam alguma relação entre a sua condição para o enfrentamento das questões que surgem nos bancos escolares e a sua participação no subprojeto Pedagogia como um todo, não restringindo, portanto, somente à melhoria da aprendizagem. Os depoimentos a seguir esclarecem sobre a percepção das professoras:

*Adhara: Sim, acho que através dos estudos a gente conseguiu né, identificar as dificuldades e conseguiu trabalhar mais específico, com mais foco na dificuldade do aluno e daí então conseguir vencer os obstáculos.*

*Antares: Sim, porque estudei algumas teorias e aprendi algumas coisas que eu desconhecia, principalmente sobre alfabetização e letramento, que foram trazidas para a escola e contribuíram muito pra minha prática.*

Segundo estas respondentes, após o percurso formativo realizado, as mesmas têm maior facilidade para lidar com as situações que surgem no espaço da sala de aula, pelo fato de identificarem melhor as dificuldades das crianças e terem

maior sustentação para propor estratégias visando superá-las. Pode-se dizer que o caráter teórico prático da formação caracterizado pelo tripé formado por: estudo de referencial de apoio, reflexão sobre a prática e seus desdobramentos e discussão/produção com os pares possibilitou a construção de conhecimentos teórico/práticos a partir do diálogo propiciado. A articulação destas estratégias e vivências favoreceu a que as professoras dos anos iniciais da escola pesquisada a sentirem-se mais preparadas para o exercício da docência, sem deixá-las dependentes do grupo de formação, mas sim tornando-as autônomas nas suas decisões. De acordo com Tardif (2012, p. 37) é nessa perspectiva que

[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

As duas professoras fazem referência à contribuição do estudo criterioso sobre o referencial teórico de base, a primeira (Adhara) para trabalhar de modo mais situado, identificando melhor as dificuldades de cada aluno, com apoio no tipo de avaliação realizada a partir da Psicogênese da Língua Escrita. A segunda (Antares) refere-se aos ganhos para a sua prática em consequência da apropriação de uma teoria até então desconhecida por ela e que parece ter se tornado um importante suporte a sua ação. Ou seja, o “desconhecido”, a que Antares se reporta são as teorias sobre alfabetização e letramento, cujas leituras realizaram individualmente e que foram discutidas no espaço formativo, estabelecendo-se a relação com a prática das professoras titulares das turmas, e das acadêmicas em formação.

A discussão e a reflexão ocorriam a partir do diálogo entre a teoria e a prática real que ia sendo produzida paralelamente, servindo como material para a formação das professoras e das acadêmicas bolsistas. Neste formato, teoria e prática se retroalimentam simultaneamente.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) é bem mais fácil os professores aderirem a processos inovadores com os quais se identificam e nos quais percebem com maior clareza o retorno para a sua prática, no sentido da melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Quanto à questão estabelecida com o objetivo de compreender as repercussões para além da aprendizagem dos alunos, embora as professoras não

tenham a isto se referido, através das observações do fazer destas docentes expresso a interpretação de que este aspecto foi plenamente contemplado não somente nesta, mas em outras categorias, evidenciadas em ações tais como: proposição de atividades para a formação de hábitos e atitudes; realização de exercícios com potencial para desenvolver a autonomia dos alunos e execução de tarefas que requeriam o envolvimento das famílias na formação das crianças.

Neste movimento constante entre teoria e prática, ampliam-se as possibilidades de apropriação da teoria e de superação dos entraves à inserção e ressignificação desta inovação no fazer docente, aqui entendida no sentido de uma abordagem nunca antes experimentada. Cabe lembrar que o projeto iniciou nesta escola em 2010 e, portanto elas vivenciam um processo formativo e produzem saberes há cerca de quatro anos.

Antares esclarece que sua aprendizagem sobre como lidar com as questões teórico-práticas não aconteceu somente com a leitura individualizada, mas com o debate e até mesmo com a problematização de sua própria prática. A reflexão a respeito do fazer docente a partir da própria prática delega aos professores a responsabilidade por sua formação e por uma atuação adequada às demandas além de melhorar a capacidade de decisão e de mudança dos pontos considerados falhos. A avaliação da aprendizagem das crianças passa a ser a avaliação do trabalho do professor e esta perspectiva esteve presente no percurso de formação.

As professoras, de modo geral, analisaram as intervenções realizadas, tomando-as como mote para a reflexão tanto focando no que deu certo como no que deveria ser modificado. Analisando suas práticas pude perceber que tal ênfase na formação permitiu que elas assumissem a avaliação sobre a própria prática como um processo que subsidia o seu fazer cotidiano.

O planejamento e a intervenção das professoras levaram em conta os objetivos a serem alcançados com a execução das atividades, o encadeamento dos conteúdos, o tipo de abordagem metodológica e a sua aplicabilidade de acordo com a turma e com o estágio de desenvolvimento de cada estudante. A avaliação permitiu que todos estes aspectos ficassem mais evidentes.

De uma forma geral, é comum as professoras levarem em consideração o diagnóstico da turma como referência para o seu trabalho. A Psicogênese da Língua Escrita rompe em parte com este formato ao propor que as abordagens

metodológicas sejam adequadas ao nível de aprendizagem/desenvolvimento de cada criança identificado por meio da avaliação diagnóstica, e orientando que as atividades respeitem as características dos estudantes em suas diversas etapas (FERREIRO, 1999). A apropriação desta teoria foi fundamental para instrumentalizar as professoras neste sentido.

Entretanto, parece um dado relevante o fato de estas docentes unirem os dois processos realizando avaliação diagnóstica individual e posteriormente, incorporando tais avaliações ao diagnóstico da turma, de um modo geral. Ou seja, o diagnóstico da turma deixou de ser somente homogêneo (panorama geral) e passou a contemplar também a heterogenidade presente na sala de aula.

No caso das professoras aqui em estudo, pude perceber, ainda, que ambas estão apropriadas do conceito de sequência didática por utilizarem tal metodologia fazendo com que cada uma das atividades levasse a criança a se apropriar do conteúdo, permitindo seu avanço para o nível seguinte e, sobretudo, por compreenderem que somente as atividades soltas não garantem a aprendizagem. As declarações que se seguem esclarecem um pouco mais sobre a sua opção pelo uso de sequências didáticas:

*Adhara: Eu trabalho com sequências didáticas né, a gente pensa um tema, uma data, prepara a sequência e agrega aos projetos, temos vários projetos durante o semestre que nós colocamos em prática, acho que é por aí. Aprendi dentro do PIBID, claro! Com certeza! Até pouco tempo atrás eu não sabia nem o que era uma sequência didática, sinceramente não foi na minha primeira formação, a acadêmica, que eu aprendi isso porque...ah...a gente até poderia na prática fazer, de repente, uma ou outra coisa parecida, mas eu não tinha noção e essa clareza na minha cabeça, assim, do que era uma sequência didática e como se deve trabalhar com ela. E no PIBID que eu aprendi o como. Como se faz e como se aplica.”*

*Antares: Eu sempre procuro trabalhar com projeto e sequência didática. E na verdade sequência didática eu até desconhecia, eu não sabia a diferença entre a sequência didática e o projeto didático e hoje já sei. Aprendi com o PIBID sim, certo que sim.”*

Estas manifestações elucidam que após o percurso formativo, Adhara e Antares passaram a trabalhar com sequência didática, tendo conhecimento de sua execução e utilidade. A professora Adhara externaliza que não aprendeu a trabalhar com sequência didática ou mesmo as possíveis formas de elaboração e utilização durante a sua formação acadêmica, afirmando que fazia na sala de aula “alguma

coisa parecida”, mas que não tinha a percepção do real significado do termo e nem conhecia de modo mais fundamentado os seus desdobramentos. Antares menciona que não diferenciava sequência didática e projeto didático, mas afirmando agora já saber, atribuindo essa aprendizagem, à sua participação no percurso formativo.

Para desenvolver as competências elencadas para o trimestre, no período no qual estive observando, pude perceber que as professoras utilizaram abordagens metodológicas diversas que se complementavam, tais como: debates, leituras individuais e em grupo, confecção de cartazes, produções textuais coletivas em pequenos e no grande grupo, produções de frases, exercícios de motricidade fina (modelagem como deleite), recorte, colagem, escrita e reescrita de palavras, leitura oral diária e atividades com diferentes gêneros textuais, entre outras. A definição do tipo de atividades a serem usadas na intervenção para atingir determinado objetivo é uma etapa importante na organização da aula, pois sistematiza os recursos a serem utilizados, organiza a distribuição do tempo e do espaço da sala de aula e possibilita a sequenciação dos conteúdos, objetivando a ação docente.

Foi possível perceber que as professoras trabalhavam os conteúdos de forma integrada e realizavam um planejamento criterioso das aulas, sem, no entanto, engessar o percurso. Outro aspecto importante de se considerar é o estabelecimento de dinâmicas que conseguissem atingir os objetivos definidos contemplando a apropriação da leitura e da escrita e permitindo a superação das dificuldades encontradas pelas crianças (individual e coletivamente, no decorrer do processo de alfabetização e letramento).

A maneira como lidavam com as sequências didáticas permitiu o estabelecimento de importantes relações entre os conteúdos estudados/apresentados, pois a oferta de diferentes atividades com objetivos complementares favoreceu a construção do conhecimento, e atribuição de um maior significado ao conteúdo, ampliando as possibilidades de aprendizagem para a criança.

Neste espaço, as crianças foram estimuladas ao exercício da autonomia na medida em que a professora buscava favorecer a que elas tomassem decisões, de acordo com a sua idade, como por exemplo, a escolha dos grupos de trabalho ou realização de leituras individuais, a escolha e o uso de jogos didáticos e a distribuição aos demais colegas de material impresso para ser utilizado na aula.

A afirmação inferida com relação ao estímulo pela docente ao exercício da autonomia, sustenta-se no fato da mesma mostrar capacidade de renovação do direcionamento e da variação de atividades que oportunizaram aos pequenos a tomada de decisões, valorizando na sala de aula atitudes que normalmente seriam tolhidas por causarem “movimento e barulho”. Delegando às crianças tal liberdade, as docentes transformaram a sala de aula em um ambiente alfabetizador no qual foi possível respeitar e acompanhar os progressos dos pequenos, mantendo a organização e valorizando as situações que emergiam das suas vivências. Nas palavras de Freire (1997, p. 78):

O papel fundamental do professor é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.

Para Cauterman (1999, p. 118):

O professor que muda, torna-se por sua vez mediador de mudança. As práticas, o olhar sobre a situação escolar provocam outras: os alunos, por exemplo, quando o professor os olha de modo diferente “crescem” e ganham autonomia. Sobretudo, estando no centro dos dispositivos de ensino, têm a possibilidade de se tornarem sujeitos capazes de reflectir, parceiros de uma verdadeira situação de comunicação.

Os PCNs, parâmetros que regem a educação nacional, contemplam tal abordagem e foram referência para a sustentação do subprojeto Pedagogia, tendo sido estudados no início das ações de formação.

A teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa (MORAIS, 2012, p. 45).

Durante a observação, percebi o reconhecimento por parte das docentes da necessidade de sistematização dos momentos destinados ao desenvolvimento das



sequências didáticas e do estabelecimento de rotinas na sala de aula para tal organização. Buscando compreender se as professoras haviam se apropriado dos direitos de aprendizagem que regem o referencial teórico do PNAIC, para além da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, direcionei meu olhar para o estabelecimento e uso ou não de rotinas nas salas de aula.

Na sala da professora Adhara, a chegada das crianças, ocorre sempre da mesma forma, respeitando alguns acordos estabelecidos, tais como: chegada em fila até a sala de aula, acomodação das crianças nos seus lugares, organização (por todos os envolvidos) das mesas da sala de acordo com a atividade a ser exercida, realização da chamada por parte da professora e realização de um momento designado por “hora da novidade” em que as crianças contam algo novo que tenha ocorrido fora da escola para os coleguinhas.

Procurando compreender a maneira como as atividades são desenvolvidas pela professora, analisei a forma como ela começava a organizar-se diariamente. No espaço destinado à hora da novidade, a maioria das crianças sentia-se a vontade para falar, contudo, nem todas se manifestavam, pois as mais tímidas, mesmo tendo a oportunidade, preferiam apenas ouvir e observar. Constatei ainda em Adhara a preocupação com o estabelecimento de uma rotina sistematizada que não regulasse as ações, mas que favorecesse o exercício da autonomia com responsabilidade.

Na sala de aula de Antares, da mesma forma, a rotina estabelecida respeitava os momentos e as necessidades das crianças, pois viabilizava o acompanhamento do processo de aprendizagem, oportunizando novos encaminhamentos, caso estes fossem necessários, procurando criar condições para que os alunos tivessem acesso à alfabetização e ao letramento.

Embora não se defenda a regulação de todo o comportamento pela interpretação de que é contrária à autonomia que se quer desenvolver quando se propõe que os alunos sejam protagonistas do processo de aprendizagem (ASSMANN, 2003), o uso da rotina na sala de aula é fundamental, pois possibilita a formação de hábitos (de higiene, de organização, de estudo, de convívio, entre outros), de valores, de atitudes e, assim, a educação contempla uma formação global que responde a questões de vida que vão para além da aquisição do conhecimento (PENTEADO, 2002).

Do mesmo modo, a organização da rotina na alfabetização, torna-se imprescindível por permitir a flexibilização das estratégias de ensino, pois conforme aponta Tardif (2002) apropriados dos processos de trabalho os professores tem maior facilidade de inserir mudanças no seu fazer. Para que isto ocorra, no entanto, segundo Soares (2003, p. 95):

É necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira.

É a formação de hábitos que permite que todos se manifestem, escutem e interajam, aprendendo a respeitar as diferenças e a conviver em grupo, remetendo-nos novamente à função social da escola. Ainda com a intenção de preparar para a vida e assumindo o caráter “político”, a adoção de rotinas na sala de aula pode ser assumida como uma forma de organização escolar menos fechada do que como usualmente é interpretada. Ao ser adotada como uma forma de promover e incentivar a participação de todos em relação aos acontecimentos cotidianos, pode desenvolver a capacidade argumentativa e a criticidade, posicionando os estudantes em condições de equidade na “batalha” contra as diferenças sociais. Segundo Soares (2008, p. 73):

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.

Ainda no que se refere à instrumentalização dos jovens, para uma formação crítica na sociedade globalizada em que vivemos, considero importante a utilização na escola de momentos que permitam a participação, a reflexão e o acesso a diferentes mídias. Neste sentido, em um momento da observação do fazer

pedagógico de uma das docentes, Antares, a atividade principiou na sala de cinema, onde a turma assistiu ao filme “*The Croods*”. A história do filme faz analogia ao mito das cavernas discorrendo sobre uma família de primatas. Considerei interessante que ao retornar à sala de aula e trabalhar a “mensagem” do filme, a professora explorou o entendimento sobre o mesmo por parte das crianças, com idade média de seis anos, de forma oral, tentando relacioná-lo às leituras e atividades realizadas por eles no decorrer da semana. Segundo elas o filme falava da importância da família e da valorização dos bons sentimentos. Após a explosão de ideias, a professora, fez um pequeno texto coletivo contando com a participação de todos.

Esta atividade demonstrou que a professora valoriza as produções e os saberes dos estudantes, incentivando a diversidade das exposições, estimulando o raciocínio e a problematização das ideias expostas na coletividade. A seguir, para ilustrar minha afirmação, transcrevo o texto produzido pela turma com a orientação da docente que serviu como escriba para o registro da atividade:

*A família vivia em uma caverna. Eles caçavam seus alimentos e fugiam de animais selvagens.*

*Um dia a menina encontra um amigo que mostra um mundo mais colorido.*

*Eles descobrem o fogo e um novo lugar para morar.*

*A família fica unida porque eles se amam e ficam felizes para sempre.*

O trabalho com pequenos textos coletivos produzidos na sala de aula pelas crianças permite a reconstrução mental do assunto visto/estudado e tem a intencionalidade de minorar a fragmentação dos conteúdos, possivelmente, aumentando as chances de a intervenção torna-se lúdica e prazerosa e levando ainda à aquisição de inúmeras competências de leitura. A produção de textos na escola é uma metodologia que facilita a aprendizagem da escrita ao invés de complicar conforme se poderia supor em uma abordagem mais tradicional. Complicar porque dificulta a visão do todo e não se presta a um tratamento linear do texto do autor. Por outro lado, permite o desenvolvimento de outras habilidades que com os métodos analíticos e sintéticos não são estimuladas. Essa produção nos anos iniciais será mais significativa, com a mediação do professor. De acordo com Moraes (2012, p. 119):

A criança ainda não alfabetizada, ao participar de situações em que o professor ou um colega mais experiente lê textos que ela não consegue ler sozinha, pode avançar no aprendizado de todos os conhecimentos. Também quando participa de situações de produção coletiva de textos, nas quais o professor funciona como escriba daquilo que os alfabetizados ditam, ou de situações em que pode escrever textos, mesmo que ainda sem escrita convencional, a criança avança em seus conhecimentos letrados.

Em inúmeras situações, percebi que a professora Adhara circulava pela sala de aula observando a realização dos exercícios. Em um caso específico constatei que enquanto as crianças realizavam a atividade de identificar no texto escrito (versos) trazido pela professora as palavras com rima e pintar todas da mesma cor, ao perceber que alguns alunos não haviam compreendido a explicação do exercício, a professora reformulou sua estratégia de ação, explicando-o de outra maneira, no grande grupo. Após a nova explicação as crianças recomeçaram a realização dos exercícios, a professora então circulou novamente pela sala, verificando se todos estavam realizando-os corretamente, identificando possíveis dúvidas e/ou a necessidade de sua intervenção, promovendo assim o avanço das crianças em seus conhecimentos.

Ao perceber que um aluno ainda não havia compreendido a orientação do exercício, a professora orientou-o individualmente, inferindo novas explicações, por meio de questionamentos e estabelecendo um novo direcionamento ao pensamento da criança em torno da questão envolvida. Tal atitude conduziu desta vez, à realização correta da atividade. A professora, aqui, tornou-se a intermediária entre o conteúdo e a criança de forma mais específica. A promoção da atividade mental, de acordo com Zabala (1998, p. 91) traz consideráveis contribuições:

Promover a atividade mental auto-estruturante possibilita estabelecer relações, a generalização, a descontextualização e a atuação autônoma, supõe que o aluno entende o que faz e por que faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. Isto é o que lhe permite dar-se conta de suas dificuldades e, se for necessário, pedir ajuda. Também é o que lhe permite experimentar que aprende, o que, sem dúvida, o motiva a seguir se esforçando.

Dando sequência às atividades e ao tema do projeto didático “Família”, utilizando de outra forma de expressão gráfica, a professora solicitou aos pequenos que desenhassem “modelos de famílias diferentes” das predominantemente

apresentadas em livros e constituída por pai, mãe e filhos. Encantou-me o momento no qual percebi que uma criança desenhava os personagens do filme “A era do gelo”. Questionei a professora a respeito desse desenho a fim de compreender o contexto da situação. A docente me disse que a turma já havia visto o filme em outro momento e que as “diferenças” percebidas em relação à composição familiar, já haviam sido trabalhadas em outras atividades. Trago este dado, para ilustrar a abordagem de respeito às diversas formações familiares presentes na sala de aula.

Antares também abordando o tema do projeto comum elencado pelas professoras para o trimestre (a família) trabalhou com a técnica de explosão de ideias, por ela utilizada com frequência. Nesta abordagem, todos têm a oportunidade de falar, expondo sua opinião. Focando na formação familiar e nas questões afetivas que perpassam a história dos Três Porquinhos, trabalhada em outro momento, a professora retomou e questionou: Lembram da história original? Como era composta aquela família? O que os unia? Eles eram todos iguais? E assim as crianças foram expondo suas opiniões.

O fato de relembrar uma história trabalhada anteriormente, para relacionar com a atividade realizada no momento, demonstra que o encadeamento de conteúdos e a sequenciação de atividades são valorizados pela professora e contemplados, na elaboração e execução de suas aulas. Compreendi, neste momento que a prática docente estimulou a observação, a atenção, a memória, a formulação de textos mentais, a verbalização do pensamento e a imaginação das crianças. Além de utilizar o cotidiano para exemplificar os conteúdos escolares.

De modo geral, ao colocarem os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem as práticas docentes observadas nas salas das professoras oportunizaram algumas situações capazes de levar à autonomia discente. Os dados remetem ainda à existência de repercussões positivas entre o processo de formação desenvolvido e a articulação entre a teoria e a prática docente, sobretudo, para a qualificação profissional das docentes envolvidas, a partir da apropriação dos princípios e das orientações do subprojeto Pedagogia.

### 6.3- O retorno à formação inicial e continuada: o prazer em aprender

A associação da formação ao prazer nesta categoria de análise emergiu quando durante o percurso de levantamento dos dados através das entrevistas, pois percebi nas falas das professoras que a sua inserção no programa PIBID através do subprojeto Pedagogia era motivo de satisfação. Nesta categoria, no entanto, abordo também uma avaliação sobre o programa e sobre o subprojeto como um todo. Neste quesito, procurei ir além das respostas que obtive através das entrevistas, cruzando estes dados com os decorrentes da sua participação nas reuniões de planejamento durante o percurso formativo no qual foram assíduas e bastante participativas.

Para esclarecer um pouco melhor, apresento então os seus depoimentos sobre o PIBID:

*Adhara: Um programa de formação continuada, como o próprio nome já diz, né?, Um programa que faz a gente voltar a ler, a escrever, retomar os estudos.*

*Antares: Simplificando eu acho que é um programa que auxilia para as acadêmicas na união da teoria e da prática e para os professores a possibilidade de formação continuada.*

Posso inferir que o subprojeto Pedagogia despertou nas docentes entrevistadas o prazer em estudar, em aprender e em compartilhar saberes, como destacam, ao serem instadas a descreverem o programa. As duas professoras remetem à questão do programa significar uma possibilidade de darem continuidade à sua formação, por ser um espaço no qual puderam redescobrir o prazer de ler sobre temas relacionados ao seu trabalho, além de unir a teoria estudada e a prática vivenciada, sentindo-se então incentivadas a retornar aos bancos acadêmicos. Uma delas dá relevo, ainda, a um dos principais objetivos do programa: unificar a formação inicial das acadêmicas bolsistas e continuada das professoras da escola básica.

Analisando a percepção das professoras a respeito do PIBID, à primeira vista, as respostas obtidas pareceram vagas e pouco objetivas no sentido de maiores esclarecimentos que possibilitassem a análise desta política pública nacional para a formação de professores. Do mesmo modo, as integrantes da equipe gestora teceram poucas críticas, só enaltecem o subprojeto. Um dos objetivos desta investigação era que mostrassem os aspectos positivos, mas também os limites

observados. Ao longo da entrevista pode-se ampliar esta compreensão, percebendo aspectos não mencionados em um primeiro momento.

Nas manifestações iniciais, Adhara trouxe realce ao fato de o subprojeto provocar a leitura e a escrita, embora, estas, de modo geral não tenham sido realizadas no horário das reuniões, em que somente ocorriam as discussões. O ônus gerado pelo aumento de tarefas é assumido por elas mesmas, após o turno de trabalho ou em dias de folga. A escrita representa o envio de artigos com relato sobre esta experiência a eventos da área da educação e igualmente não era produzida nos encontros de formação.

Estas professoras participam desde 2004, no caso de Antares e 2010, no caso de Adhara de um evento regional da área da educação denominado como “Encontro sobre o Poder Escolar<sup>34</sup>”. Este seminário realiza-se na cidade onde residem, mas tem significativa representatividade e embora ofereça em torno de 1000 vagas, estas são preenchidas em curto espaço de tempo devido ao fato de acolher educadores não só do município, mas também da região.

Antares é assídua frequentadora deste encontro. Adhara, passou a participar após o seu ingresso no PIBID, mostrando aí uma repercussão positiva de sua inserção nesta política, pois levou esta docente a sentir-se motivada a participar deste fórum de discussão sobre o trabalho docente que como o próprio nome destaca, revela o poder que, muitas vezes se esconde entre as quatro paredes da sala de aula ou entre os muros escolares. Poder representado também pela riqueza do trabalho realizado por professores de escolas públicas.

No ano de 2012, ambas tiveram a sua primeira experiência como comunicadoras, apresentando recortes do seu fazer através de um relato sobre a experiência que viveram no PIBID. Neste caso, aponta-se outro movimento interessante decorrente do estímulo para se perceberem como profissionais que tem algo a dizer, a contribuir com a sua área de atuação, seja pelo estímulo do grupo para enviarem trabalhos, ou seja, por terem passado a compreender que construíram significados a partir desta política e produzem conhecimentos em sala de aula que devem ser compartilhados com os pares, na escola e fora dela.

Além disso, Antares é autora de dois artigos escritos em colaboração com a supervisora do projeto PIBID na escola, publicados em livro produzido pela

---

<sup>34</sup> <http://www.ufpel.edu.br/fae/poderescolar>.

Secretaria Municipal de Educação sobre os saberes profissionais dos professores da rede (2012).

A escrita, segundo Cunha (1998, p.42) *“fortalece o propósito de fazer a pessoa tornar-se mais visível (também) por ela mesma”*. Tal abordagem, ainda potencializa e qualifica a reflexão sobre a própria prática, favorecendo a formação do professor-pesquisador (conceito de Stenhouse), pois permite que gradualmente as professoras assumam a condição de pesquisadoras, deixando de necessitar do suporte dos pesquisadores da universidade para suas análises e reflexões.

No caso desta escola, tal repercussão foi constatada, e isto pode ser representado pela assunção da formação contínua de maneira autônoma e independente após a conclusão do projeto de formação coordenado pelo PIBID. Com o encerramento deste projeto, havia a possibilidade de a formação ser interrompida, contudo, possivelmente pelo vínculo entre as professoras e pela análise positiva do vivido, constatou-se a sua continuidade. Além das trocas de experiências, são feitas leituras e discussões a respeito do processo de alfabetização e letramento.

As professoras reconhecem de forma crítica que, como professoras em serviço, produzem teorias e podem contribuir com a construção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem das demais participantes do projeto. A participação das professoras no PIBID trouxe alguns desafios que além das questões relacionadas à melhoria de suas práticas, tratadas nas categorias 1 e 2, levaram ao crescimento como profissionais. O movimento positivo a que se refere Antares pode ser exemplificado pela publicação dos dois artigos mencionados e, em Adhara pelas mudanças no comportamento dentro do projeto e nas reuniões dos anos iniciais dentro da escola.

Esta segunda professora mencionada, tímida no início dos encontros e com dificuldades de expor o que fazia em sua sala de aula modificou-se ao longo do tempo. Diz ela: *“cada um tem sempre com o que contribuir seja trazendo seus conhecimentos de vida, ou aquilo que estudou e, nessa troca, a gente vai colocando em prática, produzindo coisas novas e melhorando sempre (Adhara).”*

Realmente, reconhecer que todos têm o que oferecer é fundamental para se expor ao outro, mas quando estamos inseguros sobre o que fazemos isso não é tão fácil. O formato de formação adotado, de certa forma, impôs que todos avançassem



no sentido da interação com os pares. Porém, a aprendizagem sobre esse processo de trabalho exige tempo, apropriação das teorias e a existência de uma condição que é construída.

Sobre isso Libâneo (2011, p. 85) pondera:

Junto à ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, é preciso que desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. Quero destacar a necessidade de reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino.

Ou seja, esta condição e a melhoria das práticas deixam os professores mais confortáveis em expor o que vêm fazendo. A inserção no PIBID possibilitou o amadurecimento profissional das professoras de diferentes modos, condizentes com as especificidades de cada uma no que se refere às condições, dificuldades e interesses.

O retorno à formação expresso no depoimento da Adhara aconteceu também com Antares e refere-se ao fato de que a inclusão no PIBID motivou-as a ponto de darem continuidade aos estudos, uma retomando a licenciatura que havia interrompido e a outra se preparando para processos seletivos a fim de ingressar em cursos de Mestrado.

A opção das professoras por participarem do programa, deu- pelo interesse das mesmas na oportunidade de formação continuada estabelecida no *lócus* da escola, sobretudo, pelo interesse em reestabelecer o diálogo com teorias mais recentes no âmbito da alfabetização, de modo a qualificar a prática docente. A Psicogênese da Língua Escrita não é uma teoria “nova” na literatura do campo da alfabetização, porém, era desconhecida das professoras que participavam do subprojeto, tornando-se “nova” para elas.

O subprojeto PIBID-Pedagogia, tinha dentre seus objetivos, o estabelecimento de uma perspectiva de formação que considerasse as experiências no espaço escolar como material para a formação. O programa tinha ainda, a finalidade de valorizar a escola, as diferentes perspectivas do campo da alfabetização e letramento e o trabalho com conhecimentos significativos, estabelecendo no espaço de formação e de incentivo à docência, reflexões que

tanto contribuíssem com a melhoria das práticas já existentes, como se alimentassem do conhecimento das professoras em exercício.

As falas das professoras participantes da pesquisa forneceram elementos que permitiram compreender as razões pelas quais elas aderiram ao PIBID e participaram de modo tão entusiasmado do processo formativo, uma vez que não eram remuneradas, diferentemente das demais participantes, supervisoras do programa e alunas dos cursos de licenciatura, as quais recebiam remuneração na forma de bolsa. Mesmo não recebendo tal incentivo, estas docentes pareceram sentir-se recompensadas por integrarem este grupo.

Ao perguntar por que participavam do programa, enriquecendo esta análise as docentes esclareceram:

*Adhara: Na verdade o PIBID me fez retornar aos estudos, né, esse foi um dos motivos de eu ter aceitado participar do programa, foi justamente para voltar a estudar, coisa que durante muito tempo eu não fazia.*

*Antares: (...) Eu tinha parado um pouco com os estudos, até que apareceu o PIBID eu voltei para a faculdade para terminar a graduação; ainda não terminei; e também faço mais cursos de formação continuada (seminários, simpósios...).*

As professoras demonstraram o desejo de crescer e indicaram estar investindo em formação, seja porque perceberam a necessidade de desacomodação ou pela compreensão sobre a importância da conclusão da graduação. O investimento em Pós-graduação pela primeira docente demonstra sua aspiração para além da formação no *lócus* da escola visando progressão profissional.

O retorno à formação inicial por parte da professora Antares, evidencia que a sua participação no subprojeto despertou em si a preocupação em retomar os estudos acadêmicos e concluir o curso de graduação iniciado cinco anos antes. Este interesse em voltar a estudar, mostra que a oportunidade de participar de encontros de formação continuada, provocou o reconhecimento sobre a necessidade da formação para o bom desempenho da prática docente.

Os estudos e reflexões realizados, ao que parece, refletiram na sua trajetória profissional e pessoal, pois tiveram impacto na superação das dificuldades que até então as estavam impedido de, no caso de uma, ingressar na pós-graduação, e da outra, de concluir a licenciatura, talvez por sentirem-se agora mais confiantes em sua capacidade.

No depoimento de Adhara é interessante observar que a volta aos estudos era a recompensa esperada pelo seu envolvimento com o programa, não se constituindo em ônus, como se poderia supor e sim em bônus. Sobre Antares, pode-se dizer que dando continuidade à sua formação, superou um desafio, demonstrando o seu dinamismo e o seu prazer em aprender.

Para Imbernón (2011, p. 68) a esse respeito:

Na formação inicial deve haver lugar para a mudança e não temos de temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Sobre Adhara, pode-se dizer que foi motivada a melhorar a sua prática e impulsionada a qualificar-se no âmbito dos programas de pós-graduação. Preparando-se para concorrer a uma vaga em cursos de Mestrado, mostrou ter tornado-se autônoma na construção de um percurso de formação continuada capaz de atender as suas necessidades. Estas professoras, como pesquisadoras, desenvolveram competências que repercutiram não só na sua prática, mas na sua relação com as colegas e na sua posição diante de outras questões relativas ao trabalho docente.

A apresentação de relatos de experiências em eventos da área da educação (Encontro do Poder escolar) e a publicação de artigos reitera o seu investimento em formação e as posiciona como produtoras de saberes. Considerando terem apresentado trabalhos em eventos, pode-se dizer também que possuem melhores condições de produzir conhecimento sobre o seu fazer e de sustentar os seus pensamentos e as suas decisões pedagógicas. Referente a esta estratégia de formação Imbernón (2011, p. 80) nos diz que:

Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores

melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

No subprojeto, na tentativa de reverter a cultura do insucesso nos anos iniciais, foram estabelecidas ações que motivassem as professoras da escola a qualificarem as suas formações através de estudos e vivências de algumas práticas com potencial para favorecer a autonomia docente, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, apostando-se com isto na ampliação do repertório docente e do sucesso escolar.

E este sucesso pode ser constatado, mesmo nesta escola em que o IDEB já era alto, pois, as professoras atestam que hoje atuam com maior propriedade sobre a teoria que sustenta a sua ação tendo maiores condições para identificar o estágio (níveis de lecto-escrita) dos estudantes e estabelecer estratégias de enfrentamento aos desafios da prática.

A formação continuada dos professores centrada na escola é uma alternativa de formação que traz em si, o benefício de atender as necessidades específicas, possibilitar uma intervenção situada nas práticas realizadas e, sobretudo, permitir o protagonismo docente. Para Imbernón (2011, p. 86):

Quando a instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, o professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orienta-se para a capacitação, para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno de necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo.

No projeto em investigação, este processo de formação docente obedecia a algumas fases, tais como: a preparação, que inclui momentos de negociação entre todos os integrantes; a revisão, que inclui o planejamento articulado às ações desenvolvidas e a análise do potencial da proposta elaborada; e a execução, momento no qual se efetiva e avalia o andamento do processo formativo através também da avaliação das aprendizagens dos estudantes. Todo processo de formação continuada, requer que o professor realize, de certa maneira, a articulação

entre os conhecimentos adquiridos, a sua prática docente, cuja concretização se constata nas aprendizagens discentes.

A intencionalidade é um fator preponderante para que sejam alcançados os objetivos definidos pelo grupo em formação e por isto, no projeto de extensão, a leitura atendia ao objetivo de qualificação das práticas de alfabetização através do aprofundamento do conhecimento sobre a teoria escolhida como suporte e visava auxiliar à apropriação deste conhecimento.

Situação também incentivada pelo fato de as participantes serem solicitadas a sugerir obras relacionadas ao percurso formativo, diferentemente de processos de formação em que os professores da Universidade são vistos como detentores do conhecimento e provedores dos referenciais teóricos. Tal ação tinha ainda como objetivo que as professoras se percebessem como protagonistas de sua formação. E possivelmente, tal abordagem tenha contribuído para que se assumissem como produtoras de conhecimento vindo a brilhar com maior intensidade, retomando a metáfora utilizada para escolher seus pseudônimos. Esta característica pode ter contribuído ainda para o prazer em participar da formação, por nós identificado e, ainda, para sentirem-se capacitadas a darem continuidade à sua formação após o término do projeto de extensão.

Outro benefício mencionado por Antares refere-se a possibilidade de as acadêmicas terem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola básica durante a formação e aprenderem com a prática e com a experiência das professoras em exercício. Este depoimento reitera a interpretação de que esta docente reconhece a si própria e à colega como produtoras de saberes e que abrir o espaço de sua sala de aula à análise do coletivo de formação, ocupando a posição de protagonista e referência à formação das acadêmicas da licenciatura, não lhe impinge constrangimento ou insegurança.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as professoras reconhecem neste espaço de estudos, de reflexão e interação, inúmeros benefícios ao seu desenvolvimento profissional. Além disto, a sua participação no programa imprimiu impacto não somente as professoras participantes do projeto, mas também no coletivo de docentes dos anos iniciais da instituição.

De acordo com Imbernón (2011, p. 58):

A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo.

Neste caso, a equipe passa a ser todo o coletivo das professoras dos anos iniciais. As práticas de formação, centradas nas dificuldades enfrentadas no *lócus* da escola, consideraram como ações formadoras as discussões coletivas desenvolvidas a partir de situações reais e mobilizaram conceitos e teorias, que auxiliaram no processo de reflexão sobre a própria prática na interação com as colegas. Análise corroborada pelos estudos de Pinto (2002), segundo a qual aumentam as chances de contribuição da formação continuada quando esta tem por característica um processo de compartilhamento de concepções, de diálogo profissional e de reflexão teórica coletiva sobre o fazer docente e as realidades escolares.

A percepção das integrantes deste estudo, vinculadas à esfera administrativa da escola trazem a visão de quem não está permanentemente envolvida com o processo, mas percebe o crescimento do grupo, conforme constatamos nas falas a seguir:

*Rigel (Coordenadora Pedagógica): Olha é um programa que eu assisto sendo aplicado aqui na escola com as gurias que traz um crescimento muito grande em todas as áreas de desenvolvimento das crianças dos anos iniciais. Te diria que é um programa de sucesso.*

*Rana (diretora): Ah, eu descreveria como uma oportunidade. Oportunidade muito boa para a escola, para os alunos, para as professoras e também para a universidade porque é uma troca. Os alunos da universidade estão aprendendo com a experiência da prática, com os nossos professores e vice-versa, os nossos professores estão aprendendo com a teoria e com a prática deles, então é uma troca, é muito bom. Eu vejo como algo positivo.*

Corroborando o posicionamento das professoras, Adhara a Antares, para estas respondentes do setor pedagógico, a melhoria de aprendizagem dos alunos e os ganhos para as docentes são evidentes, pois o estabelecimento das “trocas” de experiências que decorreram das relações entre as professoras, as acadêmicas bolsistas e a coordenadora no processo formativo articularam a experiência de sala de aula das docentes à teoria das bolsistas universitárias.

Na fala da diretora (Rana), assume-se com grande relevância a valorização da experiência da prática das colegas de trabalho, que atuam na escola básica por estas contribuírem na formação das acadêmicas.

*Rana (Diretora): Tem muitos pontos positivos, eu poderia ficar falando aqui o dia inteiro, mas o principal é a união da prática com a teoria, que estão caminhando juntas, porque quando as gurias vem com a teoria, que para elas no momento está mais viva, né, vocês<sup>35</sup> têm a prática, então junta que é um caminho perfeito.*

A percepção da diretora e da coordenadora dos anos iniciais sobre a parceria estabelecida entre a universidade e a escola é destacada com maior clareza, conforme os depoimentos das entrevistadas ressaltam a seguir:

*Rigel (Coordenadora Pedagógica): O PIBID é necessário na escola mesmo depois de quatro anos aqui com certeza, porque é um espaço de formação continuada para todos.*

*Rana (Diretora): Eu acho que o PIBID fecha bem com nosso grupo, eu vejo que o grupo aceitou bem, melhorou depois do trabalho e é bem adequado ao espaço. Não vejo nada a ser melhorado.*

*Adhara: O PIBID é muito necessário, pois o estudo é necessário para que a prática aconteça de uma forma positiva né e ...(pausa). E eu acho que também ele é adequado ao que a gente necessita.*

*Antares: Acho que o PIBID é necessário e adequado, porque além de fazer repensar a prática, traz novas teorias e essas foram importantes, porque talvez se o PIBID não tivesse entrado aqui na escola nós não faríamos nada disso.*

Nestes depoimentos, contendo uma análise sobre o programa, as participantes do estudo consideraram que os temas trazidos à discussão no grupo foram pertinentes e o espaço de formação considerado como necessário e adequado aos interesses e expectativas das professoras. Rigel faz questão de salientar que a formação continua sendo importante para o desenvolvimento profissional mesmo depois de quatro anos, parecendo adotar a perspectiva de que ela acompanha o exercício da profissão.

Para Nóvoa (1992), Pinto (2002 e 2008) e Imbernóm (2011 e 2009), o suporte de teorias e pesquisas sobre a área da educação perpassa a vida profissional dos

---

<sup>35</sup> Embora a pergunta seja referente as duas professoras, esta respondente utiliza o termo vocês por que a pesquisadora que a está entrevistando faz parte do grupo do PIBID na escola e também mostra o impacto desse programa em sua prática e em seu desenvolvimento profissional.

professores, integrado a outras ações, que conjuntamente, consolidam um processo de formação continuada contínuo e articulado com a formação inicial.

Rana enfatizou que o desejo do grupo deve ser aproveitado como um fator que beneficia a formação e o crescimento de todas as participantes, o qual expressa ter constatado. Em sua fala destacou ainda a percepção de que o processo de formação proposto pelo PIBID está adequado ao que se propõe e ao tempo-espaco escolar, ou seja, atende as necessidades sem onerar a questão tempo para formação fora do horário de trabalho. Nas palavras de André (2012b, p. 126):

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Em seu depoimento, Adhara destacou novamente os ganhos com o estudo sobre temas tais como: PCNs, Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, abordagens metodológicas centradas no protagonismo discente, entre outros, os quais considerou que atenderam as suas necessidades e expectativas e que são fundamentais para uma ação docente qualificada. As teorias estudadas parecem ter causado o deslocamento da zona de conforto, do lugar seguro. Porém é importante salientar que estas docentes acolheram a provocação, inserindo-se efetivamente como co-participes no projeto em investigação.

A docente Antares também valoriza o estudo e considerou que o programa foi além da instrumentalização ao propiciar a reflexão sobre a prática, de modo articulado com a teoria. E destacou que sem o PIBID não teria acesso a esta teoria e o processo de desenvolvimento profissional não teria acontecido com os benefícios por ela constatados. Considerando que esta docente é aquela que não concluiu a licenciatura, anteriormente mencionada, e que agora está retomando os estudos, o foco nesta questão assume grande relevância.

No ano de 2014, uma das professoras participantes do programa (Adhara) vem atuando como supervisora do PIBID. Perguntei-lhe a respeito desta decisão: Esta tua participação como supervisora te dá outro olhar a respeito do programa?



Quais são as tuas expectativas? E obtive a seguinte resposta: *A partir do momento que eu decidi participar como supervisora foi por querer retomar os estudos já pensando na possibilidade futura de tentar o mestrado, concluindo uma outra etapa de formação na minha vida profissional.* Considero relevante destacar que esta professora era a docente que se mostrava mais “fechada” no início do processo, falava pouco, e embora não discordasse de nenhuma das decisões do grupo, às vezes, parecia estar distante do compartilhamento que o subprojeto propunha.

Este movimento, no entanto, não ocorreu de maneira abrupta, gradativamente, a professora passou a demonstrar maior prazer em participar do projeto inserindo-se de maneira mais intensa, externando suas opiniões, esclarecendo suas dúvidas ou mesmo sugerindo atividades. Do mesmo modo, a docente foi progressivamente incorporando à sua prática docente as orientações que advinham do coletivo de formação, do qual ela fazia parte em seu planejamento e em suas intervenções na sala de aula. O “bem-estar” demonstrado durante as reuniões, permitiu que se conhecesse melhor o seu fazer e abriu espaço para que o diálogo se estabelecesse de maneira mais leve.

O convite significou para Adhara, uma possibilidade de qualificação na qual seria possível construir projetos que extrapolavam os limites da sala de aula, pois seu interesse e sua vontade foram aos poucos direcionados à formação continuada em nível acadêmico. A docente ao falar *“na possibilidade futura de tentar o Mestrado, concluindo outra etapa de formação profissional”*, revela que a influência do subprojeto foi além dos benefícios à prática docente motivando o desejo de formação na pós-graduação.

Igualmente as considerações das professoras Rigel e Rana, foram relevantes por serem percepções externas ao subprojeto e pelo fato destas docentes não terem participado das reuniões de planejamento compartilhado. Contudo, elas consideraram o espaço destinado às professoras alfabetizadoras, como necessário e adequado ao ambiente escolar, facilitando assim a constituição de tempos e espaços para este fim.

Ao perguntar a respeito dos reflexos da formação na prática docente das professoras, as mesmas externaram que, na opinião delas, os temas trazidos atendiam as necessidades emergentes na escola, revelando uma interpretação relacionada à contextualização da prática. Salientaram igualmente que a

universidade também se beneficia com a produção de saberes sobre a prática docente das professoras por estabelecer desde o princípio da formação das acadêmicas bolsistas o contato com as realidades escolares e com os professores na reflexão e na produção de saberes sobre/na sua prática.

O estudo na relação da reflexão sobre teoria e prática, nos direciona a pensar sobre em que medida as professoras dependem ainda desse processo de formação para realizar estudos, qual a condição de independência que se estabeleceu no processo de reflexão-na-ação (conceito de Shön, 2000), motivadas pelo prazer de aprender e de ensinar.

Em caráter de síntese, as professoras participantes do PIBID e as docentes no momento vinculadas ao setor administrativo da escola, consideraram que o programa trouxe muitos ganhos às práticas docentes e à aprendizagem das crianças e ponderaram ainda que não existiam pontos no subprojeto Pedagogia que necessitassem ser melhorados. Trazendo minha experiência dentro do programa diria que existiram pontos que necessitaram de intervenção e que as dificuldades foram sendo superadas devido à ação imediata nas questões que iam surgindo.

As discussões que se estabeleceram e as leituras realizadas, proporcionaram a proximidade das participantes e, conseqüentemente, este movimento despertou no grupo o compromisso e a cumplicidade, nos tornando co-responsáveis pelas turmas, pelos problemas e pelo sucesso de todas e de cada uma. Para que esta co-responsabilidade pudesse ser sustentada e consistente foi necessário que se assumisse o trabalho colaborativo como caminho para a superação das dificuldades cotidianas, razão pela qual este torna-se uma importante categoria emergente dos dados coletados.

#### **6.4 O trabalho colaborativo e a autonomia docente e discente: contribuições do individual ao coletivo e vice-versa**

Esta categoria de análise pode ser definida como uma pré-categoria, pois desde o referencial teórico já contemplava este modo de organização por conta de haver forte ênfase neste sentido no espaço de formação do subprojeto, no que se refere à interaprendizagem entre os participantes dos diversos nichos que o

compunham. O entendimento sobre os benefícios das contribuições do coletivo ao individual e do individual ao coletivo constava como pressuposto.

Contudo, não esperava constatar tal abordagem na organização das atividades direcionadas às crianças, pois o trabalho colaborativo entre os estudantes, de certo modo, não tinha sido tratado na formação continuada, no projeto de extensão, que tinham como prioridade o estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita, sobre o Letramento e o desenvolvimento das competências que permitissem às docentes uma maior compreensão a respeito de como os estudantes aprendem e quais estratégias poderiam ser utilizadas diante das dificuldades no âmbito individual, possibilitando uma intervenção mais situada. Porém, surpreendeu-me quando o trabalho colaborativo apareceu de maneira contundente nas falas e nas práticas das professoras durante as observações realizadas.

Para materializar tal constatação, trago a seguir algumas atividades que explicitam mais concretamente o modo como lidavam com a aprendizagem dos estudantes, com grande ênfase na colaboração.

Na sala de aula da Adhara, no segundo dia de observação, após o período destinado ao recreio (com duração de 20 minutos) percebi que as crianças se organizaram por sua própria iniciativa para uma atividade que definiram (quando lhes perguntei o que estavam fazendo), como “volta à calma” que, sucintamente, pode ser assim descrita: os estudantes sentam nos lugares que ocupavam antes do intervalo e respiram e expiram vagarosamente por um curto espaço de tempo, até sentirem-se mais tranquilos. Percebi que tal atividade fazia parte do cotidiano dos pequenos e que favorecia o recomeço das atividades didáticas, pois os deixava menos eufóricos e mais concentrados.

No seguimento da aula, a professora distribuiu algumas páginas do livro que a turma estava confeccionando, a partir da história dos Três Porquinhos. Nesta proposta, o objetivo era trabalhar só com imagens, sem o uso de palavras. O uso da linguagem imagética (fotografias, desenhos, gravuras, etc.), permite ultrapassar o contexto escolar e social com maior habilidade, apontando suas interpretações pessoais, podendo, assim, nele realizar sua leitura de mundo.

Após receberem o material as crianças socializaram entre si a percepção sobre uma das gravuras, verbalizando o seu entendimento a respeito da imagem.

Embora falassem baixo, percebi haver o posicionamento de cada um dos jovens e algumas manifestações que problematizavam o que os coleguinhas diziam. Todas demonstraram ter compreendido com clareza a proposta e estarem motivados para a construção coletiva que vinham fazendo mesmo tendo um nível de subjetividade que pode ser considerado complexo para esta faixa etária. A professora retomou as discussões através de exploração oral, com explosão de ideias e cada grupo verbalizou sua percepção sobre a mensagem que a imagem lhes transmitia. A atividade permitiu que os pequenos estabelecessem uma ordenação no pensamento, favorecendo a compreensão sobre a linguagem imagética ali presente.

Posteriormente, ainda sentados nos pequenos grupos os alunos discutiram a respeito da percepção individual das imagens e, em seguida, coloriram os desenhos. Ao aproximar-se o horário do término do dia de aula, ao perceber que algumas crianças ainda não haviam terminado a atividade, a professora sugeriu que levassem para terminar de pintar e recortar em casa para dar continuidade à confecção do livro no dia seguinte. Na próxima aula trariam o material pronto e socializariam com os demais colegas. Quando as atividades eram em pequenos grupos, observei momentos nos quais as crianças se ajudavam mutuamente demonstrando a compreensão de uma concepção mais colaborativa.

Essa metodologia adotada pela professora proporcionou a participação de todos de modo interativo e colaborativo. No entendimento de Gutierrez e Prietto (1994) e Damiani (2008) o relacionamento é condição de toda aprendizagem significativa, e por isto os autores posicionam-se a favor de abordagens em que seja estimulada a ação em conjunto entre os estudantes, alicerçados em justificativas, tais como: a necessidade da produção de argumentos, negociados na interlocução que se impõe para chegarem a um produto coletivo e qualificação do conhecimento produzido, levando, como diria Freire (1988) a outro produto decorrente deste *diálogo epistemológico*; a aprendizagem sobre a aceitação da opinião do outro e a resignificação de uma hipótese primeira. Tal abordagem é favorecida pela experimentação através de atividades em que este exercício esteja presente, ou seja, só se aprende vivendo tal situação e o confronto de opiniões estimula o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Na mesma perspectiva colaborativa e trabalhando com os pequenos a capacidade de dialogar com clareza e coerência, na sala de aula de Antares, (dando

continuidade à exploração do gênero receita, já desenvolvido em outras aulas), a professora explorou oralmente o tema com as seguintes questões: Lembram o que é uma receita? Gostaram da atividade do bolo? Então vamos fazer hoje um brigadeiro para entregar às mães na nossa atividade “você é um doce de mãe”, está bem? E assim, principiou a proposta<sup>36</sup>.

Após a realização de algumas atividades de registro para fins de sistematização do tema trabalhado, com a efetivação de ações, tal como a exploração de palavras e escrita do nome dos ingredientes, a professora propôs à turma a organização do espaço para o começo da confecção do doce. Em pequenos grupos os estudantes fizeram a receita que foi levada ao micro-ondas por não ser permitido aos pequenos o uso do fogão a gás nesta escola, devido ao risco existente na utilização do fogo, considerando-se a idade das mesmas. Esta professora, em algumas situações determinou qual a constituição dos grupos de trabalho, mas, de modo geral, permitiu que se reunissem de acordo com as afinidades. E isto ficou evidente, pois a turma organizou-se naturalmente sem a necessidade de orientação.

No retorno à sala de aula, as crianças realizaram atividades de higiene e naturalmente dirigiram-se a uma caixa onde estavam guardados livros de contos infantis, a orientação foi para que se reunissem a fim de realizarem a leitura aguardando que a massa esfriasse. Depois de fria, cada criança recebeu pequena quantidade para enrolar dois docinhos (um para comer e outro para levar para a mãe), e posteriormente puderam saborear a guloseima. Esta foi a atividade final de integração, possivelmente uma das que mais gostaram em toda a sequência didática.

Considerando-se que nas reuniões de planejamento compartilhado não houve nenhum tipo de estratégia formativa com a intenção de direcionar ao trabalho colaborativo entre as crianças e este apareceu de modo muito significativo, procurou-se seguir em busca de pistas que pudessem dar maiores esclarecimentos sobre as razões para estas professoras valorizarem de modo acentuado esse tipo de trabalho na realização das atividades parecendo acreditar na sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos pequenos.

---

<sup>36</sup> Esta atividade foi mencionada sucintamente na categoria “ A concepção sobre a alfabetização e o letramento: as repercussões e o impacto da formação”. Porém aqui abordo outros aspectos.

O trabalho em pequenos grupos ocupa um papel importante na sala de aula, sobretudo, porque as interações são inerentes ao processo de alfabetização e letramento. Ao propor tais atividades, as docentes trabalharam ainda a capacidade dos estudantes de resolverem alguns possíveis conflitos de relacionamento, delegando a estes a construção de regras. De acordo com Nörnberg e Pacheco (2010, p. 78):

A concepção mais colaborativa sobre os processos de aprendizagem, assim como o surgimento de princípios sociointeracionistas, no que tange a alfabetização, trouxeram mudanças concretas para as salas de aula. O papel da professora como ensinante, as interações entre alunos e alunas e a relação professora-alunos, o ambiente alfabetizador, a didática estabelecida, a ênfase no lúdico, até mesmo a disposição das classes, em pequenos grupos, revelam o crédito ao trabalho cooperativo, baseado na ação do sujeito aprendiz com o objeto do conhecimento, mediado pelas relações com o outro.

Conforme sugere a autora, a prática colaborativa ocasiona mudanças positivas na sala de aula, e no caso das professoras deste estudo, as práticas de alfabetização e letramento foram favorecidas pelo trabalho colaborativo e também pelo conhecimento da importância de contextualizar o planejamento das ações alfabetizadoras a partir das hipóteses de escrita das crianças, pois a percepção sobre o caminho percorrido pelo aluno permitiu às docentes o trabalho em cima dos acertos dos pequenos, com uma prática coerente ao exercício da autonomia.

Uma das intencionalidades do projeto de extensão foi que a formação continuada ocorresse também fora do espaço destinado às reuniões, para que as professoras pudessem consolidar uma concepção sobre a formação como um processo contínuo e colaborativo em que elas, tanto no âmbito individual como coletivo, fossem protagonistas de sua qualificação profissional.

Ainda que se reconheça o papel do estado neste sentido, o estímulo à organização por elas e a partir delas próprias tinha ainda o propósito de valorizar os múltiplos saberes construídos através da sua experiência pessoal e profissional no cotidiano escolar e incentivar a que assumissem sua formação/desenvolvimento profissional com autonomia.

Possivelmente as situações coletivo/colaborativas vividas na formação e as repercussões no coletivo dos anos iniciais, tenham influenciado as professoras a

perceberem a importância do trabalho colaborativo também entre os alunos. Entretanto, embora se constate o investimento neste sentido ao longo do projeto de extensão, há que se reconhecer que o grupo de professoras responsáveis pelos anos iniciais desta escola já realizava um trabalho, caracterizado pela troca de materiais, de ideias e pela elaboração conjunta de atividades nas reuniões pedagógicas mensais antes da inserção da escola no PIBID.

Nas palavras de Pinto (2009, p.168):

Para a efetivação do trabalho colaborativo no seio da escola básica, possibilitando a constituição de uma lógica capaz de levar a melhoria da ação docente, faz-se necessário, entre outras situações, a existência de um tempo-espaco no qual os educadores possam se articular, socializar experiências, compartilhar saberes e incertezas, realizar estudos, refletir sobre a própria prática e seus desdobramentos, planejar juntos, articular trabalhos, estabelecer estratégias de enfrentamento das questões que se colocam no seu dia-a-dia.

Contudo, esse trabalho colaborativo já existente antes do PIBID, foi de certa forma, redimensionado pela participação de três professoras do grupo, no subprojeto. Seja pelos momentos de estudo, seja pela apropriação do conhecimento ou pelo fato de se sentirem mais valorizadas na sua prática pedagógica, as pibidianas passaram a ter uma participação mais significativa neste coletivo e trouxeram para o espaço das reuniões tanto os novos conhecimentos apropriados como os saberes produzidos.

A seguir trago a fala das docentes em relação ao trabalho coletivo-colaborativo e as repercussões para o seu desenvolvimento profissional.

*Antares: Individualizado somente realizo a leitura, mas a discussão é que me permite a aprendizagem.*

*Adhara: Não se fez nada individualizado, o que eu construí foi dentro das reuniões do grupo, no grupo com certeza.*

Ao perceber na fala da professora Adhara a manifestação sobre não terem realizado nada de modo individualizado, pode-se pensar que houve sobreposição dos interesses coletivos em relação aos individuais, porém analisando outros dados fornecidos através da entrevista, é perceptível que esta docente quis destacar o quanto o coletivo foi importante para a sua formação, sobretudo, porque as

professoras não foram meras executoras dos pressupostos que sustentam a teoria da Psicogênese da Língua escrita (FERREIRO, 1999), do Letramento (SOARES, 2009, 2012) ou das orientações do subprojeto Pedagogia.

O espaço de formação coletiva foi pensado a partir de uma lógica em que todas as participantes assumissem o compromisso de se reconhecerem como profissionais que ensinam e aprendem, respeitando-se as singularidades na coletividade. Tal abordagem pode estar relacionada ao fato de após o término do percurso formativo (dezembro de 2013) as professoras que integraram o subprojeto continuarem mantendo reuniões em que realizam estudos, refletem sobre a própria prática e desenvolvem o planejamento compartilhado.

Este, segundo as participantes deste estudo, constituiu-se como um espaço fundamental para compartilharem os sucessos e dificuldades que encontram durante o fazer pedagógico. Com isto quero dizer que as docentes mantêm por sua iniciativa o espaço formativo, acolhendo algumas estratégias vividas no projeto de extensão e que vieram a qualificar a formação. Mas ao mesmo tempo construíram uma autonomia que lhes permite “voar com suas próprias asas”, e é este binômio que o subprojeto desejou impulsionar com o processo de formação continuada.

Cruzando-se estes dados com os registros das reuniões de planejamento compartilhado, analisados na fase exploratória, salienta-se as alterações no comportamento das docentes ao longo dos encontros coletivos de formação. Sentindo-se cada vez mais seguras e sustentadas teoricamente, estas professoras passaram a agir de forma mais autônoma, participando mais ativamente dos debates e trazendo contribuições mais qualificadas a este coletivo. Passaram também a expor mais o seu trabalho, submetendo-o ao escrutínio público, fato este que pode ser corroborado pela sua aceitação em tornar-se sujeito desta pesquisa, abrindo as portas de sua sala de aula para a investigação e publicização dos achados. De acordo com Katrein *et alli* (2014, p. 632):

É no respeito às diferenças, na coerência entre as ações e os posicionamentos, que ocorre o encontro entre as posições divergentes. No trabalho colaborativo essa compreensão está na base da interlocução, escutar/aceitar a posição do outro, convergente ou divergente, rever conceitos, ressignificar. Assim como, por outro lado, é ela que possibilita sentir-se autorizado a intervir nas concepções e no trabalho dos colegas ao não interpretar a discordância como fratura no coletivo.



No trabalho colaborativo o respeito aos diversos posicionamentos e o investimento nas relações interpessoais é fundamental, e, neste estudo, esteve associado ao vínculo estabelecido entre os participantes permitindo assim a exposição do trabalho e das concepções sem receio. A maneira como as pessoas lidavam com as posições dos outros, estimulou tanto a legitimação dos saberes das docentes como interlocutoras e produtoras de saberes, como das acadêmicas que também trouxeram abordagens desconhecidas ao cotidiano escolar.

O estreitamento dos vínculos despertou para a conscientização de que opiniões divergentes não significam caminhos opostos, mas sim posturas autônomas. Pensando da relação vice-versa apresentada no título deste capítulo, destaco ainda a importância do trabalho colaborativo apontando ganhos em termos de maior socialização e desenvolvimento de novas aptidões e habilidades por parte das crianças e aumento do nível de aspiração escolar por parte das professoras.

Esta afirmação baseia-se na observação da prática docente das professoras Adhara e Antares, em que todas as crianças pareciam se integrar ao percurso formativo proposto pelas professoras, pois trabalhavam de forma entusiasmada e interessada, sem deixar de ser organizada. Guardadas as diferenças entre as duas docentes, direcionadas pelo temperamento e pelas experiências que as constituíram professoras, as quais repercutem nas decisões pedagógicas de cada uma, o conhecimento, de modo geral, foi construído por elas com os estudantes estimulando a curiosidade dos pequenos por meio de perguntas e pela valorização das respostas que obtinham, favorecendo para que o conhecimento fosse construído pelos jovens e não somente transmitido por elas.

Na prática de Adhara observei o predomínio do trabalho mais direcionado, proporcionando liberdade, porém com responsabilidade e as crianças assim trabalhavam de forma organizada. Antares, por sua vez tinha na sala de aula a disposição das mesas de acordo com o tipo de atividade e as necessidades pedagógicas dela decorrentes, mostrando domínio de importantes pressupostos do trabalho colaborativo para a melhoria da aprendizagem. Por vezes observei que as crianças trabalhavam em círculo, outras em duplas e ainda individualmente. O espaço da sala de aula, em minha percepção, favorecia ao exercício da autonomia, pois a professora estimulava a que as crianças tomassem algumas decisões dentro

do grupo e que exercitassem a liderança. A autonomia assumiu um caráter individual e coletivo. De acordo com Morais (2012, p. 178):

Numa sala de alfabetização, o exercício da autonomia, que permite a disciplina para a convivência civilizada enquanto fazem atividades distintas, exige, é claro, um grande distanciamento da lógica própria dos métodos tradicionais (fônicos e silábicos, por exemplo). Além do erro não estar proibido, os alunos trabalharão cooperativamente e constituirão duplas ou pequenos grupos, cuja composição será produtiva.

Na busca pela identificação de elementos teóricos nos quais eu pudesse ancorar minhas percepções a respeito da importância do trabalho colaborativo no âmbito escolar, para a sustentação de minha análise, encontrei no trabalho de Damiani (2006, p. 02) a confirmação de que é fundamental o estabelecimento de associação entre cultura colaborativa e sucesso escolar:

O sucesso de uma instituição escolar (que envolve o sucesso de seus estudantes e professores) pode ser avaliado a partir de uma combinação de dados como: taxas de aprovação e permanência na escola; qualidade do investimento, por parte dos professores em relação à transmissão do saber produzido pela Humanidade e ao desenvolvimento de estudantes autônomos e reflexivos, capazes de pensar sobre, sentir e atuar no mundo que os cerca (PÉREZ GÓMEZ, 2001); e, também, pelo grau de satisfação dos docentes em relação ao trabalho que desenvolvem.

Um exemplo que posso destacar com relação ao benefício do trabalho desenvolvido na escola a partir das discussões estabelecidas no subprojeto, se deu quando identifiquei que em uma das atividades a professora Adhara deixou as crianças à vontade para decidirem como iriam trabalhar, e assim sendo, algumas optaram por executar o trabalho em grupo, outras se reuniram em duplas, e algumas em trios. Apenas três crianças preferiram ficar sozinhas, e essa decisão foi respeitada. Conforme as crianças foram terminando as atividades, colocaram seu material embaixo da mesa e pegaram um livro do cantinho da leitura para “saborear” a história.

Considero importante ainda, destacar que na sala de aula de professora Antares em nenhuma das observações realizadas, a disposição das mesas era feita da mesma maneira. As crianças tinham autonomia e hábito de organizá-la na chegada ou após a leitura deleite.

Em uma das observações na sala de Antares, sem a solicitação da professora, as crianças agruparam-se em duplas para a leitura deleite. A atitude de deixar que elas decidissem a forma de sentar demonstrou, naquele momento, que foi estimulada aos alunos, a tomada de decisões.

Na sala da professora Adhara, as mesas dos alunos ficavam dispostas de várias formas, de acordo com a necessidade da atividade do dia. Desta forma, as crianças foram estimuladas a trabalhar individualmente, em duplas ou grupos maiores. Os alunos foram instigados ao exercício da autonomia na medida em que a professora permitiu/favoreceu que eles tomassem decisões, de acordo com a sua idade, porque tendo liberdade de escolha eles a usavam bem. Em uma das observações, ao chegarmos à sala de aula, observei que nenhum aluno tinha lugar certo, pois se sentavam aonde chegavam primeiro, contudo, de forma organizada sem empurrões, gritos ou choros.

Acompanhando o seguimento da aula, registrei que após todos acomodarem-se a professora colocou a data no quadro e fez a chamada. Perguntando na sequência, se eles haviam conversado em casa sobre as atividades do dia anterior, como todos queriam falar ao mesmo tempo, para manter a ordem a professora solicitou que cada um falasse na sua vez, levantando o dedo para pedir permissão, pedido ao qual as crianças atenderam. Tais situações demonstram que as professoras procuraram incluir no dia a dia da sala de aula estratégias que contemplassem algumas necessidades observadas no cotidiano e que não estão relacionadas diretamente à alfabetização, tais como: o respeito ao outro, a autonomia e a capacidade de tomar decisões.

Percebi durante a observação na sala de aula que os alunos pareciam estar à vontade para perguntar e participar, questionando sempre que tinham dúvidas e isto ocorria de modo organizado, o suficiente, para que todos pudessem ser atendidos respeitando a vez do outro, e ainda exercitassem a tolerância/espera, exercício vital para crianças desta idade, recém ingressando no processo de socialização.

Esta prática ocorreu de maneira a evidenciar que os estudantes se sentiam no direito de serem ouvidos, sem vergonha de expressar suas dúvidas e ainda sem medo de serem tratados de modo ríspido pela professora. Saliento também que o movimento colaborativo para a aprendizagem deu-se tanto entre os alunos como entre estes e as docentes, sendo a intervenção docente adequada e oportuna.

Professoras e estudantes trabalharam de forma a produzir conhecimentos de maneira que nenhuma individualidade suprimisse o trabalho do grupo, e tal decisão favoreceu o crescimento de todos.

Para Damiani (2010, p. 225):

O desenvolvimento das atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista.

Corroborando com os dados da observação realizada, a percepção das integrantes da equipe diretiva sobre as repercussões do processo formativo das professoras para a aprendizagem das crianças é igualmente importante e significativa, conforme podemos ver:

*Rigel (Diretora): Para os alunos é uma proposta que vem sempre inovando, porque o pessoal fica vindo da universidade trabalhar na escola com a vontade toda de começo de carreira e as gurias estão saindo do cômodo, está mexendo um pouquinho...com aquela coisa que já tava meio parada e assim o retorno é todo para o aluno, quem ganha com isso tudo é o aluno, porque a professora vai usar as práticas inovadoras, ela vai procurar ter uma linha de trabalho mais parecida ou que feche com as gurias do PIBID, então eu acho que para o aluno também só é ganho nada de perda, ninguém perde com isso, eu não vejo nada de negativo.*

*Rana (Coordenadora): Ah, é um programa que faz toda a diferença, mexe com as pessoas que estão mais paradas, assim, né...os alunos ganham porque as professoras se engajam bem mais nas leituras sobre a educação e daí fazem um trabalho de melhor qualidade.*

As respondentes referem-se a mudanças que, a partir do trabalho conjunto/colaborativo, trouxeram melhoria às práticas das professoras com ganhos com relação ao acolhimento das individualidades e ao coletivo. Com relação às escolhas relativas aos materiais a serem estudados e a elaboração das intervenções de cada docente, pode-se dizer que o caráter colaborativo favoreceu a que viessem para o planejamento e para as discussões no espaço de formação os conhecimentos pessoais e profissionais que os professores adquiriram no decorrer da sua trajetória.

Com o formato coletivo houve maior diversificação e qualificação do material utilizado em sala de aula, a partir da ampliação do repertório, muitas vezes trazido pelas colegas ou qualificado pela sua intervenção.

Neste espaço, as contribuições individuais favoreceram a construção coletiva de forma colaborativa e o colaborativo possibilitou o crescimento individual, pois o trabalho realizado de forma conjunta permite que as atividades sejam pensadas e executadas no âmbito da escola contando com o apoio mútuo dos professores, sem excluir a pluralidade de suas concepções e/ou de seus posicionamentos. Essa tarefa exige ainda o comprometimento de todas as docentes envolvidas no processo. As discussões coletivas desenvolvidas no espaço do projeto e o apoio coletivo facilitaram a aprendizagem sobre estes novos fazeres. Com relação isto, as professoras dizem o seguinte:

*Adhara: Sim, com certeza, é aquilo que eu já tinha dito, né, acho que cada um tem sempre com o que contribuir seja trazendo seus conhecimentos de vida, ou aquilo que estudou e nessa troca a gente vai colocando em prática e melhorando sempre pela troca que acontece durante as reuniões.*

*Antares: Sim, por todas as razões que eu já te disse. E é uma construção coletiva, colaborativa.*

Segundo Damiani (2008, p. 218), o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Embora as gestoras não estejam presentes no dia a dia de cada turma, dentro das quatro paredes da sala, em muitas atividades, algumas aqui relatadas, as paredes deixaram de existir e o processo educativo propiciou vivências diferenciadas, prazerosas e significativas, com maior potencial para que o processo de alfabetização e letramento ocorresse com maior significado.

Na percepção de Rana, a diretora, o trabalho colaborativo promovido pelo subprojeto teve como impacto o envolvimento das professoras de forma perceptível no âmbito da escola e da universidade, pois reconhece que com a carga horária excessiva que as docentes precisam cumprir, sem este tipo de ação, não resta tempo suficiente disponível para o estudo e igualmente para que o planejamento contemple as necessidades dos estudantes no âmbito individual e coletivo.

O espaço formativo extrapolou o lugar da discussão sobre alfabetização e letramento, e o trabalho colaborativo, ao ser interpretado como um benefício significativo para a aprendizagem docente sobre a profissão, fez com que as professoras incorporassem esse modo de trabalho nas metodologias com seus alunos. Assim, de forma cíclica, as contribuições foram do individual ao coletivo e vice-versa.

Os indicadores que as gestoras utilizaram para interpretar o crescimento das professoras a partir do projeto, trouxeram algumas surpresas e mostraram o quanto esta interlocução entre a universidade e a escola básica extrapolou o esperado. Rana aponta na sua fala que a apropriação de novos conhecimentos pelas professoras e a ressignificação de seu fazer foi percebida também no âmbito da instituição de ensino superior que coordenou o subprojeto na escola, como demonstra, na afirmação que se segue:

*Rana (Diretora): Para os alunos é uma proposta que vem sempre inovando, porque o pessoal fica vindo da universidade trabalhar na escola com a vontade toda de começo de carreira e as gurias estão saindo do cômodo, está mexendo um pouquinho... com aquela coisa que já tava meio parada e assim o retorno é todo para o aluno, quem ganha com isso tudo é o aluno, porque a professora vai usar as práticas inovadoras, ela vai procurar ter uma linha de trabalho mais parecida ou que feche com as gurias do PIBID, então eu acho que para o aluno também só é ganho nada de perda, ninguém perde com isso, eu não vejo nada de negativo.*

*Rana (Diretora): Vejo hoje o trabalho de vocês bem melhor, bem melhor. Até eu ouvi uma vez de uma das coordenadoras de vocês lá na universidade que a (nome da colega) foi uma surpresa, eu até não deveria citar o nome, mas eu acho assim que como é uma coisa boa eu posso falar, que ela se envolveu de tal maneira que a universidade percebeu a diferença, então imagina na sala de aula que diferença não fez.*

O crescimento citado por Rana e atribuído às professoras aqui pesquisadas, ainda é ratificado na medida em que as mesmas, em suas manifestações verbalizaram uma percepção positiva sobre o coletivo de formação pelo fato de sustentar a mudança e também pela motivação advinda de terem um objetivo comum. O fato de as reuniões de formação continuada com as professoras ocorrerem na escola pode ter sido um fator benéfico para que, ao sentirem-se “em casa”, ou seja, as anfitriãs, tenham paralelamente interpretado a mensagem dos formadores de que estavam lá abertos para uma aprendizagem de mão dupla. O

reconhecimento dos pesquisadores da universidade sobre o crescimento das professoras-pesquisadoras da escola básica merece destaque.

As discussões ocorridas neste espaço levaram a compreensão de que para existir trabalho colaborativo não havia necessidade de supressão das individualidades. Tal pensamento direcionou o grupo a perceber que o crescimento individual é fundamental para que o trabalho colaborativo aconteça e este, necessitava estar junto ao crescimento do grupo, bem como o desenvolvimento e o respeito à autonomia. Para Damiani (2009, p. 42):

Os benefícios das culturas colaborativas estão ilustrados na obra *A escola como organização aprendente*, de Fullan e Hargreaves (2000). Nela, os autores ressaltam o valor desse tipo de cultura para professores, a partir do que denominaram "profissionalismo interativo" (p.Xi), cujas características, além de outros aspectos, incluem a tomada de decisões conjuntas, o compartilhamento de recursos e de ideias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida. Thurler (2001), como os pesquisadores recém-citados também revisou diversos trabalhos sobre o tipo de influência que o grau e o modo de colaboração profissional exercem sobre a cultura de uma escola. Esta autora sugere que a colaboração está relacionada com: a) formas eficientes de tratar novas ideias e implementar mudanças; b) sentimento de integração e solidariedade entre os membros da comunidade escolar; c) sentimentos de segurança, possibilidades de experimentação de riscos de auto avaliação e autocrítica; e d) rápida mobilização de recursos quando se necessita desenvolver atividades conjuntas.

Analisando-se a participação das professoras desde o início do projeto, destaca-se que passaram a dominar um importante referencial teórico sobre o tema em estudo, sendo capazes de argumentar e debater sobre possíveis encaminhamentos e decisões pedagógicas. Uma condição que foi desenvolvida a partir desta vivência cotidiana de estudo, debate, revisão de conceitos, reflexão sobre a prática, pesquisa, entre outros. Um fato marcante que também merece realce foi quando passaram a não somente acolher de modo ávido e curioso o material fornecido para estudo, mas também, a compartilhar novas descobertas e materiais cuja autonomia as havia levado a encontrar.

Ainda que se reconheça o potencial anterior a este processo de formação, possível justificativa para o considerável movimento demonstrado buscou-se, com base na percepção destas participantes do estudo, evidenciar alguns pontos

positivos que esse caminho construído em parceria, em que todos foram protagonistas do processo formativo, proporcionou.

Um processo com repercussões no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, como elas mesmas relataram e afirmação reiterada a partir das ações levadas a cabo em suas salas de aula, pois o trabalho que realizaram neste sentido foi significativo. Mas trata-se de uma autonomia relacional, ou seja, considerando sermos seres sociais e por isto a autonomia de um tem de respeitar a dos demais.

Na tentativa de perceber se a sua preocupação com a promoção da autonomia dos estudantes estaria relacionada de alguma forma com o processo formativo e às suas participações no PIBID, questionei as docentes a esse respeito. As professoras pesquisadas responderam da seguinte maneira:

*Adhara: Eu acho que nessa faixa etária deles é preciso trabalhar muito a questão da autonomia, porque eles vem muito dependentes da família e então a gente tem que criar situações que façam que eles sejam mais autônomos nas atitudes e também nas questões de coordenação motora que ...alguns que fazem pré já vem trabalhados, mas outros precisam de um olhar especial, precisamos fazer o melhor pra que essa criança consiga se alfabetizar de uma maneira positiva e também o professor tem que olhar outros fatores: amarrar o sapato, vestir o casaco, escolher seu lugar, levar um recado... (PAUSA)...eu já fazia tudo isso, mas posso creditar ao PIBID a teoria sobre a importância de se fazer isso na sala de aula, ampliando minha visão.*

*Antares: Busco trabalhar nos meus alunos o exercício da autonomia e o trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo com os especiais é uma situação. Alguma coisa eu já fazia antes do PIBID, mas por pura intuição, agora faço sabendo teoricamente o porquê estou fazendo.*

Provavelmente as suas falas sejam sustentadas pelos resultados por elas alcançados e possam em reuniões pedagógicas ou conversas informais influenciar as demais colegas de escola para que estas também percebam os benefícios dos pressupostos que passaram a acolher em sua prática em consequência de sua participação no PIBID, no PNAIC ou ainda de sua reflexão sobre a prática. Na verdade, como aponta Demailly (1997), não é possível estabelecer uma relação linear e instrumental entre a formação e as alterações na prática docente, pois o desenvolvimento profissional é fruto de uma série de experiências vividas pelas pessoas/professores ao longo de sua vida pessoal e profissional, as quais permitem que cada um desenhe o seu caminho, com certeza atravessado pela formação, mas não só por ela.



O modo como o trabalho colaborativo foi adotado, buscando concomitantemente o apoio coletivo e o respeito às individualidades, parece ter favorecido ao desenvolvimento da autonomia. O debate e a problematização paralelamente ao estudo permitiu a revisão de alguns conceitos e de teorias que não mais respondiam às inquietações destas docentes. Assim, tornou-se mais fácil realizar o movimento em direção aquilo que como novo se apresentava, como novo mesmo diante do esforço para iniciar outra orientação. Novamente, o coletivo foi de relevância fundamental, reiterando este compromisso grupal na busca de uma educação melhor, reconhecendo as possibilidades de melhoria do espaço escolar.

Pelo fato de as reuniões serem contínuas e coletivas, havia a possibilidade de retomar alguns conceitos que não ficassem claros na realização dos estudos da teoria, por acreditar que a leitura individual não estabelece o diálogo e as argumentações necessárias para a aprendizagem.

Nessa escola, pode-se dizer que as professoras trilharam um caminho que as permitiu “trabalhar juntas” e não juntar trabalhos, tendo esse caminho refletido na sua prática docente de forma positiva, pois as professoras não pareceram em momento algum sentirem-se desgastadas pelo grupo e sim enriquecidas por ele.

Os vínculos estabelecidos entre as professoras foram fundamentais para o sucesso do trabalho colaborativo e para o estreitamento das relações, desenvolvendo a confiança individual e coletiva, possibilitando novas vivências e experiências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Nesta investigação, foi estabelecido como objetivo geral de pesquisa, compreender a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto do curso de Pedagogia na formação continuada de professoras alfabetizadoras. Para isso foi adotada como percurso metodológico uma abordagem qualitativa, por esta contemplar um estudo mais aprofundado sobre um determinado fenômeno e, no caso, possibilitar a compreensão a respeito da forma como as docentes dão sentido às suas ações a partir do caminho de formação por elas percorrido.

Retomando aqui os objetivos específicos da pesquisa, na ordem apresentada nas páginas 71 e 72, inicio pelo primeiro, a descrição das propostas de intervenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pedagogia, realizadas em uma escola pública do município de Pelotas com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2012 a 2013. A descrição foi realizada por meio das memórias desta pesquisadora e da contribuição fundamental das docentes participantes do PIBID, assim como, da equipe diretiva da escola.

As percepções foram redimensionadas também a partir dos registros documentados das atas das reuniões de formação. Tal ação permitiu que se produzisse um conhecimento que foi fundamental para recuperar o que ocorreu no percurso, pois foi qualificado pelas muitas vozes que se somaram. Este exercício permitiu perceber nexos que sem esta triangulação entre a pesquisadora, os sujeitos deste estudo e os olhares plurais das diferentes integrantes do grupo responsáveis pelos registros realizados de cada reunião não teriam se estabelecido.

O segundo objetivo teve por intenção compreender a concepção de alfabetização das docentes da escola pesquisada. Neste sentido, pode-se dizer que esta tem por base a alfabetização e o letramento como um processo construído pelo aluno e com relação estreita com os processos sociais e culturais nos quais os estudantes estão imersos. É importante salientar, no entanto, que tal abordagem vinha, paulatinamente, fazendo-se presente nas práticas pedagógicas das

professoras, pois já trabalhavam em uma perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, porém de modo mais desvinculado do cotidiano e das vivências dos jovens com os quais estão trabalhando.

Com a participação no programa, segundo elas, sua concepção, ressignificada e aprofundada no percurso formativo, passou a enfatizar o meio onde os alunos estão inseridos, os conhecimentos prévios dos mesmos qualificando a participação dos jovens no processo de aprendizagem. Esse aprofundamento foi possível, a partir dos estudos e das discussões, sobretudo, acerca da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999), do processo de Letramento na escola (SOARES, 2012), do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012), entre outros que, segundo elas, trouxeram novos aportes ao trabalho docente.

O terceiro objetivo, analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras, identificando como lidam com os princípios e com as orientações do programa e identificar algumas relações entre formação e ação, foi aprofundado no decorrer da pesquisa, e só pôde ser alcançado através da manifestação das participantes, pois sem instrumentos que revelassem a prática em período anterior à inserção no PIBID, poder-se-ia somente supor as relações indicadas. Neste sentido, o posicionamento das docentes foi determinante para afirmar-se que as relações entre formação e ação foram percebidas pelas destinatárias desta formação, contribuindo sobremaneira para a apropriação de um conhecimento e de um referencial que lhes permitiu reelaborar o seu fazer e que trouxe mais segurança, sobretudo, porque estava associado à prática em um “ir e vir” à teoria, citado como qualificador da ação e da reflexão. Ou seja, a ressignificação das suas práticas, foi facilitada ao terem como objeto de estudo/formação o contexto concreto onde se processa o ato de conhecer, o espaço de cada sala de aula.

Tal abordagem, de acordo com os posicionamentos das entrevistadas, qualificou a sua percepção sobre a aprendizagem e repercutiu na melhoria de suas intervenções, na sustentação de suas decisões pedagógicas e, conseqüentemente na condução de um percurso mais prazeroso para os estudantes que passaram a ser protagonistas de sua formação.

Estas educadoras lidam com os princípios e com as orientações do programa com propriedade sendo autônomas e produtoras de saberes, não se restringindo ao que foi apresentado ou elaborado nos encontros de formação. Traz-se este dado

para as considerações finais, para enfatizar, ou seja, com o cuidado de assumir o reconhecimento de que a concepção acerca do fazer pedagógico não é decorrente somente desta experiência. O projeto proporcionou inúmeras vivências para as docentes, mas a sua formação é também atravessada por outras experiências pessoais e profissionais e pelo próprio processo de crescimento que cada pessoa vivencia no âmbito individual e coletivo.

Logo, embora a proposta formativa desenvolvida pelo subprojeto se tratasse de um processo de formação coletivo, cada participante o vivenciou de maneira individual agregando as falas e os estudos realizados às suas experiências e aos seus saberes.

Trabalhar de maneira colaborativa foi produtivo porque não gerou dependência ao grupo, atingindo o objetivo da proposta que era contribuir para a superação das barreiras pelas professoras e para que elas aprendessem a trabalhar juntas, com as colegas, mas sem esperar que o coletivo fizesse por si e, do mesmo modo, sem “fazer” para/pelo outro, retirando-lhe a autonomia. Desta forma, todos crescem a partir das duas dimensões: o coletivo e o individual. E isso parece ter ocorrido, de acordo com o observado nas falas das respondentes, tanto das docentes em sala de aula, como das docentes do setor administrativo.

Diante destas afirmações, acredita-se que a formação vivenciada no subprojeto-Pedagogia, contribuiu para a melhoria da ação docente e para o desenvolvimento profissional das professoras através de um trabalho colaborativo entre a coordenadora da universidade, as alunas da Pedagogia, a supervisora e as professoras da escola básica. Este espaço que oportunizou estudos e reflexão sobre as práticas foi fundamental para o desenvolvimento profissional docente, e pode ser atestado em consequência do que foi constatado nas salas de aula e por meio da interpretação das professoras sobre o ocorrido. O aspecto coletivo/colaborativo foi citado como favorecedor para a ruptura com práticas conhecidas e teve grande influência para que os novos fazeres se consolidassem em consequência do apoio decorrente.

Ao qualificarem a sua condição profissional as professoras passaram a liderar o trabalho colaborativo com as demais professoras dos anos iniciais desta escola, compartilhando os novos conhecimentos e apoiando as colegas nas ações docentes. Este é um impacto que extrapola o grupo envolvido com as ações do

programa e mostra o potencial desta política pública de formação docente no âmbito da formação continuada.

Além disso, os dados mostraram uma grande ênfase a uma abordagem colaborativa igualmente entre os estudantes dentro do espaço da sala de aula, a interaprendizagem, um aspecto que surpreendeu por não ser o foco principal do subprojeto. Fato este, que contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos por elas ministrados, conforme constatado no acompanhamento das atividades desenvolvidas ao longo das sequências didáticas por mim observadas.

Estes dados nos encaminham para o quarto e último objetivo: identificar a percepção das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais, sobre o PIBID. Os dados levantados indicam que as docentes consideram o programa e o subprojeto Pedagogia como importantes e necessários mesmo após quatro anos de parceria entre a universidade e a escola básica.

As entrevistadas expressaram a interpretação de que a maneira como o percurso da formação continuada proposto pelo programa foi orientado, estabeleceu no espaço formativo maior regularidade de leituras e discussões e propôs ações que favoreceram o protagonismo das docentes oportunizando o repensar e o reorganizar dos planejamentos, das rotinas e das suas práticas pedagógicas, além de oportunizar a reflexão a respeito da concepção de alfabetização e letramento, favorecendo a revisão de alguns conceitos e a aprendizagem de outros que eram até o momento desconhecidos.

Através desta política pública voltada à formação de professores, criou-se um espaço de produção de conhecimento no qual as participantes puderam superar a ideia de formação compreendida como se os representantes da universidade viessem trazer o conhecimento às professoras da educação básica, uma abordagem muito comum no passado e hoje ainda presente em ações de formação nas quais, via-de-regra, a teoria é apresentada de modo dissociado da prática e/ou das necessidades docentes e discentes.

Após participarem do subprojeto e do projeto de extensão, as docentes mencionaram terem sido desacomodadas, ficando impossível então, continuar pensando e agindo como anteriormente, e não só citaram como demonstraram desejo de prosseguir nos estudos acadêmicos, pois das três participantes, duas

retornaram, respectivamente a um curso de graduação e pós-graduação e a terceira assumiu a função de supervisora do programa na escola.

Ao articular os momentos de planejamento compartilhado com as discussões sobre as teorias estudadas e a efetivação das práticas docentes, o projeto em estudo atribuiu às intervenções um caráter diferente daquele que as docentes costumavam vivenciar, tendo como impacto positivo a qualificação da formação e do processo de ensino-aprendizagem, criando-se situações em que o estudo assumiu um significado mais amplo, despertando nas professoras para além do prazer de voltar a estudar, a satisfação em aprender mais sobre os saberes relacionados à profissão.

A abordagem que passaram a assumir é mais complexa e exige mais destas profissionais. Ou seja, mesmo tendo mais sobrecarga de trabalho não se desestimularam ou recuaram diante das dificuldades que surgiram. Neste percurso, alguns problemas foram enfrentados, tais como: dificuldade em conciliar os horários das reuniões para que todos pudessem comparecer, falta de bolsistas/acadêmicas para atendimento às crianças para que as professoras pudessem participar do planejamento compartilhado e local disponível para que as reuniões ocorressem.

Contudo, não houve críticas ao programa, por parte das docentes pesquisadas; em minha interpretação, porque estas não estabeleceram relação estrita entre os problemas e a formação continuada. Porém o apontamento de questões a serem superadas poderia vir a qualificar o PIBID, quando se entende que as políticas têm de prover condições que permitam o crescimento dos profissionais e a qualificação da oferta de ensino. As docentes em cargo de gestão apontaram questões semelhantes e pouco criticaram também, parecendo que os problemas não haviam ocorrido ou, possivelmente nem tenham sido por elas percebidos.

Retomando e respondendo aqui ao problema de pesquisa: *Como o subprojeto Pedagogia de uma Universidade Pública inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contribuiu para a formação continuada de professoras alfabetizadoras de uma escola pública Municipal de Pelotas?* O subprojeto principiou suas contribuições para a qualificação das práticas docentes ao estabelecer no *lócus* da escola o espaço de formação continuada necessário para o repensar da concepção sobre a aprendizagem e no estabelecimento de possíveis estratégias de intervenção. O fato de o programa colocar em sala as

estudantes de Pedagogia para dividirem o espaço com as professoras titulares também possibilitou a troca de ideias e de atividades que favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos. Ali se aliou a experiência das professoras em exercício há mais tempo com o desejo de inovar, tanto por parte das acadêmicas como destas docentes da escola básica.

O subprojeto contribuiu impulsionando as transformações individuais e coletivas na concepção de aprendizagem e de ensino e nos hábitos de planejamento, de execução e de avaliação das práticas docentes por parte das professoras. Nos discursos destas, obtidos por meio das entrevistas, foi perceptível que o percurso formativo tornou-se um “lugar” no qual as docentes, de modo colaborativo, confrontavam saberes e produziam conhecimentos acerca do seu fazer. Tais transformações ocorreram por meio da construção e reconstrução do conhecimento por parte das professoras, vindo a qualificar os saberes profissionais.

Pensando que a escola contemporânea tem de estar articulada, organizada e preparada para atender com qualidade os alunos situando-os no centro do processo cognitivo, o subprojeto, considerou nas suas abordagens fundamentalmente, quatro aspectos interligados ao fazer docente: o como, o quê, o porquê e quando ensinar os conteúdos escolares, estabelecendo importantes relações destes com as vivências dos pequenos e colocando em prática, a formação no *lócus* da escola com alternativas que fortaleceram a concepção das professoras sobre a formação continuada, ampliando assim as possibilidades de manutenção deste tipo de proposta nesta instituição, a partir dos resultados positivos constatados e evidenciados nesta pesquisa.

O PIBID iniciou nesta escola em 2010, tendo, portanto, quatro anos de ações efetivadas. Durante o primeiro ano alguns ajustes foram se fazendo necessários. No ano seguinte (2011) tiveram início as reuniões de planejamento compartilhado, com término previsto para 2013. A escola foi selecionada para participar do PIBID em decorrência de o trabalho nas classes de 1º e 2º ano já ser considerado bom, pois a nota do IDEB no ano de 2009 foi a mais alta do município (5,1). No ano de 2011, o índice, embora semelhante (5,2), e maior do que o anterior, foi o quarto melhor da cidade. Neste período que transcorreu houve a intenção de qualificar ainda mais este trabalho realizado na escola pública.

Na mais recente avaliação, em 2013, a partir da provinha Brasil<sup>37</sup>, (a qual contempla testes aplicados nos quais os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática), o índice atingido pela escola foi de 6,3, alcançando a melhor média da rede municipal para o âmbito em questão. As duas turmas do quarto ano existentes nesta escola, participaram do PIBID no seu primeiro ano, nesta instituição.

Este é um dado significativo, pois mostra um breve retrato da aprendizagem, um aspecto que embora não tenha sido cercado por este estudo, por não ser o objetivo principal, também não pode ser desconsiderado. Nas salas de aula constatou-se abordagens com potencial para a melhoria da aprendizagem, porém sem analisar os testes realizados ou qualquer outro instrumento capaz de dar retorno no sentido do crescimento dos estudantes.

Embora não acredite em uma relação linear entre resultados de testes e trabalho docente, pelo fato de estes não atingirem a riqueza do processo de aprendizagem, sobretudo quando se constata, e a situação anteriormente apresentada mostra isso, que a escola, em duas avaliações subsequentes, ficou em posição melhor no *ranking* pelotense naquela em que obteve uma nota inferior, este dado pode somar-se aos levantados nesta pesquisa como mais um indicador de que estas professoras qualificaram as suas práticas.

Na busca pelo aprofundamento da compreensão sobre o tema em estudo, entretanto, pude perceber que se por um lado a participação em cursos de formação continuada traz benefícios para a ação docente, por outro, muitas vezes, sobrecarrega os professores ocasionando a intensificação do trabalho docente. No caso do programa investigado, pode-se destacar como aspecto positivo o fato de a formação ocorrer no horário de trabalho das docentes, sendo um fator citado por elas como benéfico para que se inserissem com maior prazer e que não faltassem às reuniões.

Portanto, para não se tornarem excessivos ou desestimulantes, estes espaços não podem absorver demasiadamente o tempo livre dos professores, fora do cumprimento da sua carga horária, pois, se assim o for, corre-se o risco de ao invés de contribuir, os processos de formação acabarem prejudicando o bom andamento do trabalho e o bem-estar dos docentes.

---

<sup>37</sup>[www.portal.mec.gov.br/provabrazil](http://www.portal.mec.gov.br/provabrazil)



É igualmente importante dizer que a direção da escola também desempenhou um papel relevante para o sucesso desta política nesta instituição na medida em que “abriu as portas” do estabelecimento de ensino para que o projeto ocorresse, estimulou as professoras a participarem do percurso formativo, ofereceu as condições necessárias para que o espaço de aprendizado se consolidasse e valorizou as docentes, bem como os saberes ali produzidos. Logo, diria, que os dados levam a inferir que mais do que formação, o programa foi também um meio de transformação por conta, entre outros fatores, do tempo-espaço criado para o desenvolvimento profissional e pela abertura das participantes à construção do novo, à renovação em seu fazer. Docente qualificado é escola qualificada, mas o professor tem que, sobretudo, estar feliz neste processo, caso contrário, seu conhecimento poderá não trazer os benefícios esperados ao crescimento dos alunos.

A pesquisa mostrou o impacto positivo do PIBID neste coletivo dos anos iniciais, um programa que deslocou o foco de atenção da alfabetização dos índices de fracasso para a promoção de práticas de sucesso, voltando assim o olhar para a face positiva do trabalho dos professores da escola pública e para o potencial e a responsabilidade das políticas públicas de formação para a melhoria da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ECKHARDT, Carmen Avani. **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria-prática incluída em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ABREU, Ana Rosa (et al). **Alfabetização**: livro do professor. O que precisa saber quem alfabetiza. p. 7-57. Brasília: FUNDESCOLA/ SEF-MEC, 2000.

AHLBERG, Janet Allan. **O carteiro chegou**. Traduzido por; Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de. **Quem Canta Seus Males Espanta 2**. São Paulo: Sebo Mundo do Livro Lapa, 2000.

AMANCIO, Juliana Ramos. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. 2012. 225f. Dissertação (Mestrado em Matemática)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ.

AMARAL, Nara. **PIBID**: Um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de matemática na PUC/SP. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP.

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

\_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012b

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOLSAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamps, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações gerais. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar.** Traduzido por; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAUTERMAN, Marie- Michèle (et al). **É útil a formação contínua dos professores?** Porto/Portugal: RÉ S Editora, 1999.

CEALE- SEE- MG- Alfabetização e letramento da infância. **Boletim 9.** Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. SEE- MG- Avaliação Diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial. **Caderno 5. Boletim 9.** Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** São Paulo: JM Gráfica e Editora, 1998

CUNHA, Maria Isabel. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa. (et al). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

DALLA ZEN, Maria Isabel. (Org.). **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR. 2008.

\_\_\_\_\_. Magda Floriana. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29, Caxambu, 2006. Anais: Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

\_\_\_\_\_, M. PORTO; T.M. E SCHLEMMER, (orgs.). **Trabalho colaborativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação docente. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.) **Redes em construção: Meios de comunicação e Práticas educativas**. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

DEMAILY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 3ed, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, p. 921-946. Outubro, 2007.

EDIN, Everton. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia- MG.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento da teoria do trabalho do professor?: Um estudo crítico- comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskyana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, C. M. B ; MOROSINI, M. C. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. Santa Maria: **Educação**, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

FERREIRA, N.S.C. Podemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T.M.E. (org). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003

FERREIRA, Taís (et alli). **Identidades no contexto escolar**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETZNER, Andréia Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Aheadof Print, jul. 2012.

FORTUNA, Tânia. R. Sala de aula é lugar de brincar? IN: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. **Cadernos de Educação Básica 6**. p. 147-164. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**, p. 47-59. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Abordagem (auto) biográfica- narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre. V 34. n 2, p. 198-206. 2011.

\_\_\_\_\_, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. **Diálogo entre a formação inicial e continuada no exercício de práticas educativas**. Pelotas: UFPEL, 2013.

\_\_\_\_\_, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. **Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação**. Pelotas: UFPEL, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR.

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba- SP.

GARCÍA Marcelo, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, v 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica: educação à distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1994.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Traduzido por; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3008 p.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação permanente do professorado, novas tendências**. Traduzido por; Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação Docente e Profissional- formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KATREIN, Beatriz Siqueira (et alii). O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo. In: LOPES, Amélia (org.) **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Porto/Portugal. CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

KRÜGER, Verno (org). **PIBID/UFPEL: Projetos Interdisciplinares**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2011.

LEAL, Ernani Garcia. (et all). **Saberes e práticas Pedagógicas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino**. Pelotas: Editora Cópias Santa Cruz Ltda, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANURY, Curto Lluís; MORRILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles **Escrever e ler: Materiais e recursos para sala de aula**; Traduzido por; Ernani Rosa. Vol. II. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, Curto Lluís; MORRILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Traduzido por; Ernani Rosa. Vol I. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso. Portugal: De Facto Editores, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Traduzido por; Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. (et alli). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, Maria Isabel. (Org.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1995.

\_\_\_\_\_, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Portugal. Don Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, António. **Educação 2021: Para uma história do futuro**. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professoralidade. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2003.

PAES, Ducarmo. **A joaninha que perdeu as pintinhas**. São Paulo: Best Book, 2010.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e em Matemática)- Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Linha de Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR.

PENTEADO. Heloisa D. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.

PEREIRA, J. D. **Formação de Professores- pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny B.; SILVEIRA, Denise do nascimento. **Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito.** Revista Thema. 07 (01). 2010.

\_\_\_\_\_, Carmem Lúcia Lascano. **Um trem chamado desejo:** a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio. 2008. 363f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos)- São Leopoldo, RS, 2008.

\_\_\_\_\_, Carmem Lúcia Lascano. **A Pedagogia da Comunicação:** as repercussões da formação contínua nas práticas docentes. 2002. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas- RS.

\_\_\_\_\_, Carmen Lúcia Lascano (et al). No estar-junto, a construção de sentidos e relações. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.) **Redes em construção: Meios de comunicação e Práticas educativas.** 1 ed. Araraquara: JM Editora: 2003.

PORTO, Gilceane Caetano. **A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel.** 2011. 267f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação. Programa de Pós - graduação em educação, Universidade Federal de Pelotas)- Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

PORTO, Robson Teixeira. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** ensinar e aprender matemática. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLSAN, Doris Pires Vargas. A professoralidade no ensino superior: a docência em caráter substitutivo como processo formativo. Curitiba: **Educere**, 2008.

Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/894\\_618.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/894_618.pdf).

\_\_\_\_\_, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora.** 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria- RS.

PRANKE, Amanda. **PIBID/UFPel:** Oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- graduação em educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas- RS.

RIBEIRO, Tatiana de Mello. **Programa Institucional De Bolsas De Iniciação À Docência- Filosofia/UFSM:** dispositivo de práticas docentes. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós - graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Editora Aprofundamentos, 1987.

\_\_\_\_\_, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Traduzido por; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMÃO, Veiga A. M. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In: M. A. Alves; E. A. Machado (Orgs), **Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos**, p. 125-151. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008.

SOARES, Eduardo. **As estrelas brilhantes do firmamento**. 2007. Disponível em: <http://www.cosmobrain.com.br>. Acesso em: 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003. Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu: 2003, p. 1-18.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos Três Porquinhos!** Tradução: Pedro Maia. W lido 3 ed. São Paulo - SP: Companhia das Letrinhas. 2009.

STAKE, R. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

STANZANI, Enio de Lorena. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp& A editora, 2002.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou: que mude a formação de professores**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2013.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Traduzido por; Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS, A DIRETORA E A COORDENADORA DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA

Nomes:

Data:

Formação (período em que cursou):

Função na escola:

Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço na escola:

Carga-horária semanal:

Carga-horária na escola:

Em quantos locais trabalhas:

#### PIBID

- 1) Sempre teve por hábito realizar cursos de formação continuada após a formação acadêmica? Por quê? Qual a frequência?
- 2) Após ingressar no PIBID, continua participando? Qual a frequência?
- 3) Se alguém que desconhecesse o programa perguntasse: o que é o PIBID, como o descreverias?
- 4) Qual a tua percepção a respeito das contribuições do programa para a tua prática pedagógica?
- 5) Quais os pontos positivos do PIBID?
- 6) Que pontos poderiam ser melhorados?
- 7) Quais os pontos positivos do Sub-projeto Pedagogia FAE/UFPEL?
- 8) Que pontos poderiam ser melhorados?
- 9) Como percebe o espaço de estudo estabelecido pelo PIBID?  
( ) necessário  
( ) desnecessário após 04 anos de formação  
( ) excessivo  
( ) adequado

Justifique:

- 10) Os temas vêm correspondendo as tuas expectativas?
- 11) As discussões coletivas desenvolvidas no espaço do projeto estão contribuindo para a melhoria de tua prática?
- 12) Em caso positivo, em que aspectos? Por que consideras que isto ocorre?
- 13) Na tua percepção, até o presente momento, o PIBID teve impacto no coletivo da escola? Justifique.

## **PRÁTICA DOCENTE**

- 14) Sua participação no PIBID favoreceu para intervir de modo mais qualificado nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes? Por quê? Em que aspectos?
- 15) Como estabelece a sequenciação dos conteúdos?
- 16) Qual o objetivo do uso da leitura deleite? De onde vem a orientação? O que observa como repercussão?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

- Os alunos são solicitados a participar ativamente das aulas?
- O professor adota metodologias participativas em sala de aula?
- O professor valoriza somente a memorização ou estimula a análise, a síntese e a construção do conhecimento?
- Ao perceber que os alunos não compreenderam o conteúdo, o professor procura reformular sua estratégia de ação ou repete a forma que não deu certo?
- Como o professor lida com as respostas (erro construtivo, conflito cognitivo) dos alunos?
- Quando a não compreensão do conteúdo é de alguns alunos, como o professor lida com a situação?
- A turma parece à vontade para perguntar e/ou participar?
- A curiosidade é estimulada e valorizada na busca da construção do crescimento?
- Como os alunos trabalham (em grupos, individualmente ou ambos) ?
- Os alunos são estimulados à autonomia? O professor permite/favorece que eles tomem decisões, de acordo com a sua idade?
- Como está disposto o espaço da sala de aula? É modificado de acordo com as necessidades?
- A prática docente é facilitadora da construção do conhecimento e da aprendizagem?