

APRENDENDO A SER PROFESSOR: A PRÁTICA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO E [RE]ELABORAÇÃO DE SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa¹

Resumo: Este trabalho, recorte de minha Tese de Doutorado, apresenta como objeto de estudo a prática no PIBID no Curso de Pedagogia, com o intuito de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, teve como cenário do estudo a Universidade, o PIBID e a Escola de Educação Básica. Como substrato teórico, apoia-se na abordagem histórico-cultural, aliada a outros autores que têm como objeto de estudo a formação de professores e a compreensão de conceitos e processos de alfabetização. Identifica três dimensões de saberes na Prática de Ensino no PIBID: saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes [re]elaborados. Reitera a relevância da prática na formação inicial do professor, destacando a importância das mediações e do tempo no processo de aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Formação inicial do professor, alfabetização, saberes docentes, prática de ensino, relação teoria e prática.

LEARNING TO BE A TEACHER: A PRACTICE IN PIBID AS THE POSSIBILITY OF MOBILIZATION AND [RE] DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ABOUT LITERACY

Abstract: This paper, clipping my Doctoral Thesis, presented as an object of study the practice in PIBID in Education Course in order to understand the conditions under which the practice is revealed as a space for mobilization and [re] development of knowledge about literacy. The research, of qualitative approach, characterized as a study case, it had as study scenario the University, the PIBID and the School of Basic Education. As a theoretical basis, it is based on cultural-historical approach, coupled with other authors whose object of study teacher training and understanding of concepts and processes of literacy. Identifies three dimensions of knowledge in Teaching Practice in PIBID: knowledge mobilized; knowledge initially refuted; knowledge [re] produced. Restates the importance of teaching practices in the Education Course, highlighting the importance of mediation and time in the learning process of teaching.

Keywords: Initial formation of the literacy teacher. Literacy. Teaching knowledge. Teaching Practice. Relationship between theory and practice.

¹ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Mestre em Educação pela UNISUL/Tubarão – SC e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Atualmente é professora da UDESC/FAED no Curso de Pedagogia e Licenciatura em História, ministrando as disciplinas de Didática e Estágio supervisionado. Avenida dos Dourados, Bairro Jurerê. Florianópolis – SC. Email: professora.isabela.sousa@gmail.com

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo da História da Educação no Brasil, nos deparamos com inúmeras fragilidades na formação inicial do professor, oriundas de contextos conturbados por equívocos teóricos metodológicos, avanços e retrocessos legais, definições confusas no que tange às diretrizes para o Curso de Pedagogia, diferentes concepções e vivências de prática e uma visível dicotomia entre a teoria e a prática, entre outros.

Minhas experiências profissionais como professora das séries² iniciais, de universidade e como orientadora pedagógica, me conduziram a acreditar que, nessa busca pela melhoria na qualidade da formação do professor, encontrava-se a necessidade de se investir mais na **relação teoria/prática**, que, de acordo com as orientações legais, materializa-se, organicamente, nos estágios curriculares obrigatórios, nas práticas de ensino, nos trabalhos de monitoria, ou seja, em todas as situações propostas no currículo do curso de Pedagogia, que envolvem a prática pedagógica.

Ao que se refere à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, como orientadora pedagógica em escolas da rede pública estadual, acompanhei as dificuldades dos professores para alfabetizar, dos alunos para aprender a ler e escrever e, os inúmeros equívocos teórico-metodológicos, que se apresentavam.

Inserida nessa realidade, algumas perguntas emergiram: qual a responsabilidade que cabe ao professor alfabetizador, à sua prática pedagógica em relação às dificuldades para alfabetizar e os alunos para aprender a ler e a escrever? Qual a influência da formação inicial em nível superior para a aprendizagem da docência? É preciso repensar as propostas de ensino na universidade? Que encaminhamentos poderiam ser feitos para promover uma melhor articulação entre teoria e prática?

No Estado de Santa Catarina, a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, a partir do estabelecido na lei nº 11.114, de 16/05/05, foi vivida de maneiras muito diversas pelos sistemas de ensino, o que acabou gerando muitas confusões e prejuízos aos alunos, principalmente no que se refere ao conteúdo a ser ensinado em cada série ou ano e à metodologia de ensino.

² Séries iniciais era a nomenclatura usada para os atuais “Anos Iniciais” do Ensino Fundamental até a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No que tange às orientações pedagógicas, o MEC enfatizou dois conceitos fundamentais que deveriam ser considerados ao longo dos anos de escolaridade, principalmente nos Anos Iniciais: a alfabetização e o letramento. Surgiram, então, alguns questionamentos: Afinal, o que é ser alfabetizado? O que é ser letrado? Processos idênticos? Diferentes? Complementares?

Ainda, devido à obrigatoriedade do ingresso das crianças com seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, idade que até então era atendida na Educação Infantil, outra relevante questão ganhou espaço nas discussões acadêmicas e nas escolas: a ênfase na ludicidade, no período de alfabetização.

Além dessas, outras questões também emergiram: qual o currículo deveria ser oferecido a essas crianças? Qual a concepção de infância, lúdico, alfabetização e letramento os professores possuíam? Quais as concepções estavam presentes em suas práticas? Tais dúvidas geraram muita ansiedade e desconforto, principalmente às escolas e aos professores, que perdidos, sem orientação, sem espaço e materiais adequados, depararam-se perante uma dura realidade a enfrentar.

Os inúmeros equívocos no que tange ao entendimento legal e pedagógico no processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede pública estadual do Estado de Santa Catarina traduziram-se em fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em meio a esse contexto, algumas escolas com baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica, foram contempladas com o PIBID³ - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Vislumbrei, então, na implantação desse programa (PIBID), algumas possibilidades de respostas para minhas inquietações, uma vez que a proposta do PIBID contemplava prática de ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar,

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o Magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior [...] Um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 7 set. 2010.

que embora o PIBID não seja uma **prática de ensino obrigatória**⁴ como as práticas e os estágios previstos no currículo do curso de Pedagogia, o programa visa à elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de Educação Superior, bem como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Assim, além de promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, esse programa tem a intenção de proporcionar ao aluno da graduação a vivência da prática pedagógica, num contexto real de aprendizagem da docência.

Pensando nessa perspectiva, sem querer ter uma visão reducionista acerca da problemática da alfabetização no Brasil, acredito que a superação desses desafios depende, inclusive, da formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atualmente acontece, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia.

De posse dessas reflexões, esta pesquisa, recorte de minha Tese de Doutorado, teve como **objeto de estudo** “a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, com ênfase na alfabetização”. E, como **problema**: Em que condições a prática se revela como efetivo espaço de aprendizagem e articulação de saberes na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia?

Como substrato teórico, esta pesquisa apoia-se na concepção histórico-cultural que tem Vygotsky (1988, 1998) como seu principal representante. No âmbito da formação de professores e da relação teoria e prática, busca referências nos estudos desenvolvidos por Marcelo García (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2005, 2007), Tardif e Lessard (2005), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010) e Fernandes (2003, 2005), Freire (1981, 1987), entre outros, tendo em vista que esses estudiosos compreendem a prática pedagógica do professor como mobilizadora dos saberes profissionais, construídos e reconstruídos durante a sua trajetória profissional. E, quanto às especificidades do processo de alfabetização, traz contribuições de Freire (1981, 1987), Soares (2010, 2004, 2002, 2003),

⁴ Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no seu Art. 1º, a carga horária será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos no mínimo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010), Tfouni (1988 e 1995), Mortatti (2004, 2006, 2012).

O CENÁRIO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Constituíram-se cenário deste estudo: a Prática de Ensino na Escola Mar⁵ – Escola de Educação Básica, promovida pelo programa PIBID e, contextualizada na relação Universidade/ Escola de Educação Básica.

A Escola Mar foi escolhida por já ter uma parceria com a Universidade, abrigando o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia e, também, por apesar de ter um índice razoável de desenvolvimento da Educação Básica, Anos Iniciais - 5,1 e Anos finais - 4,1, muitas crianças chegavam ao final do terceiro ano sem saber ler e escrever ou apresentavam defasagem no nível de apropriação da leitura e escrita, comparando-se com o nível de apropriação definidos pelos documentos norteadores da educação dos Anos Iniciais.

Quanto ao número e à permanência dos bolsistas no Programa, houve algumas mudanças no decorrer desses dois anos. Todavia, as bolsistas-professoras que fizeram parte desta pesquisa, permaneceram no programa durante todo o período que fiquei em campo.

Foram interlocutores nesta pesquisa:

- Duas supervisoras do PIBIB na escola, ambas habilitadas em Pedagogia;
- Cinco bolsistas do PIBID, que desenvolviam o trabalho de alfabetização com crianças do primeiro ao terceiro ano - que aqui nomeiei Professoras-bolsistas;
- Três coordenadoras, que assumiram, em tempos diferentes, a coordenação do PIBID na Universidade;
- Crianças participantes do programa, que, segundo suas professoras de turma, não haviam se alfabetizado em tempo esperado pela escola ou que apresentavam "dificuldades" para aprender a ler e a escrever.

⁵ Nome atribuído à Escola de Educação Básica com o intuito de preservar sua identidade.

Em relação à formação dos interlocutores da pesquisa: das coordenadoras do PIBID na Universidade, duas possuem formação em Pedagogia, sendo que uma possui Mestrado em Educação e a outra Especialização em Educação Especial. Quanto à terceira Coordenadora, essa havia cursado Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação. Quanto às supervisoras do PIBID na Escola, ambas são Pedagogas e possuem especialização, uma nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, a outra, em Psicopedagogia. Em relação às cinco bolsistas do PIBID, quatro cursavam o Curso de Pedagogia Presencial e, uma, o Curso de Pedagogia a Distância.

Com a intenção de preservar a identidade dos interlocutores da pesquisa, optei por identificá-los da seguinte maneira: C1, C2, C3 - coordenadoras do PIBID na universidade; S1 e S2 - supervisoras do PIBIB na escola; A, E, C, J, K – Professoras- bolsistas, que desenvolveram o trabalho de alfabetização com as crianças atendidas pelo programa.

Coerente com a temática de investigação, o estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa. E, como coleta de dados, foram adotadas a análise documental, a observação sistemática, sem roteiro pré-estabelecido e a entrevista semi-estruturada.

Como o foco do estudo se constituía em analisar e compreender a relevância da prática para a formação do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, busquei nos princípios da análise de conteúdo, de Bardin (1977), o meio para compreender e explicar as questões orientadoras.

A PRÁTICA NO PIBID E OS SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

No amplo ciclo da formação, Tardif (2002, 2008) destaca que os professores, ao longo de sua trajetória, deparam-se com um conjunto de saberes que ora rejeitam, ora reelaboram, o que exerce papel fundamental na construção da identidade profissional. Define os saberes correspondentes às quatro fases da formação profissional – saberes que se articulam, formando um saber plural, porém único. O autor classifica os saberes como: os saberes da formação profissional ou pedagógicos (oriundos das ciências da educação), os saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade); os saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); os saberes

experienciais (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída).

Nessa imersão investigativa, foi possível identificar três dimensões de saberes que se fizeram presentes na prática pedagógica das bolsistas-professoras: **saberes mobilizados** - codificação e decodificação da leitura e da escrita, fases da construção da escrita como diagnóstico, oralidade, vínculo afetivo e aprendizagem; **saberes inicialmente refutados** - função social da escrita e trabalho com gêneros textuais, planejamento elaborado a partir de um diagnóstico e articulado à realidade vivida, estabelecimento de eixos temáticos, especificidades da alfabetização – considerações dos métodos; **saberes elaborados e saberes reelaborados** - necessidade de outros tipos de mediações nas atividades de reescrita e de leitura; planejamento elaborado a partir de um diagnóstico articulado à realidade vivida, a eixos temáticos e contextos significativos de aprendizagem.

Saberes mobilizados na ação docente

a) Codificação e decodificação da leitura e da escrita

Minha entrada em campo ocorreu após um semestre de andamento do PIBID na ESCOLA MAR e, portanto, já havia sido elaborado o primeiro registro avaliativo do trabalho desenvolvido em 2010/2, ou seja, no 2º semestre de 2010.

Em conversa inicial com as supervisoras do programa na escola e com a coordenadora **C1** na universidade, tomei conhecimento que, na primeira avaliação acerca do andamento do PIBID na escola, havia sido sinalizada a necessidade de ser realizado um trabalho “mais contextualizado”, pois as professoras-bolsistas, de acordo com as supervisoras S1 e S2, estavam desenvolvendo um trabalho desarticulado da realidade, dos interesses e necessidades das crianças, desconsiderando os estudos e orientações teórico-metodológicos da Universidade.

Em avaliação realizada em relação ao semestre anterior, colocou-se a necessidade de que as professoras-bolsistas atuem metodologicamente de modo a articular teoria e prática. Muitas professoras-bolsistas ainda tem-se restringido a “atividades reforço” com práticas descontextualizadas. O que se busca para este semestre é que os alunos se alfabetizem e dominem a leitura e escrita por meio de diversos gêneros textuais, de modo a articular a “aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos

sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento.” (Trecho retirado da avaliação 2011/1)

De fato, nas observações iniciais, identifiquei que o que predominava na atuação docente das professoras-bolsistas era uma prática alfabetizadora orientada, apenas, para um trabalho de *codificação e decodificação da leitura e da escrita*, apoiada na exploração de grafemas e/ou fonemas, sem haver uma contextualização.

Foi possível verificar que esse momento era bastante cansativo e pouco produtivo para as crianças, uma vez que eram explorados conteúdos desconhecidos, de maneira repetitiva. Vale ressaltar que essa prática pôde ser observada na leitura de textos, nas interpretações escritas, na construção de frases, palavras e textos, bem como na correção e reescrita dessas produções. E, ainda, que a justificativa para tal procedimento estava pautada na ideia de mediação, ou seja, na necessidade de intervir no processo para não fixação do erro evidenciado pela criança. Todavia, esse processo geralmente era pautado na exploração de letras ou fonemas ainda não dominados pelas crianças, o que, muitas vezes, dificultava sua aprendizagem.

O que se pode depreender da situação descrita é que, possivelmente, o que se fez presente no processo inicial da prática docente, foi um saber da experiência, que emergiu das experiências vividas⁶ pelas professoras-bolsistas, enquanto alunas.

Vale ressaltar, então, o que afirmam os autores:

(...) para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, p.227, 1991).

Aí destaco a importância de serem articulados, no contexto da prática de ensino, os saberes acadêmicos aos saberes da experiência.

b) Fases da construção da escrita: um caminho para o diagnóstico

Outro aspecto recorrente, tanto nas falas das Professoras-bolsistas como nos seus relatos avaliativos, é a classificação das crianças a partir das características das fases de construção da escrita, pautada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), evidenciadas em ditados diagnósticos.

⁶ Palavras ditas pela bolsista-professora em conversa informal.

Entretanto, embora a intenção fosse situar o nível de aprendizagem das crianças com o objetivo de mediar o processo de construção da escrita, essas propostas acabavam por tornarem-se pouco produtivas, uma vez que trabalhavam com elementos desconhecidos pela criança e não com seus conhecimentos prévios, que poderiam ser sustentáculos para novas aprendizagens.

c) Linguagem, oralidade, vínculo afetivo e aprendizagem

Outra dimensão pedagógica presente, tanto nos planejamentos mensais e diários como no cotidiano, foi o trabalho voltado ao desenvolvimento da oralidade.

Em relação à oralidade e sua articulação com a alfabetização, vale ressaltar a estreita relação da linguagem escrita com a linguagem oral. Nessa perspectiva, para que o aluno (a) possa compreender o conteúdo de um determinado texto, além de entender as palavras e a estrutura sintática, é preciso que estabeleça relações com experiências prévias, ou seja, seja capaz de estabelecer relações entre o conteúdo trazido no texto e os conhecimentos de mundo que dispomos. Como bem nos diz Freire (1981):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

Nesse sentido, leitor e escritor estão numa relação dialógica, de troca e de construção de conhecimento.

Vale ressaltar aqui, que nos primeiros encontros, nem todos se sentiam à vontade para expressar ideias, opiniões e sentimentos. Muitas crianças, inclusive, possuíam dificuldades na pronúncia de algumas palavras e na organização do pensamento. No entanto, à medida que foi se estabelecendo um vínculo de confiança e uma disponibilidade à escuta, essas manifestações orais das crianças passaram a ser uma constante, revelando-se como uma importante ferramenta na aquisição da confiança, da autoestima e da organização do pensamento, o que contribuiu, também, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse movimento de escuta às crianças, emergiu, ainda que discretamente, nas propostas pedagógicas das professoras-bolsistas, a função social da leitura e da escrita, apoiada nas mediações, que passaram a concretizar-se após avaliações feitas pela Escola Mar, juntamente com a Universidade, processo que abordarei na dimensão *saberes elaborados e reelaborados*.

Os saberes inicialmente refutados: as ausências percebidas

Como nos dizem Zeichner (1993), Garcia (1999), Freire (1997), a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida. No entanto, Garcia (1999), destaca que é na formação inicial que precisa ser assegurada uma preparação compatível às funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Portanto, essa etapa formativa ocupa um papel imprescindível no desenvolvimento de conhecimentos e valores que possibilitarão a permanente construção e reconstrução dos saberes docentes.

No que tange à relação teoria e prática, foi possível verificar que, mesmo amparada e prevista em lei (Resolução nº 2/2002), a Prática de Ensino Obrigatória, constituiu-se, ainda, um grande desafio no âmbito da formação inicial de professores.

Afinal, o que acontece com os saberes acadêmicos que, mesmo previstos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, são refutados na prática docente?

É possível inferir, que as práticas de ensino promovidas no espaço de formação inicial, no olhar das professoras-bolsistas, encontram-se “descoladas” da teoria. Isso nos remete a pensar que ainda está muito presente o velho chavão: "teoria é uma coisa e prática é outra". Nessa direção, Fernandes (2009 p. 12) alerta que:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria. Fernandes (2009 p. 12)

Retomo as palavras de Borges (2009, p. 74) quando nos diz que “a prática em si mesma não é formadora por excelência se não criarmos as condições favoráveis à tomada de consciência e a reflexão sobre as ações em situação de ensino-aprendizagem”.

Nesse contexto, algumas ausências foram percebidas, como: o trabalho com as diferentes linguagens e as especificidades do processo de alfabetização.

a) O trabalho com as diferentes linguagens

Quando se fala em linguagens, há uma tendência a associá-las à oralidade e à escrita, pois essas são, por razões históricas, geralmente, as mais caracterizadas como significativas para a alfabetização. Assim, outros tipos de linguagens acabam sendo “deixadas de lado” na escola e, portanto, sendo menos enfatizados nos conteúdos escolares.

Embora se saiba que o ser humano não se define por apenas uma forma de expressão, destaca-se aqui que muitas dessas linguagens ficam secundarizadas na escola, em função de razões históricas que explicam a supremacia da linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem, a partir da crença de que somente a palavra escrita é importante e fundamental para o que se considera como “estudar a sério”. Dessa forma, existe uma tendência, quando o assunto é linguagem, a se relacionar essa habilidade apenas à oralidade e à escrita, dado que estas duas manifestações linguísticas são, via de regra, as mais enfatizadas nos contextos escolares. (VITÓRIA, p.1, 2012)

No âmbito do programa PIBID, foi verificado um trabalho bastante intenso em relação à exploração da literatura infantil: apresentação de vários gêneros literários, diferentes autores, leitura, interpretação oral e escrita.

No entanto, embora previsto na ementa das disciplinas Linguagem e Infância I e Arte, Infância e Educação, foram raras às vezes que o trabalho pedagógico se estendeu a outras linguagens. Aspecto que, posteriormente, foi destacado na avaliação feita pela Escola Mar, como necessário ao trabalho pedagógico.

Vale lembrar, ainda, que o processo de alfabetização, não deve se resumir à exploração dos recursos tradicionais como o quadro negro, giz e o livro didático. A educação nos Anos Iniciais pode e deve considerar a infância em sua totalidade e, portanto, não é possível que o trabalho com as múltiplas linguagens fique restrito à Educação Infantil.

Estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens... significa, dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, catapultando de uma visão de senso comum para um entendimento mais aprofundado da realidade que nos cerca e que causa tanta perplexidade no universo infantil. Recorre a linguagem artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como forma de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que a escola deve assegurar. (TFOUNI, 1995, p.8)

Nessa direção, o trabalho pedagógico envolvendo as múltiplas linguagens, possibilita às crianças, além da ampliação de suas relações e de seu repertório cultural, a interpretação de suas produções e uma leitura de mundo mais ampla, sensível e significativa.

b) As especificidades do processo de alfabetização

Soares (2010) traz em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, que o fracasso escolar, no que tange à alfabetização, pode ter, também, como um dos motivos a pouca valorização de aprendizagens específicas para a aprendizagem da língua. A autora destaca que o processo de alfabetização é um processo multifacetado, que exige a mobilização de saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 9).

Não estou me posicionando aqui a favor de uma proposta de alfabetização restrita ao domínio do código escrito. Contudo, é preciso salientar, que o domínio do código é um conhecimento instrumental para que a criança utilize a língua escrita na operacionalização de duas funções básicas da linguagem: relacionar-se com seus pares e abstrair a realidade. Portanto, é imprescindível, ao professor, conhecimentos específicos

relacionados ao processo de alfabetização para que ele possa saber onde e como intervir qualitativamente para o avanço da aprendizagem da criança.

Mortatti (2000, p. 14) contribui dizendo:

por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar). Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Nessa perspectiva, entendo que é preciso que as universidades empreendam esforços no sentido de contemplar e aprofundar nos currículos do Curso de Pedagogia, as especificidades do processo de alfabetização, abordando questões teóricas e metodológicas, pois esses saberes são essenciais ao processo de mediação da aprendizagem pelo acadêmico-professor ou futuro professor dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.

A PRÁTICA NO PIBID COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A ELABORAÇÃO E A REELABORAÇÃO DE SABERES

No espaço da formação inicial de professores em nível superior, é possível observar uma série de movimentos ou processos que compõem o conjunto de ações pertinentes ao espaço de preparação profissional.

Marcelo Garcia (1999 p. 19) contribui dizendo que:

O conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma

maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos.

Essas colocações nos provocam a pensar que a formação, embora necessite de motivação, de vontade individual, não acontece de maneira solitária. Ela é construída nas relações interpessoais. Portanto, se o objetivo da formação docente, como nos diz Garcia (1999, p. 26), é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, é imprescindível que se pense na relevância das experiências de aprendizagem dos alunos - professores ou futuros professores, ou seja, que essas sejam altamente significativas e qualificadas. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino entendida como Prática Social, precisa promover experiências significativas na e para a aprendizagem da docência.

Como já mencionado, a aprendizagem da docência não é algo solitário, é uma ação que se constrói junto a outrem. E, nessa perspectiva, embora a aprendizagem da docência não tenha sido foco dos estudos de Vygotsky, sua obra pode trazer importantes contribuições, no que tange aos processos de mediação dessa aprendizagem:

[...] para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 1995, p. 61):

Nesse contexto formativo, destaca-se a figura do “formador do professor”. É ele que, nas palavras de Vygotsky, constitui-se o sujeito mais experiente, capaz de mediar o processo de aprendizagem.

No âmbito do PIBID, inúmeras foram as situações que revelaram a mediação no processo de aprendizagem da docência, como é possível observar no relato do **C1**:

No decorrer do trabalho buscamos desenvolver um trabalho mais próximo com as bolsistas e a supervisão, no que diz respeito ao planejamento e registros. No início do bimestre, para as bolsistas com dificuldades de elaboração foi dado atendimento particularizado, o que ocorreu nas escolas..., onde conseguimos avançar, inclusive com as alunas que iniciaram

há pouco tempo. O atendimento contou com orientação da supervisão e esta coordenação, na medida em os planos e registros foram a mim encaminhados, pudemos traçar uma intervenção partilhada com a supervisão. Assim planos e registros foram orientados a serem refeitos, materiais complementares foram encaminhados, planos de colegas e até registros que atendiam nossa expectativa.

Destaco, então, que, durante minha inserção em campo, houve um movimento permanente de elaboração e reelaboração de saberes. Assim, aqueles saberes que inicialmente foram refutados, passaram, lentamente, a ocupar seu espaço na prática docente, como foi possível verificar na elaboração de planejamentos pautados em diagnósticos, necessidades e interesses das crianças, eixos temáticos e utilização de textos como contexto para a alfabetização.

Todavia, para que fosse possível a (re) elaboração de saberes, além das mediações que foram se estabelecendo no contexto do PIBID, o tempo constituiu-se um elemento fundamental para que o processo de mediação ocorresse, pois é necessário um determinado espaço temporal para emergirem dúvidas, inquietações e questionamentos que provocarão buscas por respostas e novas aprendizagens.

Como nos diz Tardif (2002, p.108), o tempo é um dado subjetivo, no sentido que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas depois de um tempo de vida profissional, de tempo de carreira, que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai lentamente se transformando e tornando-se um eu profissional.

A compreensão de que os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal (TARDIF, 2000) evidenciou que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A partir das análises empreendidas, foi possível identificar um movimento contínuo, permeado por dúvidas, incertezas, saberes, avanços, recuos, experiências, aprendizagens... Tal movimento, que aqui me arrisco a denominar de “aprendizagem da

docência”, caracterizou-se pelo processo de ação-reflexão-ação, mediados pela interação e diálogo com as supervisoras, coordenadoras, crianças e demais professores-bolsistas do PIBID e pelos conteúdos desenvolvidos durante o Curso de Pedagogia, que, aos poucos, foram se delineando como saberes docentes.

Portanto, tendo em vista as finalidades, os objetivos, a estruturação do Programa PIBID e, principalmente, por ele possibilitar a mobilização, elaboração, reelaboração e articulação de saberes, considerando o processo de mediação e a dimensão temporal na e para a aprendizagem da docência, essa experiência parece ser uma excelente referência⁷ à organização das Práticas de Ensino e/ou Estágios Supervisionados a ser incorporada nos cursos de licenciatura. Ou seja, defendo aqui, a necessidade de se pensar e construir propostas de práticas que considerem a dimensão temporal no processo de aprendizagem da docência, pois só assim as intervenções e mediações pedagógicas poderão se fazer presentes. Caso contrário, os cursos de licenciatura continuarão a promover situações de "práticas apenas burocráticas e imaginárias", que pouco contribuem para o saber fazer do professor.

Como contribuição, espero que este estudo venha a apontar caminhos e possibilidades para uma formação capaz de promover a articulação dos saberes da formação inicial aos saberes experienciais e demais saberes produzidos na prática cotidiana, aproximando, *efetivamente*, a Universidade da Escola de Educação Básica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Cecília. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como lócus da formação inicial. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 41- 79.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

⁷ Falo referência, porque naturalmente precisaria ser modificado e adaptado ao currículo dos cursos de licenciatura.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10. jan 2001.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil//>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Referência**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. CAPES. (2010). PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Brasília: MEC/CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 7 set. 2010.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/L11274.htm>. Acesso em: 16 set. 2011

_____. Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: **MEC/SEB**, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br//>>. Acesso em: 25 set. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em. 17 jul. 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em. 16 dez. 2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

FERNANDES, C. M. B.; SOUZA, A.; CUNHA, M. F. Da. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na discussão curricular dos cursos de formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, UFPEL, v. 1, p. 43-55, 2005.

FERREIRO, Emília;TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e Educação**: Reflexões sobre a não neutralidade da Educação. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, M. R. História dos métodos de alfabetização no Brasil.. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Conferência...** Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, Abr 2006.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876-1994 (4a.reimp). 4a ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012. v. 1. 372 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Decreto nº 4.804, de 25 de outubro de 2006b. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede pública estadual, a partir de 2007, com ingresso de crianças, na 1a série aos seis anos de idade completos até 1o de março do ano letivo em curso. Disponível em: <http://WWW.sed.sc.gov.br/ensinofundamental/fund_2005/legislação>. Acesso em: 17 mar. 2009. Parecer CEB nº 22/2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. Coleção questões da nossa época: v. 47. São Paulo: Cortez, 1995.

VITÓRIA, Maria Inês Corte. **Múltiplas linguagens na educação infantil**: a criança sob nova ótica, nova ética e nova estética. Disponível em:

<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/Artigo_Maria_Ines_PUC.pdf>. Acessado em 10 Jul. 2012.

VIGOTSKI, L. S. O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança. In.: **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 25-40.

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

