

**DIÁLOGO** ENTRE A FORMAÇÃO  
INICIAL E CONTINUADA NO EXERCÍCIO  
DE PRÁTICAS EDUCATIVAS



# DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO EXERCÍCIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

**Lourdes Maria Bragnolo Frison  
Gilceane Caetano Porto  
(Organizadoras)**



Realização: PIBID II – Humanidades / UFPEL  
Apoio: MEC/CAPES – Brasil

**Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

**Presidente da República:** Dilma Roussef  
**Ministro da Educação:** Aloizio Mercadante  
**Diretora da DEB:** Carmen Moreira de Castro Neves  
**Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério:** Hélder Eterno da Silveira

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)  
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID II – Humanidades**

**Reitor da UFPEL:** Mauro Augusto Burkert Del Pino  
**Pró-Reitora de Graduação:** Fabiane Tejada da Silveira  
**Diretora do DPEE:** Rita de Cássia Tavares Medeiros  
**Coordenadora Institucional do PIBID II – Humanidades:** Sônia Maria Schio (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2013)  
**Coordenador de Gestão de Processos Educacionais:** Edgar Ávila Gandra (2012); Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2013)  
**Coordenadoras do Subprojeto Pedagogia:** Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2010-2012); Gilceane Caetano Porto (2012-2013)  
**Co-Coordenadora do Subprojeto Pedagogia:** Gilceane Caetano Porto (2010-2012)  
**Coordenadoras do Subprojeto Teatro:** Taís Ferreira (2010-2011); Fabiane Tejada da Silveira (2011-2012), Maria Amélia Gimmler Netto (2013)  
**Co-Coordenadora do Subprojeto Teatro:** Vanessa Caldeira Leite (2011-2012)

**Projeto gráfico e impressão:** Observatório Gráfico PIBID

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

D536

Diálogo entre a formação inicial e continuada no exercício de práticas educativas / Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Gilceane Caetano Porto (Organizadoras). – Pelotas: UFPEL, 2013.

196 p.

1. Ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Iniciação à docência.  
4. Escrita. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, org. II.  
Porto, Gilceane Caetano, org. III. Título.

CDU: 37.001.891  
CDD: 370

---

Karin Lorien Menoncin – CRB 10/2147

# Sumário

## **PREFÁCIO, 8**

### **APRESENTAÇÃO, 10**

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON  
GILCEANE CAETANO PORTO

### **1. AS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA NA BUSCA PELA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO, 20**

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON  
GILCEANE CAETANO PORTO

### **2. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO, 34**

ARITA MENDES DUARTE  
PATRÍCIA PERLEBERG GIELOW  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

### **3. INSERÇÃO DAS CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, 50**

RAQUEL MELLO COSTA DE OLIVEIRA  
SAMANTA FERRAZ DE ALMEIDA  
GILCEANE CAETANO PORTO

### **4. A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES AOS SEIS ANOS DE IDADE NA ESCOLA, 58**

JÉSSICA ALINE DA ROSA  
JULIANA RIBEIRO DA SILVA  
GILCEANE CAETANO PORTO

### **5. SALA DE AULA: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PIBID PEDAGOGIA EM PARCERIA COM PROFESSORES TITULARES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA, 74**

NATÁLIA DOUGLAS LANER  
MAYRA PRATES DA SILVA  
KATHELINE BRITO BERBICZ  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

### **6. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO, 86**

JULIA GRACIELA DA SILVA LUNA  
VERIDIANA DE MATOS PALADINO  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

### **7. A ESCOLA COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR: DA HORA DO CONTO A LEITURA EM MOVIMENTO, 100**

ANGELA MARIA FERREIRA GARCIA  
PATRÍCIA CABRAL DUARTE  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

**8. RECREIO ORIENTADO: AÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA POR BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 112**

ANDRESSA BILHALVA RODRIGUES BARTZ  
GRACIELE SILVA DO AMARAL  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

**9. PROJETO INTERDISCIPLINAR A HORA DO CONTO: O RESGATE DO SABER SENSÍVEL NA ESCOLA DE PERIFERIA, 128**

JANDIRA DIAS DE SOUZA BRITO  
MAICON FERNANDO OLIVEIRA BARBOSA  
VANESSA CALDEIRA LEITE

**10. O TEATRO EDUCANDO O CORPO NOS ANOS INICIAIS, 142**

BIANCA BARBOSA  
TAINARA URRUTIA DE FREITAS  
FABIANE TEJADA DA SILVEIRA

**11. PIBID-PEDAGOGIA AJUDANDO CRIANÇAS A DESCOBRIR O MUNDO QUE EXISTE DENTRO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, 156**

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA  
DALVA ROSANE CRUZ RODRIGUES  
GILCEANE CAETANO PORTO

**12. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM CLASSES ALFABETIZADORAS, 168**

VANESSA SILVA DA SILVA  
MARIA ZILDA N. CAETANO TAVARES  
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

**13. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR, 180**

ESTELAMAR PRESTES AIRES, 180  
LETÍCIA FAGUNDES CORRÊA, 180

**NOTAS SOBRE AS ORGANIZADORAS, 192**

## PREFÁCIO

O livro, “Diálogo entre a formação inicial e continuada no exercício de práticas educativas realizadas no programa de bolsa de iniciação à docência” organizado por Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Gilceane Caetano Porto, assume a necessidade de formar profissionais que desenvolvam trabalho colaborativo com os seus colegas, que adotem uma atitude investigativa e crítica, que invistam no seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades pessoais e as necessidades da escola. Sabemos hoje que o desenvolvimento profissional dos professores e a construção da sua identidade profissional depende, das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas e contextos institucionais nos quais realizam a atividade docente, de uma formação inicial e continuada sólida e rigorosa, centrada tanto nos conhecimentos técnicos e didáticos, como também, no propósito ou responsabilidade moral do ensino de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Esta obra torna visível um conceito de formação que salienta a ação de construção de si próprio, por meio de experiências vivenciadas, e de situações envolvendo interações sociais que contribuem decisivamente para o processo de formação do indivíduo. Nela fica igualmente evidente a importância dos espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que permitiu a alunos bolsistas, professores, supervisores e coordenadores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio assumido e realizado mobilizando os mais diversos meios e recursos.

Perspetiva-se uma escola como organização aprendente, caracterizada por uma cultura de aprendizagem colaborativa entre os seus atores, aberta à mudança, formulando hipóteses de ação e transformação de modo criativo e flexível e dinamizada por uma liderança efetiva e responsável por esta cultura de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro aspeto que não pode deixar de ser focado é a interação entre os saberes da universidade e os saberes da escola que foi potenciada. A dinâmica de colaboração pela criação de parcerias entre a escola e entidades externas, nomeadamente as universidades fica bem patente ao longo dos diversos capítulos da obra. A partir deles percebemos a importância do desenvolvimento profissional assentar na coordenação entre a teoria e uma autêntica reflexão sobre a prática, assim como no trabalho colaborativo, na construção de novas estratégias de ensino com o intuito de atingir objetivos definidos, e na possibilidade de reflexão sobre todo o processo e sobre as alterações verificadas.

Este livro introduz-nos num universo de reflexões sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e continuada de professores. Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Gilceane Caetano Porto e os restantes autores contribuem com esta obra para um diálogo crítico com outros investigadores no campo da formação inicial e continuada.

#### Dra. Ana Margarida da Veiga Simão

É professora associada com agregação da Faculdade de Psicologia, cocordenadora do Programa Inter-Universitário de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade de Lisboa e pela Universidade de Coimbra. Pertence ao Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa (CIPUL), no qual participa como investigadora do Grupo de Investigação, denominado Autorregulação: Procedimentos de Avaliação e Intervenção. É coordenadora do Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR/ <http://peaar.cipul.ul.pt>). Integra, como pesquisadora associada, o Grupo de Pesquisa “Profissionalização Docente e Identidade – Narrativas na Primeira Pessoa” – GRUPRODOCI, liderado na PUCRS por Maria Helena Menna Barreto Abrahão e o Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR, liderado na UFPel por Lourdes Maria Bragagnolo Frison. Os temas principais da sua investigação são os processos de autorregulação da aprendizagem, desenvolvimento profissional de professores, pedagogia no Ensino Superior e violência em contexto educativo. E-mail: [amsimao@fp.ul.pt](mailto:amsimao@fp.ul.pt)

## APRESENTAÇÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>1</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>2</sup>

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES. Ele tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura das universidades públicas, comunitárias e privadas. Na organização do Projeto Institucional do PIBID II HUMANIDADES, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel foram demarcadas diferentes instâncias de atuação, entre elas: ações gerais, específicas e interdisciplinares.

Nas ações gerais, foram realizadas atividades envolvendo o grupo de bolsistas das diferentes áreas de conhecimento, professores supervisores de cada escola e coordenadores, representantes do curso de Pedagogia, que, em parceria, organizaram e participaram de seminários, palestras e debates. No que diz respeito às ações específicas, os bolsistas realizaram um diagnóstico, visando mapear as necessidades dos alunos da escola. Após este levantamento foi realizado o planejamento das intervenções, buscando atender as especificidades levantadas no diagnóstico. No decorrer do trabalho, as estratégias utilizadas foram amplamente discutidas e avaliadas por, supervisores, coordenadores e grupo de bolsistas.

---

<sup>1</sup> É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel/RS. Coordenadora da área de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Humanidades Pedagogia UFPel (2010/2012). lfrison@terra.com.br

<sup>2</sup> É Professora Adjunta do Departamento de Ensino, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel/RS. Coordenadora da área de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Humanidades Pedagogia UFPel (2012/2013). gilceanep@gmail.com

Em relação às ações interdisciplinares, realizaram-se atividades voltadas para o desenvolvimento dos processos de aquisição da leitura e da escrita, as quais exigiram a busca de diferentes aportes teóricos das diversas áreas de conhecimento, Realizaram-se diferentes práticas em parceria com os professores das escolas, visando atingir as metas e os objetivos propostos, buscando, também, aproximar os saberes dos bolsistas com os saberes dos professores.

O trabalho desenvolvido pelo PIBID Pedagogia intentou valorizar a formação dos professores do Ensino Fundamental, propiciando novo significado para a docência; elevação da autoestima dos universitários deste curso; articulação entre teoria e prática e entre universidade e professores das escolas envolvidas; reflexão sobre o curso na intenção de inovar e enriquecer o currículo; implementação de novas práticas pedagógicas, metodológicas, tecnológicas; aprofundamento sobre temas emergentes e contemporâneos. O projeto também estimulou a presença crescente de bolsistas, supervisores e coordenadores em eventos científicos, salientando-se a apresentação de trabalhos completos naqueles realizados pela UFPel, UNISC, FAPA, UFRGS, UNIVATES, UNISINOS, UFES, UFMG, UNICAMP, entre outros.

Visou-se, portanto, apoiar as estudantes da Pedagogia para que, como futuras educadoras<sup>3</sup>, possam atuar em sala de aula de forma competente, promovendo e estimulando os processos de ensino e de aprendizagem. Com essa iniciativa, o PIBID II HUMANIDADES PEDAGOGIA atuou na articulação do processo de formação inicial das universitárias pibidianas e de formação continuada das professoras<sup>4</sup> titulares das classes alfabetizadoras das escolas envolvidas, investindo no planejamento das atividades, tendo como ênfase os eixos: alfabetização, letramento e interdisciplinaridade.

O PIBID Pedagogia mostrou a necessidade de pensar a interação entre os saberes da universidade e os saberes da escola, uma vez que, através desse processo, foi possível discutir a edu-

---

<sup>3</sup> Participam do PIBID vinte estudantes universitárias do curso de Pedagogia, todas do sexo feminino.

<sup>4</sup> Nas escolas em que desenvolvemos o Projeto PIBID todas as professoras são mulheres.

cação. Partilhar saberes entre alunos e professores foi, portanto, o eixo articulador das ações do PIBID. Nóvoa (2002, p. 32) afirma que os professores: “[...] não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos e [...] não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”. As bolsistas ‘pibidianas’, ao atuarem na escola com as professoras titulares, investiram em práticas reais de leitura e escrita, contribuindo para qualificar o trabalho pedagógico e diminuir o fracasso escolar. Este projeto mostrou ser possível romper com a lógica que separa a formação inicial da continuada, investindo na atuação dos profissionais da educação desde o planejamento de práticas pedagógicas até seu desenvolvimento em sala de aula, tendo como pilares: “um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas” (Imbernón, 2010, p. 65).

O PIBID Pedagogia é coordenado, desde 2009, por Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Gilceane Caetano Porto, que atuam na Faculdade de Educação. Elas também desenvolvem pesquisa financiada pelo CNPq intitulada “Autorregulação da aprendizagem na formação dos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia/UFPel”. Atualmente o trabalho desenvolvido pelo PIBID não é restrito à graduação, já existindo trabalhos que estão sendo orientados no Programa de Pós-graduação<sup>5</sup>.

Os capítulos apresentados, neste livro, refletem sobre as questões epistemológicas que perpassaram as diversas práticas realiza-

---

<sup>5</sup> A professora Lourdes Maria Bragagnolo Frison orienta, atualmente, dois trabalhos de mestrado relacionados ao PIBID: (1) A formação e as contribuições decorrentes do PIBID para a formação inicial e continuada de professores; (2) Contribuições do PIBID de Matemática para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que orientem o aluno do Ensino Médio noturno autorregular sua aprendizagem.

das por alunos bolsistas, professores, supervisores e coordenadores do PIBID Pedagogia.

O primeiro capítulo, intitulado *As ações do PIBID/Pedagogia na busca pela qualificação do trabalho pedagógico: a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão*, escrito pelas professoras coordenadoras Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Gilceane Caetano Porto, apresenta um relato acerca do projeto interdisciplinar desenvolvido pelo PIBID II Pedagogia, tendo como objetivo demonstrar que, apesar das diferenças de contexto, de público-alvo, das dificuldades existentes na escola pública, foi possível trabalhar com metodologias que apostam na formação inicial de acadêmicos, na formação continuada de professores e no desenvolvimento de competências para a aprendizagem das crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita. As questões apresentadas pelas autoras, neste projeto, estão entrelaçadas nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Ensino porque oportunizou às professoras que atuam em classes de primeiro e segundo anos espaços de formação, reflexão e compreensão de teorias e práticas realizadas em sala de aula. Pesquisa porque atuou na investigação, no diagnóstico para a construção de novas estratégias a partir das constatações feitas. Extensão porque foram realizados trabalhos em parceria entre professoras e alunas bolsistas, investindo nos processos de aquisição da leitura e da escrita. As ações previstas na extensão estiveram atreladas à concretização dos planejamentos realizados entre as bolsistas pibidianas e professoras. Para a organização do planejamento priorizou-se a utilização de estratégias de ensino que estimulassem a aprendizagem dos alunos, tendo a pesquisa, para levantamento de dados e das necessidades contextuais, se feito presente em todo o processo. Os encontros para atender estas demandas foram realizados semanalmente, nas duas escolas municipais, no decurso de dois anos (2010-2012).

O projeto PIBID Pedagogia configurou-se em três eixos norteadores. O primeiro – planejamento compartilhado – concretizou-se nas reuniões semanais aproximando as professoras titulares dos primeiro e segundo anos, as coordenadoras pedagógicas, as bolsistas pibidianas, as supervisoras do projeto na escola e as coordenadoras do projeto da Pedagogia. O principal

objetivo destas reuniões foi o planejamento e a organização das atividades a serem realizadas no decorrer da semana. O segundo – a sala de aula – teve como foco o desenvolvimento das sequências didáticas, das atividades permanentes e da sistematização do que foi planejado coletivamente na reunião semanal. O terceiro – a escola como ambiente alfabetizador – transcendeu a sala de aula e incluiu as atividades realizadas no pátio, na biblioteca e a criação da brinquedoteca. Este projeto foi uma alternativa didático-pedagógica que buscou superar os obstáculos apresentados no aprendizado da leitura e da escrita. Além do investimento feito na escola e dos avanços pedagógicos demonstrados pela prática realizada, verificou-se que o sucesso do trabalho ficou fortalecido pelo entrelaçamento das dimensões já citadas: ensino, pesquisa e extensão.

O segundo capítulo abre o debate sobre o primeiro eixo Planejamento compartilhado, que contribui com a formação de professores em serviço. Arita Mendes Duarte, Patrícia Perleberg Gielow e Lourdes Maria Bragagnolo Frison abordam As contribuições do PIBID Pedagogia relativas à formação de professores em serviço. O artigo se alicerça em uma pesquisa realizada em duas escolas da rede pública municipal de Pelotas com doze professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a qual teve como questão norteadora: em que o PIBID contribuiu para a formação continuada? Através da análise dos dados, as autoras perceberam tanto transformações educacionais e como a grande necessidade de atualização e de formação continuada. Verificaram também que o professor precisa ser o pesquisador da sua prática e que o programa, valorizando os conhecimentos individuais e coletivos, contribuiu para a reflexão sobre as práticas.

O terceiro capítulo, Inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, escrito por Raquel Mello Costa de Oliveira, Samanta Ferraz de Almeida, Gilceane Caetano Porto, busca explicar como os professores entendem a legislação (11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006) que determina a inserção, no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, bem como os objetivos do Ensino Fundamental (EF) com nove anos de duração. Foram mapeados os resultados alcançados após um ano de trabalho. A pesquisa foi

realizada com professoras de uma escola pública, que refletia sobre o Ensino Fundamental de nove anos e sobre como organizar o planejamento para atender esta realidade. As autoras salientam a importância de um tempo maior para a criança se alfabetizar, assinalam a relevância da inclusão de crianças com seis anos nos sistemas de ensino, mas alertam que ainda há muito a ser feito para que a mudança legal contribua na obtenção de uma educação com qualidade para todos.

No quarto capítulo, Jéssica Aline da Rosa, Juliana Ribeiro da Silva, Gilceane Caetano Porto aprofundam a reflexão sobre A importância da inserção das crianças de classes populares aos seis anos de idade na escola. Elas focalizam uma reflexão específica acerca das vivências das crianças menos favorecidas, contempladas pela lei 11.274/2006. Identificam também de que forma esta mudança pode contribuir para aprendizagem dos alunos, considerando que problemas sociais, como a pobreza e outros a ela relacionados, se refletem na aprendizagem. As autoras visualizam o ambiente escolar e familiar das crianças de classes populares, argumentando que a escola pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

No quinto capítulo, o texto a Sala de aula: aprendizagens construídas no PIBID pedagogia em parceria com alunos e professores titulares de uma escola pública é apresentado por Natália Douglas Laner, Mayra Prates da Silva, Katheline Brito Berbicz e Lourdes Maria Bragagnolo Frison. Elas refletem sobre o *eixo Sala de aula: organização do trabalho pedagógico*, no qual destacam os projetos e as práticas realizadas. O objetivo é compreender as contribuições que o PIBID oportunizou às professoras, aos alunos e às bolsistas que atuaram em uma das escolas municipais envolvidas. Com essa finalidade, realizaram uma pesquisa com professoras, bolsistas e alunos da escola, questionando quanto às mudanças ocorridas durante o trabalho realizado pelo PIBID e às contribuições obtidas com as ações desenvolvidas na escola, através da identificação de aspectos positivos e negativos das intervenções. Os dados obtidos foram analisados em relação aos avanços e às dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto, servindo de parâmetro para sua continuidade.

No sexto capítulo, A importância da literatura infantil em classes de alfabetização, as autoras Julia Graciela da Silva Luna,

Veridiana de Matos Paladino e Lourdes Maria Bragagnolo Frison apresentam como questão central, a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização e discutem sua contribuição para a criação de hábitos de leitura. As autoras argumentam que a literatura infantil, quando utilizada nas classes de alfabetização, contribui para a consolidação do processo de alfabetização. Argumentam que alfabetizar se torna mais acessível, quando a literatura passa a ser adotada como ferramenta e forma de expressão para os alunos. Ao analisarem os dados, inseriram depoimentos das professoras entrevistadas no que concerne à importância da literatura infantil na alfabetização.

No sétimo capítulo, Angela Maria Ferreira Garcia, Patrícia Cabral Duarte e Lourdes Maria Bragagnolo Frison abrem o eixo que aborda a Escola como ambiente alfabetizador. No artigo, refletem sobre A escola como ambiente alfabetizador: da Hora do Conto a Leitura em Movimento. Argumentam com base em Curto, Morillo, Teixidó (2001), que as crianças não aprendem espontaneamente, mas aprendem reflexivamente, porque alguém as põe em situação de pensar. Com esta reflexão, iniciam o capítulo que tem por objetivo salientar a importância da leitura, em suas diversas formas. Salientam que a narrativa de histórias é um dos caminhos de incentivo para o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois quem ouve histórias desenvolve capacidades de entendimento e de compreensão e, desta forma, torna-se um leitor crítico. Assim, o artigo mostra relatos das experiências que vivenciadas com o uso da literatura infantil na “hora do conto”, prática esta intitulada “Leitura em movimento”.

No oitavo capítulo, o artigo Recreio orientado: ação pedagógica realizada por bolsistas do PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, de Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz, Graciele Silva do Amaral e Lourdes Maria Bragagnolo Frison reflete sobre a prática do recreio orientado, realizada na Escola Fernando Osório. As autoras objetivam mostrar a relação entre recreio, brincadeira e aprendizagem, bem como o estímulo para o envolvimento dos alunos em atividades lúdicas, através das quais aprendem brincando. A realização desse projeto mostrou a importância da realização de atividades voltadas para o brincar, por estimularem a superação de dificuldades, como a falta de socialização entre meninos e meninas.

Ainda no eixo a Escola como ambiente alfabetizador, o capítulo nove apresenta Projeto Interdisciplinar a hora do conto: O resgate do Saber Sensível na Escola de periferia, escrito por Jandira Dias de Souza Brito, Maicon Fernando Oliveira Barbosa e Vanessa Caldeira Leite. Eles abordam o trabalho do projeto PIBID-Teatro, desenvolvido durante os dois anos (2010-2012), na Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas. Refletem sobre o trabalho interdisciplinar realizado com o Curso de Pedagogia, fazendo uma aproximação do jogo dramático infantil com as atividades de alfabetização. Esta aproximação é definida por elas como fundamental no desenvolvimento do saber sensível. Com o avanço de uma sociedade cada vez mais midiática e individualista, os autores percebem significativa redução de atividades práticas que envolvam leitura e questionam-se: como resgatar o gosto pela leitura e pelo sensível nas crianças dessa Escola? Em resposta a este questionamento, organizaram o artigo, contemplando breve diagnóstico sobre a Escola e a apresentação do projeto interdisciplinar “A Hora do Conto” com as intersecções teóricas. Os autores concluem destacando a importância deste trabalho tanto para a Escola, como para a formação docente.

No capítulo dez, O teatro educando o corpo nas séries iniciais, de autoria de Bianca Barbosa, Tainara Urrutia de Freitas e Fabiane Tejada da Silveira, apresenta o relato das atividades teatrais realizadas durante os anos de 2010 e 2011, na Escola Municipal ministro Fernando Osório. As práticas foram realizadas com alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e tiveram por objetivo trabalhar com as crianças o conhecimento do próprio corpo e a sua formação como espectadores de teatro. As atividades planejadas, durante o projeto, levaram em conta a observação de que os alunos movimentavam-se pouco e a maioria das atividades escolares demandava atividades intelectualizadas. Devido a essa constatação, foram organizadas ações que possibilitaram às crianças vivenciarem atividades de relaxamento e concentração, contação de histórias e leitura dramática, exploração dos cinco sentidos. Foram também realizadas atividades de formação do espectador, preparando as crianças para receberem a peça de teatro que iriam assistir. As autoras concluem que as atividades realizadas possibilitaram refletir

sobre a educação e sobre novas práticas metodológicas. Elas enfatizam que a realização de práticas na escola, ainda na graduação, constitui-se de um importante espaço de formação docente.

No capítulo onze, as autoras Glediane Saldanha Goetzke da Rosa, Dalva Rosane Cruz Rodrigues, Gilceane Caetano Porto apresentam o texto PIBID/Pedagogia ajudando crianças a descobrir o mundo que existe dentro da biblioteca escolar. Elas refletem sobre práticas reais de leitura e escrita com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que diz respeito ao uso da biblioteca escolar e à formação de leitores. O texto trata de um projeto organizado, na escola, que objetivou favorecer e possibilitar aos educandos o contato com diferentes obras literárias e o acesso à biblioteca, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O capítulo doze, de autoria de Vanessa Silva da Silva, Maria Zilda N. Caetano Tavares e Lourdes Maria Bragagnolo Frison, trata do tema A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes alfabetizadora. As autoras apresentam o resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada na Escola Ministro Fernando Osório. Nessa pesquisa, as autoras analisam as dificuldades de efetivamente incluir crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas propostas didático-pedagógicas. Os dados obtidos na pesquisa indicam crescente aumento no número de matrícula de alunos com NEEs na escola, nos últimos três anos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram dessa investigação duas professoras de classes alfabetizadoras, que tinham contato diário com alunos com NEEs, pais e a equipe diretiva da escola. Os resultados indicam que as estratégias utilizadas pelas professoras favorecem a frequência desses alunos e sua permanência no ambiente escolar. Evidenciam também que os professores procuram refletir sobre as práticas que realizam, pois, embora as conquistas obtidas, ainda há muitas dificuldades a serem vencidas em relação à qualificação profissional e à aprendizagem das crianças.

O capítulo treze aborda a Avaliação diagnóstica e sua importância no contexto escolar, escrito por Estelamar Prestes Aires, Leticia Fagundes Corrêa e Gilceane Caetano Porto. Elas apresentam

um convite ao estudo e à reflexão sobre a avaliação diagnóstica e processual, levando em consideração a pesquisa realizada em duas classes de alfabetização, uma de cada escola envolvida no PIBID. Discutem algumas questões relacionadas à necessidade de avaliação a ser realizada pelos profissionais da escola, para acompanhamento do processo de aquisição da leitura e da escrita dos estudantes das classes de alfabetização. Apresentam os resultados de uma avaliação realizada, em abril e maio de 2011, com cada criança, com o objetivo de identificar seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita. O crescimento das crianças foi acompanhado com avaliações sistemáticas, no decorrer da intervenção feita. Ao término do ano, foi realizada uma avaliação final com cada aluno, a fim de identificar seus avanços no processo de leitura e escrita. Os resultados da avaliação diagnóstica mostraram-se bastante contrastantes nas duas escolas pesquisadas.

# 1. AS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA NA BUSCA PELA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>6</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>7</sup>

## Introdução

O presente texto tem por objetivo socializar e discutir o projeto interdisciplinar desenvolvido pelo PIBID/Pedagogia/UFPel, no que tange ao processo de formação continuada de professores; à relação da Universidade Federal de Pelotas com as escolas envolvidas; à formação inicial da docência de graduandos do curso de Pedagogia; às estratégias didático-pedagógicas utilizadas na escola. Nörnberg e Pinho (2009, p. 69) ressaltam que “a precária formação inicial, aliada à falta de uma política mais objetiva e contínua em alguns sistemas de ensino, tem indicado a necessidade de uma política voltada para formação continuada de professores”. Mobilizados pelo desejo de fortalecer a formação inicial e continuada, realizamos o projeto interdisciplinar ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, que, desde o ano de 2010, envolve duas escolas da rede pública municipal de ensino de Pelotas.

Ambas as escolas que integram o PIBID/Pedagogia apresentam especificidades que foram identificadas pela pesquisa “O lugar do professor na exclusão escolar” Del Pino e Porto (2007, 2008d) e Del Pino *et al.* (2008b, 2008c, 2008d). Uma delas (Escola 1) foi selecionada por estar obtendo sucesso no processo de alfabeti-

---

<sup>6</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação UFPel (RS). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel [lfrison@terra.com.br](mailto:lfrison@terra.com.br)

<sup>7</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel [gil.porto@terra.com.br](mailto:gil.porto@terra.com.br)

zação das crianças; realizar a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; ter atingido, em 2009, o IDEB 5,1. A outra (Escola 2) evidencia características bastante distintas da primeira. A principal delas diz respeito à dificuldade encontrada pelos professores no processo de alfabetização dos alunos. Esta escola atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e foi escolhida, entre as demais da rede, por apresentar IDEB de 2,8 e ter histórico de dificuldades no processo de alfabetização das crianças, conforme as pesquisas de Del Pino anteriormente mencionadas.

Diante do alto índice de exclusão escolar apresentado por esta escola, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, organizamos o projeto, visando qualificar o trabalho pedagógico, com ações centradas nas turmas de primeiro e segundo anos, nos turnos manhã e tarde de ambas as escolas.

A fim de contribuirmos com a formação inicial das acadêmicas da Pedagogia e com a formação continuada das professoras das escolas, ancoramos o trabalho no projeto de extensão denominado “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de integração entre a formação inicial e a continuada”. Este projeto foi criado com o intuito de fortalecer os conhecimentos dos acadêmicos de Pedagogia em relação à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere à *alfabetização* e ao *letramento* das crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. O projeto visou ainda oportunizar às professoras que atuam em classes de primeiro e segundos anos espaços de formação, reflexão de teorias e discussão sobre as práticas produzidas em sala de aula, as auxiliando com trabalhos em parceria e visando à alfabetização significativa e de qualidade.

Um dos objetivos principais deste projeto foi, portanto, contribuir para o processo de formação inicial e continuada, respectivamente, de acadêmicos do curso de Pedagogia e de professoras da rede pública municipal, a fim de aprimorar as práticas docentes dos graduandos, pela conjugação entre as teorias estudadas na universidade e a realidade escolar das escolas públicas do projeto.

## Metodologia utilizada

A ação inicial do projeto de extensão foi a efetivação do diagnóstico da realidade da escola, fundamentado tanto em observações do ambiente escolar e das salas de aula como em entrevistas com professores e funcionários. Alicerçados neste diagnóstico e nos estudos realizados semanalmente com vinte bolsistas do curso de Pedagogia (denominadas *pibidianas*), duas professoras supervisoras que atuam nas escolas, duas professoras da Universidade que coordenam o projeto, doze professoras alfabetizadoras que atuam nas escolas (na primeira escola participam quatro professoras e na segunda, oito), definimos as ações que foram planejadas coletivamente e desenvolvidas por *pibidianas* e professoras, sob a coordenação das professoras do PIBID e a supervisão das professoras das escolas.

Compreendemos que as variações nos resultados obtidos pelas crianças não podem ser atribuídas somente às suas diferenças individuais, determinadas por múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual, atingindo aspectos cognitivos, emocionais, e motivacionais (Marchesi, Pérez, 2004). O fracasso na alfabetização não pode, pois, ser visto apenas em uma faceta. Esta compreensão nos permite planejar ações que visem articulá-las em diferentes práticas e contextos pedagógicos, na busca de alternativas para modificar esta realidade. Enfrentamos, portanto, a situação de fracasso analisando as causas e disponibilizando elementos para que a escola melhor entenda seu papel neste processo.

Considerando a alfabetização em uma abordagem ampla, envolvendo variáveis sociais, culturais e políticas, refletimos, na escola, sobre a reformulação de práticas pedagógicas e a implementação de outras que qualifiquem a aprendizagem das crianças, ao propiciarem interações favoráveis ao letramento e à alfabetização. Pretendemos estimular um espaço de produção de conhecimentos, pois acreditamos que cabe “à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia” (Leal, Albuquerque, Morais, 2007, p.70). Almejamos ainda melhor rendimento da escola em relação ao

IDEB e que ela promova uma alfabetização mais qualificada, pela inovação através de práticas significativas.

Em vista dos resultados do diagnóstico, construímos um projeto que repensa o papel da escola como um todo e sua função na aprendizagem dos alunos.

## **Desenvolvimento do trabalho realizado**

Estruturamos nossas ações, nas duas escolas, com três eixos norteadores.

O primeiro – *planejamento compartilhado* – contemplou reuniões semanais com as professoras titulares das turmas de primeiro e segundo ano, as coordenadoras pedagógicas das escolas, as bolsistas PIBIDIANAS, as supervisoras do PIBID das escolas e as coordenadoras do PIBID Pedagogia e teve por objetivo orientar o planejamento da semana de trabalho.

O segundo – *sala de aula* – estava vinculado ao primeiro. Neste espaço, se pensou a organização do trabalho pedagógico e se desenvolveram as atividades planejadas. O planejamento foi acompanhado, duas vezes por semana, pelas PIBIDIANAS. Neste eixo, foram desenvolvidos os projetos, as sequências didáticas, as atividades permanentes e de sistematização planejados coletivamente na reunião semanal.

O terceiro – *a escola como ambiente alfabetizador* – foi construído por entendermos que o sucesso da alfabetização das crianças transcende a sala de aula e que outros espaços da escola, como o pátio e a biblioteca, são potenciais espaços de aprendizagem e interação. Nessa perspectiva, contribuímos para a criação da brinquedoteca e a reativação do uso da biblioteca, incentivando os empréstimos de livros e realizando, semanalmente, a hora do conto. Organizamos, duas vezes por semana o recreio orientado, a fim de possibilitar a participação das crianças em atividades de recreação que visam resgatar a cultura infantil.

Na sequência, analisa-se cada um dos eixos norteadores.

## **Desenvolvimento das ações realizadas: a origem da organização do trabalho nos três eixos**

Nosso trabalho teve como ponto de partida a observação dentro da escola. Durante três meses, duas vezes por semana, por quatro horas, observamos a escola, tanto dentro como fora das salas de aula. Observamos detalhes quer na forma como as professoras conduziam suas aulas, quer no espaço físico e em sua estrutura. Durante esse tempo, nos aproximamos do corpo docente e dos alunos: acompanhamos as crianças até o refeitório, visitamos a biblioteca, observamos a hora do recreio, a fim de compreender como as crianças brincam e formam grupos.

Construímos, portanto, o diagnóstico da escola, pelo que obtivemos em observações, conversas com professores e direção, entradas nas salas e outras dependências. Com estas ações conseguimos visualizar todo o espaço utilizado e que poderia ser transformado e usado em nosso projeto. A cada duas tardes e duas manhãs na escola, reuniam-se as pibidianas, as supervisoras e coordenadoras do PIBID/Pedagogia, a fim de relatarmos e avaliarmos as ações desenvolvidas. As observações e entrevistas, que deram origem ao diagnóstico inicial, foram registradas pelas pibidianas por escrito e por fotografias.

Após a análise da realidade escolar, das entrevistas com as professoras e funcionários e da observação em sala de aula, foi traçada a primeira ação, ou seja, a avaliação diagnóstica dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita de todas as crianças de primeiro e segundos anos das escolas envolvidas no projeto.

Nosso objetivo foi compreender o processo de construção do sistema alfabético de escrita das crianças. Organizamos a avaliação inicial dos níveis de construção do sistema alfabético, com o objetivo de conhecer as diversas hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita (Maruny Curto et al., 2000). A avaliação diagnóstica buscou auxiliar os educadores do ciclo inicial no planejamento das atividades a serem realizadas. Ela permitiu conhecer as hipóteses dos alunos acerca da leitura e da escrita e, a partir desse conhecimento, organizar o trabalho pedagógico, considerando as capacidades que precisavam ser desenvolvidas, para que, ao final do ano letivo, estivessem consolidadas. O professor, ao avaliar as

crianças, avalia também seu processo de ensino, introduzindo mudanças em sua atividade docente (Batista, 2005a, 2005b, Cafiero e Rocha, 2008)

A avaliação diagnóstica não tem como função classificar os alunos, mas servir para que o professor possa planejar a ação didática a ser desenvolvida em sua classe de alfabetização. Visando ao trabalho planejado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos envolvidos, começamos avaliando seus conhecimentos prévios. A avaliação diagnóstica foi realizada com sete turmas de segundo ano, duas delas compostas por alunos multirrepetentes, e cinco turmas de primeiro ano, duas delas com alunos com necessidades educacionais especiais. O diagnóstico inicial forneceu pistas aos professores para realizarem seu planejamento de acordo com as necessidades de cada aluno. Ao final do ano letivo de 2011, ou seja, no início do mês de dezembro, foi desenvolvida nova avaliação diagnóstica, na qual verificamos que os alunos, de maneira geral, tiveram significativo avanço em sua aprendizagem.

## **A organização do trabalho pedagógico: os projetos e as práticas pedagógicas**

Os dados coletados no início do primeiro semestre foram de extrema importância para o planejamento das primeiras atividades do eixo *sala de aula*. Sabendo quantos alunos havia em cada sala e em que nível de leitura e escrita eles se encontravam, o grupo de bolsistas, juntamente com as alfabetizadoras, iniciou o planejamento das atividades.

Paralelo à prática de as professoras apresentarem para as crianças as letras do alfabeto, propusemos a prática da leitura literária para colaborar neste processo. Esta atividade caracterizou-se como uma atividade permanente do projeto (Lerner, 2002; Nery, 2007). As atividades de apresentação do alfabeto, já realizadas pelas professoras, foram, portanto, enriquecidas pela leitura do livro “Batalhão das Letras” de autoria do poeta gaúcho Mário Quintana. Neste tipo de livro, denominado por Soares (2010, p. 20) “livros de literatura infantil de suporte à alfabetização”, as letras do alfabeto são apresentadas às crianças em forma de poesia, es-

tabelecendo relações com objetos e vivências do universo infantil. Especificamente este tipo de livro é denominado pela autora, de “livro de alfabeto”, visto que “pondo o foco nas letras e suas relações com os fonemas, contribuem para a apropriação, pela criança, do princípio fundamental para que ela se alfabetize: o princípio alfabético” (Soares, 2010, p.25).

Em função dos resultados da avaliação diagnóstica que revelou que muitos alunos, tanto do primeiro quanto do segundo ano, não sabiam escrever o nome, criamos como proposta de situação didática regular, no eixo *sala de aula*: o uso de crachás pelos alunos, dando ênfase ao nome como um todo, porém destacando a primeira letra de cada nome. O reconhecimento do próprio nome é indispensável para a familiarização com as letras e a construção de novas palavras (Teberosky, 2001). Organizamos, simultaneamente, diversas atividades lúdicas com o nome das crianças, por acreditarmos que o nome é uma palavra muito familiar e significativa para elas e, com a ajuda do professor, pode levá-las a muitas aprendizagens linguísticas, motivadoras da leitura e da escrita. Este trabalho sistemático, denominado por pibidianas e alfabetizadoras de ‘Projeto Identidade’, foi uma experiência muito importante para o projeto global, pois muitos alunos do segundo ano ainda desconheciam a escrita do próprio nome.

Para o trabalho com os nomes próprios dos alunos foram planejadas seqüências didáticas (Lerner, 2002; Nery, 2007), que visaram ao processo de análise e reflexão da escrita do próprio nome e dos colegas da turma.

Nas duas turmas de segundo ano, do turno da manhã, nas quais os alunos são multirrepetentes (Escola 2), ou seja, estão repetindo o segundo ano pela terceira vez, organizamos um planejamento voltado especificamente para eles, que já se sentiam desacreditados em função do fracasso escolar que haviam sofrido. Na Escola 1, o projeto voltou-se ao atendimento das necessidades educacionais especiais de alguns alunos presentes em duas turmas. O projeto foi desenvolvido a partir do documentário “Que letra é essa?” O objetivo foi levar os alunos a se conhecerem e, conseqüentemente, compreenderem que cada um tem uma identidade e que eles fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola, e na comunidade.

Com o término desse trabalho e com os objetivos alcançados, passamos a organizar um planejamento voltado à leitura de textos de literatura infantil, como nas demais turmas. Ao final do segundo semestre, para enriquecer o contato das crianças com a literatura infantil, começamos com as sequências didáticas do livro “O carteiro chegou” de Janet & Allan Ahlberg, o qual conta o caminho percorrido por um carteiro, que vai entregando cartas para personagens de contos clássicos infantis. Este livro exemplifica situações de uso de diferentes gêneros textuais, os articulando com contos de fadas e proporcionando um aprendizado atrativo de vários gêneros textuais. Foram desenvolvidas sequências didáticas sobre os contos clássicos citados no livro: Cachinhos Dourados, João e o Pé de Feijão, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, João e Maria.

As atividades buscavam, de forma interdisciplinar, instigar o interesse pela leitura, e escrita de forma crítica, estimulando a curiosidade. Para que tal objetivo fosse alcançado, procuramos proporcionar momentos de aprendizado, através do uso da literatura infantil, como meio de aproximação com o mundo da criança. Brincadeiras, jogos, dramatizações, leitura, escrita espontânea, exploração de palavras, pintura, questionamentos, problematização, música fizeram parte das metodologias utilizadas, a fim de desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade e aproximar os alunos da cultura escrita.

Ainda no eixo *sala de aula*, foi implantado o projeto “Leitura em Movimento” que consistiu em um espaço na sala de aula, idealizado pelas PIBIDIANAS juntamente com as alfabetizadoras. Contando com o suporte material de, aproximadamente, 200 livros de literatura infantil, os alunos, uma vez por semana escolhiam um livro de sua preferência e o levavam para casa. O livro ficava com a criança por uma semana para que, nesse período, tivessem a oportunidade de manuseá-lo, familiarizar-se com ele, ler as imagens e as palavras. Os alunos foram incentivados a pedir que seus pais e/ou cuidadores fizessem a leitura junto com eles, promovendo assim um oportunidade tanto de interação entre a escola e a família como de exercício da leitura. Secundariamente, o projeto visou incentivar a responsabilidade, a pontualidade e o cuidado com o material emprestado.

## Planejamento Compartilhado: avanços na prática pedagógica

A fim de qualificar o trabalho pedagógico, organizamos um horário semanal para, coletivamente, realizarmos o planejamento das aulas para o período de uma semana. Durante todo o ano letivo de 2010, participaram desta reunião as orientadoras, o grupo de *pibidianas* e as professoras alfabetizadoras. Neste espaço, inicialmente destinado ao planejamento emergiu a necessidade de o grupo realizar estudos visando qualificar a ação dentro da escola, através de reflexões sobre a realidade encontrada, a relacionando com a teoria aprendida.

O planejamento compartilhado oportunizou que a atuação do PIBID, dentro da escola, não permanecesse apenas uma ação avulsa, mas estivesse em continuidade com o plano das docentes, permitindo que as práticas fossem permeadas por suas sugestões e contribuições, tendo sido elaborado um cronograma de atividades. As reuniões que fizeram parte do eixo *planejamento compartilhado* enfatizaram a importância do planejamento para a consecução de práticas qualificadas no primeiro e no segundo anos iniciais. Nestas reuniões, surgiram todas as ações desenvolvidas no segundo eixo, denominado *sala de aula*.

Como as reuniões aconteciam em horário escolar, optamos por selecionar monitoras graduandas do curso de Pedagogia, para se ocuparem dos alunos em sala de aula, durante os períodos de reunião. Nestas ocasiões, em duplas, elas desenvolveram atividades de reforço previamente orientadas pelas coordenadoras do projeto. Estas monitoras estavam vinculadas ao projeto de extensão “Reflexões sobre alfabetização: uma proposta de integração entre a formação inicial e a continuada”. A atuação das monitorias como aprendizes de professoras favoreceu sua formação, pois possibilitou a sistematização de seus conhecimentos sobre a docência, ao se confrontarem com problemas reais de sala de aula. Durante a realização do projeto, contamos com o número de quatorze monitoras nos turnos manhã e tarde na escola.

Esse eixo promoveu não só o planejamento das aulas entre as pibidianas e as professoras de 1º ano e 2º ano, como também a prática de docência compartilhada, visto que as pibidianas atuavam, duas vezes

por semana, juntamente com a professora titular da turma. O objetivo do PIBID não prevê que as pibidianas assumam a turma sozinhas, mas quer propiciar-lhes uma prática compartilhada, a qual possibilita tanto a formação inicial das acadêmicas como a formação continuada das professoras.

Na reunião do turno da tarde, foi organizado um cronograma de estudos para a leitura do livro “Escrever e Ler. Vol1”, de Curto, Lluís Maruny; Morillo, Maribel Ministrál; Teixidó, Manuel Miralles (2000). Neste processo, bolsistas, titulares, supervisora e coordenadora, juntas, refletem sobre as práticas de sala de aula, as relacionando com o referido livro. A continuidade do planejamento compartilhado acontecia às quartas-feiras, na Faculdade de Educação, em reunião geral com coordenadoras, supervisoras e pibidianas, para exposição das práticas e elaboração do cronograma de atividades, sendo tomadas decisões sobre as atividades a serem realizadas como intervenção nas turmas nas quais as pibidianas atuam.

## **A Escola como Ambiente Alfabetizador**

Organizamos, nas escolas um *ambiente alfabetizador* que oportuniza brincadeiras, recreio orientado, atividade na brinquedoteca, hora do conto e ida semanal à biblioteca. Sabemos da dificuldade de propiciar situações escolares em que as crianças aprendam tudo que é importante, é possível, entretanto, oportunizar a construção da identidade pessoal e social e a apropriação de diferentes conhecimentos construídos pela sociedade, através de interações entre os alunos e todos envolvidos no ambiente escolar, ultrapassando a sala de aula e apropriando-se do espaço e do tempo disponíveis na escola.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com a cultura (Borba, 2007, p. 36). Fundamentado nessa ideia, nasceu o projeto *recreio orientado*, com a participação das turmas atendidas pelo PIBID e outras que mostraram desejo de participar.

Outra ação integrada ao eixo *escola como ambiente alfabetizador* foi a hora do conto, a qual acontecia, uma vez na semana, em todas as turmas, na sala da biblioteca. Esta sala tinha colchonetes para

os alunos sentarem enquanto ouviam a história. As crianças participavam, cada uma contando sua versão para o final da história. Esta foi uma atividade realizada com a finalidade de despertar nas crianças maior interesse em explorar o mundo mágico da leitura. O contato com a literatura infantil é fundamental para a formação da criança. Ler e contar histórias são formas de desenvolver o gosto pela fantasia e incentivar o potencial criativo. O gosto literário da criança pode ser estimulado ao se introduzir, desde cedo, o livro em suas brincadeiras. Quando a criança ainda não lê, é bom que alguém lhe conte histórias. Este poderá ser o primeiro passo para que mais tarde ela demonstre gosto pela leitura.

Nesse espaço, os alunos, após ouvirem e interagirem com a história apresentada, retiravam um livro para levar para casa. No próximo dia previsto para a hora do conto, as crianças traziam o livro retirado e o trocavam por outro.

Observamos que a hora do conto é muito significativa, pois os alunos interpretam a história a partir de suas percepções e a recontam com suas próprias palavras. Ela também representa uma forma de incentivo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por meio da leitura e da fantasia, a criança se apropria do mundo adulto, das regras e da complexidade sociocultural do meio ao qual pertence. O projeto ajudou a desenvolver a linguagem oral das crianças; ampliar seu vocabulário; estimular o trabalho em grupo; desenvolver atividades artísticas; despertar a capacidade criadora; ampliar conhecimentos.

## **Considerações finais**

Entendemos que este projeto, desenvolvido por universidade, bolsistas e professoras titulares da escola, configurou-se como alternativa didática para superar os obstáculos apresentados no aprendizado da leitura e da escrita. Além do investimento feito na escola e dos avanços pedagógicos demonstrados pela prática realizada, verificou-se que seu sucesso depende do entrelaçamento das dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

Com os resultados obtidos, ganham todos. Os alunos ganharam por aprenderem mais do que aprenderiam na situação de

simples receptores de informação. Acadêmicos, professores, supervisores da escola e coordenadores do PIBID ganharam em conhecimento e maturidade profissional. A possibilidade de vivenciar práticas escolares, as confrontando com problemas reais, contribuiu para a busca de estratégias e soluções para tais problemas.

O trabalho junto ao PIBID proporcionou uma experiência única, levando os acadêmicos para a escola, oportunizou que vivenciassem, na prática, o que fora teorizado na faculdade.

As avaliações diagnósticas, realizadas no início do ano, configuraram-se de grande importância, uma vez que mostraram indicadores do nível de escrita e leitura das crianças e permitiram o planejamento de intervenções adequadas a cada nível. O professor deve também avaliar o próprio processo de ensino que realiza/realizou na escola. Ao fazê-lo, ele desvela elementos e critérios que induzem a mudanças em sua atividade docente, projetando a melhoria de sua prática pedagógica.

O PIBID proporcionou a todos os envolvidos momentos únicos, aprendizagens singulares e plurais, porque envolveu uma gama de alternativas e pessoas que contribuíram com o processo de desenvolvimento de crianças e alunas, ambos os grupos em processo de formação. A oportunidade de estar na escola, durante a graduação, torna o aprendizado mais efetivo, pois possibilitando que se relacione teoria com a verdadeira realidade da escola pública.

## Referências

AHLBERG, Janet e Allan. *O Carteiro Chegou*. Trad. Eduardo Brandão. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG (Coleção instrumentos da alfabetização – v. 3), 2005a.

\_\_\_\_\_. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG (Coleção instrumentos da alfabetização – v. 2), 2005b

BORBA, Ângela Meyer. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In.: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MA CIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

DEL PINO, M.A.B, PORTO, Gilceane Caetano. A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: a história continua no século XXI. In: 30ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbauba: Espaço livre, 2007. p.1.

DEL PINO, Mauro. *Organização e Gestão da Educação Pública: a construção democrática do trabalho*. In: Revista Trabalho & Educação, vol. 17, n. 1, 2008 a. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/303>>. Acesso em 15 de outubro de 2011.

DEL PINO, M.A.B, DHEIN, C. J. F, PORTO, Gilceane Caetano, SIEVERT, M. L. A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social. In: 31ª *Reunião Anual da ANPEd*, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu: ANPEd, 2008 b. v.1. p.1-16.

DEL PINO, M. A. B, PORTO, Gilceane Caetano, DHEIN, C. J. F. A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Pelotas. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender, lugares, memórias e culturas*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender, lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 c. v.1. p.1 – 9.

DEL PINO, M.A.B, PORTO, Gilceane Caetano. *Exclusão escolar: a história continua no século XXI*. Educação Unisinos. , v.12, p.100 – 110, 2008 d.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, MORAIS Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: Pensando a Prática Pedagógica. In.: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.69-81

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A Compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33

MARUNY CURTO, Lluís. *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula*/ Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa.

Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

QUINTANA, Mario. *O Batalhão das letras*. Porto Alegre: Editora Globo, 2009.

PINHO, Patrícia Moura. NÖRNBERG, Marta. Assessoria pedagógica na alfabetização: (re) significando práticas, construindo caminhos. In: *A criança de seis anos: no Ensino Fundamental*, RAPOPORT, Andrea, et. AL. (org) Porto Alegre: Mediação, 2009. p.69-82

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: *Escolarização da Leitura Literária*, EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al.(org) 2ª ed., 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p.17-48

## 2. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

ARITA MENDES DUARTE<sup>8</sup>

PATRÍCIA PERLEBERG GIELOW<sup>9</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>10</sup>

### Introdução

O PIBID oportuniza refletir sobre a formação continuada e suas relações com a prática pedagógica, porque acreditamos na importância e na necessidade de formar professores qualificados e comprometidos com a educação. Este é um dos motivos pelos quais nos mobilizamos a escrever este artigo. Os objetivos do PIBID são promover a integração entre educação superior e educação básica; incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas; contribuir para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério. O programa contempla a formação inicial de futuros professores e a formação continuada de professores, as quais se sobressaem nos debates relativos às políticas públicas. A formação continuada tem sido preocupação evidente tanto nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, como nas investigações e publicações da área, aparecendo associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes em sua rotina de trabalho e no cotidiano escolar.

---

<sup>8</sup> Supervisora PIBID/ FaE- UFPel. aritaduarte@bol.com.br

<sup>9</sup> Supervisora PIBID/ FaE- UFPel. profpatipg@hotmail.com

<sup>10</sup> Coordenadora do PIBID/Pedagogia. Docente da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação. lfrison@terra.com.br

## Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivos investigar quais as contribuições do PIBID na formação em serviço de docentes de duas escolas; analisar a importância do programa para as professoras em serviço; caracterizar a relevância do projeto nas classes de alfabetização; identificar a importância da formação continuada dos professores, através do programa; contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Como problema de investigação, formulou-se a questão: Quais as contribuições do PIBID na formação continuada dos docentes em serviço? Este artigo visa responder esta questão, verificando de que forma tal projeto contribuiu para a formação continuada das professoras de 1º e 2º anos, de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas-RS, participantes do PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPel.

Foram propostas como questões norteadoras da entrevista: Quais as mudanças que ocorreram no planejamento da prática pedagógica dos professores envolvidos no programa? Quais foram os benefícios para a escola com o trabalho do PIBID? Quais foram as contribuições do PIBID para as professoras envolvidas no programa?

A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, com cinco características fundamentais: o investigador constituiu-se como o instrumento principal do processo, introduzindo-se no ambiente pesquisado, a fim de esclarecer as questões norteadoras da pesquisa; os dados colhidos foram analisados, respeitando, na medida do possível, sua forma original; a preocupação do investigador se dirigiu mais ao processo do que ao produto da pesquisa; os dados colhidos objetivaram a construção de conclusões e não a comprovação das hipóteses levantadas; o significado foi de fundamental importância nesta abordagem, permitindo concluir sobre o modo como os sujeitos dão sentido às suas ações (Bogdan e Biklen, 1994).

A coleta de dados dessa pesquisa a caracteriza como estudo de caso. Os dados foram levantados através de entrevistas realizadas nas duas escolas, posteriormente tabulados, analisados, submetidos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e interpretados à luz dos

referenciais teóricos estudados. No presente texto, estão inseridos depoimentos dos professores entrevistados para melhor compreender a contribuição do PIBID para os processos de aprender e ensinar.

## **O que é o PIBID?**

O PIBID é o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, o qual oferece remuneração aos acadêmicos dos cursos de licenciatura plena, para que eles possam exercer atividades práticas, pedagógicas, em escolas da rede pública, aperfeiçoando sua formação profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino e do IDEB das escolas envolvidas. A seleção dos bolsistas e supervisores é realizada de acordo com o edital lançado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior).

Para que o aluno bolsista possa efetivar as práticas nas escolas, é necessário ter um professor supervisor que participe do grupo de estudos adicionais, o qual qualifica as intervenções, e que faça a intermediação entre o bolsista e a prática. É ainda imprescindível o acompanhamento e a orientação dos coordenadores.

O referido programa é financiado pela CAPES. Ele investe na valorização do magistério, melhorando com isto a qualidade da educação básica, assim como atende bolsistas de vários semestres, com o intuito de que, desde os primeiros passos acadêmicos, a docência e a reflexão façam parte da crítica sobre a educação. A CAPES acompanha o desenvolvimento das atividades e, anualmente, avalia o programa, através de relatórios elaborados pelos coordenadores, expondo todas as atividades desenvolvidas no decorrer do processo. As atividades do PIBID tem foco acadêmico: reforçam a formação; oferecem oportunidades de realizar estudos e leituras específicos; oportunizam a participação em seminários, palestras, congressos, entre outros. Com tais ações, busca-se superar dificuldades acadêmicas e construir, coletivamente, a vivência profissional.

Nosso trabalho como supervisoras está atrelado ao PIBID Pedagogia Humanidades da UFPel. No projeto, as ações desenvolvidas estão divididas entre atividades interdisciplinares e específicas.

As primeiras se referem a atividades/conteúdos/conhecimentos, cuja estruturação necessita de subsídios de diferentes áreas. As segundas trabalham com atividades específicas tanto para bolsistas da área da Pedagogia, quanto para a coordenadora da área e os professores das escolas, os quais estão vinculados a diversas áreas do conhecimento, compondo o currículo das classes de alfabetização. Contamos ainda com a colaboração dos alunos e da comunidade na qual a escola está inserida.

Um dos objetivos das atividades desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia é fortalecer os conhecimentos dos acadêmicos em relação à teoria e prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, no que se refere à alfabetização e às diferentes áreas que compõem o currículo. A consecução disto ocorre através da interação com professores, colegas e da vivência concreta com alunos das escolas beneficiadas pelo programa. Este projeto teve a duração de dois anos (2010-2012), tendo sido organizado um cronograma específico de atividades, estudos e avaliações a serem realizados por todo o grupo de bolsistas envolvidos.

Apresentam-se, a seguir, as categorias que emergiram da análise dos dados coletados: relevância da formação continuada em serviço; formação reflexiva proposta pelo PIBID: um desafio a ser vencido; prática pedagógica interdisciplinar.

## **Relevância da formação continuada em serviço**

Faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito da seguinte questão: o PIBID influencia na formação em serviço das professoras envolvidas no programa? As discussões contemporâneas sobre educação sugerem a reflexão a respeito dos processos de formação de professores e dos pressupostos, nelas contidos, a respeito da identidade dos educadores. As transformações pelas quais passa a nossa sociedade exigem que o professor se atualize e se torne um professor-pesquisador, para que não fique enraizado em saberes cristalizados pelo tempo, deixando de acompanhar as necessidades educativas contemporâneas.

O PIBID colabora com a formação continuada, por instigar o processo de aprender e de ensinar, cuja conjugação constitui o

educar. O verbo ‘educar’ se origina do latim “educare”, o qual significa tirar de dentro, exteriorizar. Podemos dizer, então, que o principal objetivo da educação é a exteriorização da capacidade cognitiva de cada indivíduo, sendo responsabilidade de todos. Neste sentido, se argui a respeito das questões epistemológicas implícitas nos paradigmas educacionais, principalmente nos paradigmas tradicional e emergente.

O paradigma emergente valoriza o pluralismo de ideias e de saberes e também a relativização da verdade. Nele ocorre a horizontalização do conhecimento, levando à valorização do contexto e à reflexão sobre a relação entre teoria e prática.

No paradigma tradicional, é notável a presença de práticas conservadoras e reprodutoras de formas de ensinar. O processo é conduzido de forma linear, no qual o professor detém o poder de transmitir informações e conteúdos, cabendo ao aluno aprender, isto é, reproduzir o que foi ministrado. Esta prática é considerada como legitimadora do saber. No entanto, a relação pedagógica entre educador e educando envolve muito mais do que a simples transmissão de conteúdos, envolve um processo de corporeidade, de prazer, de auto-organização e autorregulação da aprendizagem.

Segundo Alarcão (2001, p.10), é importante refletirmos sobre a prática pedagógica analisando o mundo atual. Essa reflexão é importante, sobretudo para nós, os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos.

O professor, na educação tradicional, é o centro do processo pedagógico e o aluno, o receptor de conteúdos. Segundo Freire (1996, p. 27), esta é a própria educação bancária:

[...] em que pese o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito 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.

Tal prática pedagógica não faz mais sentido, quando pensamos em educação visando à aprendizagem ativa e autônoma do sujeito, a qual exige que se criem situações de aprendizagem nas quais os educadores possam construir conhecimentos e serem autores de sua formação.

Este é o foco do paradigma emergente, segundo o qual a educação é um processo dinâmico e permanente, em que professor e aluno são sujeitos ativos do ato do conhecimento. Os conteúdos escolares servem como ligação entre currículo escolar e sociedade em geral, pois a experiência vivida e o saber previamente adquirido pelo aluno encaminharão para a reflexão crítica da realidade.

Todo o processo de aprendizagem constitui-se em elaborações singulares, decorrentes da experiência pessoal, na qual a aprendizagem se processa naturalmente. O espaço escolar deve favorecer o ato de aprender, pois este é construído através da relação entre processos vitais e processos de conhecimento, valorizando as capacidades de ser, criar, observar, entender do aluno.

A educação, na perspectiva da construção do conhecimento, incentiva o aluno a pensar e a raciocinar, ao invés de aceitar verdades prontas e acabadas. Assim possibilita que ele edifique seu saber, forme sua consciência crítica, realize atos sociais e políticos; desenvolva sua iniciativa; construa sua cidadania.

A ação pedagógica dos professores é mediadora do processo de aprendizagem, uma vez que, através dela, há caminhos para desenvolver a prática participativa, levando o sujeito a estar diretamente ligado ao processo de aprendizagem. Isso se torna possível através da reflexão diária sobre a prática pedagógica. Na fala das professoras entrevistadas, é perceptível a necessidade de refletir sobre a prática, pois relatam que a ação e as intervenções do PIBID abriram novos caminhos no âmbito escolar.

A formação de professores não se esgota com a conclusão do curso superior. Mesmo estando em serviço, os profissionais da educação devem acompanhar as mudanças da sociedade, havendo, pois, necessidade de formação continuada, para a qualificação de sua prática. Historicamente, desenvolveu-se a compreensão de que a formação de professores se esgota com a conclusão do ensino superior, entretanto, hoje, é necessário am-

pliar esta visão, assumindo posturas que levem ao crescimento, à qualificação e à continuidade.

Segundo Coelho (2009, p.130):

Políticas educacionais têm proposto formas de financiamento da educação, formas de gestão e formação de professores para alterar os efeitos de uma escolarização considerada de má qualidade. Essa centralidade do discurso oficial sobre a formação docente como principal responsável pela qualidade da educação básica busca não apenas coordenar a intervenção no campo educacional, mas também transformar a identidade profissional do professor garantindo coerência com a reforma das políticas educacionais, que devem contar com sua participação ativa. Para tanto, é necessário interiorizar no corpo docente uma nova ideologia profissional, fundamentada na lógica empresarial de eficiência e produtividade.

Formar professores em serviço significa, fundamentalmente, valorizar o conhecimento e a capacidade de aprender sempre. Na atualidade, é crescente a necessidade de inovar continuamente; de valorizar as competências individuais; de saber fazer acontecer, a fim de superar desafios e alcançar resultados positivos. Unindo forças e construindo identidades, a escola será capaz de assim formar cidadãos conscientes, críticos e criativos.

Uma das professoras entrevistadas explicitou: “foi através dos estudos realizados no PIBID, que eu pude transformar minha prática pedagógica e a troca de experiências com as colegas e com o grupo foram significativas e fundamentais para que atingíssemos os resultados do ano letivo”. Nesta perspectiva, o PIBID cumpre seu papel como agente de transformação em busca da qualidade. Os educadores têm que reafirmar o compromisso com o conhecimento, para que este cumpra a finalidade de construção pessoal e social. Não basta detectar as deficiências, temos sim que trabalhar em busca de melhorias significativas e da redimensão de conceitos e práticas pedagógicas, que considerem o contexto histórico-cultural e político-social, proporcionando novos rumos para reencantamento com a educação, para garantir a inclusão, para incentivar a persistência em aprender.

## **Formação reflexiva proposta pelo PIBID: um desafio a ser vencido**

A formação continuada envolve também a formação reflexiva e oportuniza ao professor repensar e reorganizar o planejamento de sua prática. Diante desta assertiva, surgiu em nossas discussões a questão: a contribuição do PIBID, na formação em serviço, tem caráter reflexivo? A resposta, certamente, é sim e vem ao encontro de discussões sempre presentes em nossos momentos de estudo. Torna-se impossível falar em aprender, sem refletir a respeito de processos que envolvem a aprendizagem, os quais requerem associação direta com as práticas de ensino, por serem pólos que se complementam, cabendo assim a necessidade de as práticas serem fundamentalmente reflexivas a respeito de como, o quê e quando ensinar.

A aprendizagem é, antes de tudo, um processo de construção, sem ela não há ensino. Em uma das entrevistas, ficou clara a aceitação do programa por parte das professoras envolvidas, quando a participante explicou que o PIBID fez com que ela repensas-se diariamente sobre a prática pedagógica e contribuiu com seus estudos sobre alfabetização e letramento, avaliação diagnóstica e sequências didáticas. Estudar e refletir é um desafio a ser vencido, porque nas escolas ainda faltam momentos a isto destinados, seja por falta de tempo, seja por carência de recursos humanos. Uma das professoras entrevistadas falou a respeito da falta de assiduidade nas reuniões e de regularidade em sua realização. Contudo, ela relatou que a presença do PIBID e as respectivas reuniões semanais oportunizaram-lhe repensar sua prática, ela ainda disse que, após a chegada das pibidianas, a escola ganhou em qualidade de ensino, novas propostas, materiais e jogos.

Outra professora ressaltou a importância do recreio orientado e da hora do conto. Ressaltou que essas atividades oportunizaram maior entrosamento entre os alunos, os quais se sentiram mais motivados aos estudos. Uma das entrevistadas enfatizou um recado carinhoso, mostrando o quanto foi gratificante ter participado do programa, ela afirmou seu desejo de que as pibidianas continuem com um olhar especial para os alunos, com a dedicação, o carinho e

o entusiasmo que demonstraram no período no qual estiveram em contato com eles.

Pelo teor das falas coletadas, é possível dizer que o desafio de formar professores reflexivos é constante, a semente já foi semeada e essas professoras poderão ser multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos. Nosso grupo do PIBID está a serviço da educação, propondo-se a trabalhar em conjunto, com práticas pedagógicas alicerçadas em conhecimentos e atitudes que se complementam.

As palavras conhecimento, aprendizagem e educação podem, no primeiro momento, parecer similares, porém apesar de pertencerem ao mesmo contexto, não tem o mesmo significado. Aprendizagem é uma construção individual, mediada pela prática docente, o aluno, durante seu desenvolvimento, elabora suas construções e reconstruções de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa envolve o compartilhar, que revela conhecimento participativo e a cooperação mútua entre os sujeitos do processo. Ao elaborar as atividades, o docente tem um propósito determinado, visando à relação de tais atividades com as experiências de vida, ou seja, essas experiências serão motivadoras de todo processo de construção do conhecimento, tornando a aprendizagem estimuladora e prazerosa. Segundo Assmann (1998, p. 40):

O aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo (...) a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva cuja clausura operacional (leia-se: organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com seu meio.

Uma professora disse que compreende que aprender significa construir um conhecimento significativo e que possibilita estabelecer vínculos com a escola, com o aluno e com a vida. Esse depoimento demonstra o provocar de mudanças pessoais significativas, pois o sujeito passa a dar sentido ao que fez e aprendeu. Esta docente não foi a única

a afirmar que o PIBID oportunizou momentos de reflexão, a fazendo melhor compreender sua prática e a levando a refletir e investigar estratégias, impulsionada pelos estudos realizados nas reuniões.

A formação continuada, como processo permanente, une-se à vida cotidiana, à cultura previamente adquirida, ao saber institucionalizado.

O verdadeiro aprender se constrói com um ensino crítico, o qual requer do professor prévio conhecimento de seus alunos, de suas condições socioculturais, de suas expectativas e de seu nível de conhecimento. São igualmente requeridas situações de reflexão que valorizem o aluno como sujeito, caracterizando assim a escola reflexiva.

As entrevistadas afirmaram que buscam aprender com seus alunos. Elas consideraram positiva a participação e as intervenções das pibidianas, por lhes possibilitarem dar continuidade à sua formação. Este é um desafio que remete à necessidade de superar a ruptura entre o discurso ouvido nas escolas e as práticas realizadas de apenas “dar” aulas. A tarefa do professor reflexivo vai além de qualificar sua formação, ela inclui a ação consciente, o desenvolvimento de competências, o considerar cada aluno em sua potencialidade.

A contribuição do PIBID evidenciou-se pela valorização de conhecimentos e desempenhos tanto no contexto individual como no coletivo, marcando a diferença na reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica das professoras. A organização das intervenções do PIBID Pedagogia nas duas escolas foi sistematizada em três eixos: a escola como ambiente alfabetizador; sala de aula; planejamento compartilhado. O programa impulsionou as professoras participantes a refletirem sobre os problemas da educação e desencadeou mudanças requeridas pela necessidade de qualificar o processo de alfabetização.

Por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Essa última noção constitui-se em um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. É o processo mais aprofundado da reflexão, no qual o profissional busca compreender as decisões tomadas, utilizando como base fundamentos teóricos podendo descobrir novas e mais

adequadas estratégias de ação, como vistas na reconstrução de uma nova teoria para a sua prática.

Durante os dois anos em que o trabalho do PIBID foi desenvolvido nas escolas, observaram-se crescimento e evolução das discussões pedagógicas. No início, o trabalho passou por momentos de adaptação e reestruturação, o que, no princípio das atividades, é normal e aceitável. Houve, no começo, uma reação de desconfiança por parte das professoras titulares envolvidas no programa, porém, no decorrer das intervenções, foi se revelando certa cumplicidade que se solidificou, permitindo que o trabalho fluísse de forma natural e produtiva.

Estando o grupo em processo de formação continuada, direcionou os participantes a progredirem no desenvolvimento e na construção de formas pessoais de conhecer e agir. Este processo reflexivo conduziu as professoras a compreenderem as decisões tomadas pelo PIBID e a delas participarem, sempre tomando por base fundamentos teóricos, descobrindo novas formas de ministrar conteúdos, construindo um novo olhar para a teoria e para sua prática pedagógica.

As oportunidades de crescimento devem sempre ser aproveitadas, levando-se em conta o contexto social e as condições de trabalho dos professores, enxergando-se o profissional com respeito, valorizando-se suas experiências pessoais e profissionais.

## **Prática pedagógica interdisciplinar**

A prática pedagógica interdisciplinar foi uma das contribuições do PIBID na formação em serviço, confirmada pelo redimensionamento percebido na realização da prática pedagógica, constituída por múltiplas dimensões, fatores e recursos entre eles: os humanos – professor, aluno, pais, funcionários, pessoas da comunidade; os técnicos – metodologia, avaliação, recursos didáticos; os afetivo-relacionais – professor e alunos, alunos e alunos, professores e direção; professores e professores.

Um dos objetivos do PIBID é despertar nas pibidianas o desejo de serem professoras. O contato com a docência as envolveu diretamente com a prática pedagógica, nas duas escolas participantes do programa. Assim, elas planejaram em conjunto com as

professoras titulares um cronograma de ações a serem desenvolvidas. As diversas atividades abrangeram desde a coleta de dados e a observação em sala de aula, até a execução do que fora planejado pelas acadêmicas.

No cotidiano escolar, a gestão democrática da escola e os processos participativos são elementos fundamentais para impulsionarem a reflexão sobre a prática pedagógica. Nas duas escolas pesquisadas, houve interesse da gestão em proporcionar, através das contribuições do PIBID, um espaço de aprendizado, conhecimento e estudos a docentes, alunos e comunidade. Nossa participação, como supervisoras do programa e docentes em serviço, despertou em nós o interesse pelo tema da pesquisa. O PIBID contribui para uma prática pedagógica que atenda também questões como a preocupação com a relação política, social e cultural da escola. Segundo Veiga (1992, p. 16) “... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...”.

Foi um desafio para professores e bolsistas envolvidos no PIBID participar de uma proposta inovadora, porque foi necessário mudar rotinas, planejamentos e constantemente assegurar à gestão e aos professores a importância do programa nas duas escolas. A participação e o comprometimento dos educadores constituíram um permanente exercício de aprendizagem, assim como o saber falar, ouvir, propor e contrariar.

As intervenções realizadas sobre a prática pedagógica aconteceram de forma interdisciplinar, ou seja, tiveram participação de bolsistas da Pedagogia e do Teatro. Isto revela uma tentativa de realizar um trabalho interligando diversas áreas de conhecimento. O envolvimento de bolsistas dos dois cursos mostrou-se essencial como contribuição à prática pedagógica que mobilizou os professores em serviço.

A interdisciplinaridade está relacionada à interação de conteúdos e conhecimentos voltados para o alcance de objetivos, ou seja, os professores através da ação-reflexão-ação organizam novas estratégias de atuação, prevendo a interligação dos saberes que ocorrerá durante o desenvolvimento das atividades previstas no projeto interdisciplinar. O trabalho com os pibidianos da Pedago-

gia e do Teatro aconteceu através do projeto da hora do conto, da participação dos alunos em peças teatrais, de comemorações em datas festivas, de atividades alfabetizadoras realizadas em conjunto. Segundo os PCNs,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

A interdisciplinaridade e a prática pedagógica interdisciplinar necessitam de organização, articulação e empenho pessoal nas ações disciplinares focadas em interesses comuns. A prática pedagógica interdisciplinar, que aconteceu nas duas escolas apresentadas neste trabalho, estimulou o corpo docente a repensar suas práticas. Podemos, pois, afirmar que é possível atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem, através de uma prática pedagógica interdisciplinar inovadora, desde que estejamos dispostos a estudar e a promover mudanças em nossas ações.

A prática pedagógica interdisciplinar, no entanto, só terá resultados positivos, se houver reflexão da gestão escolar e dos professores acerca das práticas que há muito tempo estão enraizadas nas instituições. Os dados coletados evidenciaram o aprendizado das professoras sobre esta prática. Exemplo disso é o relato de uma das professoras entrevistadas que explicitou terem as atividades interdisciplinares, como a hora do conto, proporcionado momentos muito significativos para o aprendizado dos alunos, por terem ensejado o desenvolvimento da oralidade, da desenvoltura e da expressão corporal.

## **Considerações finais**

Na contemporaneidade, a impessoalidade vai perdendo significado e a valorização das relações interpessoais é responsável por processo gradativo de mudanças significativas e relevantes. A busca do equilíbrio é constante e a necessidade de políticas e práticas pe-

dagógicas, que permitam a superação das expectativas e a efetivação dos reais objetivos da educação, mostra-se essencial. O PIBID realiza esta tarefa com sucesso.

As propostas do programa estão contempladas nos objetivos que visam promover a formação continuada dos professores em serviço. Isso se confirma pela análise das respostas das professoras entrevistadas. Aí emerge a necessidade de reconfiguração das práticas docentes e de valorização da formação continuada dos professores em serviço.

Pela análise dos dados coletados, percebe-se a importância do PIBID, no cotidiano das escolas, e a influência exercida pelas relações interpessoais das pibidianas com o corpo docente, tanto na aprendizagem dos alunos quanto na qualidade das aulas ministradas. Pela pesquisa realizada, verifica-se que o grupo valoriza as intervenções e os estudos de formação continuada, por acreditar que eles influenciam diretamente o bom desempenho de cada um no processo de aprendizagem, sendo cada um responsável direto pela qualidade das relações, ao desempenhar seu papel com respeito e comprometimento, visando identificar os problemas e solucioná-los da melhor forma possível.

O programa contribuiu de modo significativo com a formação em serviço, ao mostrar que o educador é o responsável pela reconstrução do conhecimento, tendo como prática educativa a pesquisa, sendo, pois, necessário tornar-se um pesquisador. Em algumas entrevistas foi manifestada a vontade de que o PIBID permanecesse na escola, evidenciando que o trabalho é reconhecido e relevante. O PIBID contribuiu para a formação em serviço, pois, através do programa, os professores perceberam a necessidade de mudanças contínuas e a importância da contribuição individual e coletiva na busca de mais qualidade.

Ao grupo cabe a busca de uma prática pedagógica que efetive os conhecimentos e a produção de novos saberes requeridos pela sociedade, pela escola, pela própria vida pessoal e profissional visando ampliar conhecimentos que repudiem pressupostos algumas vezes determinados por práticas muito tradicionais, que não valorizam o aluno em sua totalidade.

A continuidade dos estudos efetiva os conhecimentos já constituídos por todos, socializados e potencializados nos encon-

tros semanais, possibilitando a construção e a reconstrução de saberes, os inter-relacionando com as práticas cotidianas e com as necessidades da contemporaneidade, em busca de qualidade e sucesso.

Pelo trabalho desenvolvido, os docentes compreenderam que o professor já não é mais um indivíduo habilitado apenas para dar aulas, e sim um educador atualizado, que não só exerce, com competência, sua profissão, mas que vai em busca de renovação de sua prática pedagógica. Os estudos realizados pelo grupo, durante as reuniões nas escolas, mostraram que a tarefa fundamental de uma prática pedagógica é socializar conhecimentos, disseminando informações e culturas, não só transmitir, mas reconstruir.

Uma das possibilidades de socializar os conhecimentos construídos e reconstruídos no PIBID foi através da prática pedagógica interdisciplinar e da didática eficaz, tendo sido cultivado um diálogo no qual houve questionamento, aprovação, acréscimo e transparência. O PIBID ofereceu muitas contribuições não só para a formação em serviço, como também para a aprendizagem dos alunos das escolas participantes deste trabalho e de todos os pibidianos envolvidos no programa.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COELHO, M. I. M.; COSTA, A. E. B. *A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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 Vigotskiana*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

### 3. INSERÇÃO DAS CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

RAQUEL MELLO COSTA DE OLIVEIRA<sup>11</sup>

SAMANTA FERRAZ DE ALMEIDA<sup>12</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>13</sup>

#### Introdução

Este artigo toma como ponto de reflexão o Ensino Fundamental de nove anos, em uma escola na rede pública municipal da periferia de Pelotas, a qual apresenta altos índices de fracasso escolar. O sujeito da pesquisa foi a professora de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Ela respondeu a um questionário aberto, que continha dez perguntas relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações no trabalho em sala de aula.

A fim de selecionarmos uma professora como sujeito da pesquisa, buscamos alguém que, no ano de 2011, estivesse lecionando em uma classe de segundo ano e que já tivesse tido experiência em turmas de 1ª série do antigo Ensino Fundamental. O critério para selecioná-la foi escolhido em função de estas duas modalidades de ensino apresentarem características diferenciadas e proporcionarem à professora a possibilidade de perceber diferenças entre elas, bem como a presença ou não de mudanças em sua prática pedagógica. Através da participação desta professora, buscamos identificar pontos positivos e negativos da inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e alguns aspectos relevantes a serem levados

---

<sup>11</sup> Graduanda do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista Pibid. [quel\\_olive@hotmail.com](mailto:quel_olive@hotmail.com)

<sup>12</sup> Graduanda do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista Pibid. [samantinhaferraz@hotmail.com](mailto:samantinhaferraz@hotmail.com)

<sup>13</sup> Professora Dr. da Universidade Federal de Pelotas, Coordenadora do PIBID Pedagogia (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) [gil.porto@terra.com](mailto:gil.porto@terra.com)

em consideração no que diz respeito ao conteúdo ensinado no primeiro ano.

## **Inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental**

De acordo com o documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, foi feito grande esforço na ampliação do ensino obrigatório para nove anos de duração, vista a necessidade de o Brasil ampliar a escolarização básica. A Lei n. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, possibilita a inclusão de maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente aquelas de classes populares, já que a maioria das crianças de seis anos pertencentes às classes média e alta já se encontravam inseridas na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

Saveli (2008), por exemplo, discute a ampliação do EF de oito para nove anos como uma política de inclusão social, em que o Estado assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de seis anos.

Segundo o MEC (Brasil, 2007), o Ensino Fundamental (EF) de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam. As publicações do MEC explicitam que, no Brasil, a determinação legal de implantar progressivamente o EF de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

O objetivo do maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças mais longo tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, mais ampla aprendizagem. É evidente que a ampliação da aprendizagem não depende só do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz deste tempo. Entrar mais cedo na escola significa experimentar, de modo precoce, a cultura da escola e da escrita.

Segundo Kramer (2006, p. 15):

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem. Ela não deve ser excessivamente diferente do que a criança já tenha vivenciado anteriormente, mas uma forma de dar continuidade a suas experiências anteriores para que, gradativamente, ela sistematize os conhecimentos que já tem sobre a língua escrita. A criança, desde o nascimento, está em contato com a cultura escrita nos diferentes espaços pelos quais circula. Isto ocorre através do contato com diversos elementos, nos quais está a escrita, como *outdoor*, propagandas na mídia, em embalagens de alimentos, brinquedos, etc. Para as crianças que não frequentaram a educação infantil, deve ser levado em conta que elas talvez não tenham interagido com práticas de letramento e, por isso, poderão ter um ritmo diferenciado em sua aprendizagem.

Na educação brasileira, ainda há professores que consideram que quanto mais cedo a criança entra na escola, mais cedo perde a ludicidade, deixa de brincar e isso não deve acontecer. As crianças não podem perder o direito de viverem sua infância, portanto, na escola, todos os aspectos relacionados à infância devem ser contemplados, respeitando as especificidades da faixa etária. O maior agravante, nessa situação, é que enquanto os sistemas públicos se veem nessa discussão, as crianças das escolas do sistema privado são duplamente favorecidas, pois encontram, no espaço doméstico e no espaço escolar, um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas.

São inegáveis os benefícios da entrada na escola aos seis anos, segundo Batista (2006, p.2):

Pesquisas vêm mostrando que uma entrada mais precoce tem repercussões na continuidade da escolarização. A criança que entra mais cedo na escola seja na educação infantil fundamental tende a

alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde. [...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; se as crianças dos meios favorecidos são, na escola, como “peixes na água” é porque se familiarizaram, em sua socialização primária, em ambientes fortemente influenciados pela cultura escolar e pelo mundo da escrita...

A nova política causa sérios impactos na cultura dos docentes e dos gestores, pois transforma a cultura escolar, carregando consigo também uma mudança de ordem estrutural. Um dos pontos positivos da mudança é que os professores criam uma expectativa positiva em relação à proposta de inovação do ensino. Essa política de cunho estrutural repercute, de maneira geral, em abertura de vagas; compra de mobiliário; construção de novas salas de aulas; reorganização curricular; reestruturação das práticas de alfabetização. Para que as crianças possam se familiarizar com a cultura escrita e desenvolver o gosto pela leitura, a escola precisa dispor de espaço físico, ter brinquedoteca e biblioteca disponíveis, garantindo-lhe o direito ao brincar e à produção cultural.

Em relação ao EF de nove anos, deve-se considerar uma ação articulada entre a educação infantil e o Ensino Fundamental e pensar em novas práticas pedagógica, com claras alternativas curriculares e diferenciadas concepções de avaliação.

## **A pesquisa**

Participou da pesquisa a professora de uma turma de segundo ano, de uma escola pública, a qual atendia aos critérios estabelecidos para a investigação. A proposta foi colocar em questão as particularidades do EF de nove anos, visando, através da análise dos dados coletados e seus resultados obtidos, contribuir para a melhoria das ações docentes nesta instituição. Ressaltamos que, embora a escola em questão já esteja inserida na nova modalidade de ensino, de acordo com a professora, ainda há muitas dúvidas sobre

este assunto por parte da comunidade docente e dos pais. Assim formulou-se mais um objetivo para pesquisa: esclarecer as dúvidas mais frequentes, percebidas na comunidade escolar.

O instrumento, questionário aberto, tinha as seguintes questões norteadoras: as diferenças entre a antiga primeira série e o atual primeiro ano; as mudanças na prática pedagógica a partir do EF de nove anos; a forma como o EF de nove anos está sendo inserido na escola; algumas constatações sobre a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

### **Análise dos dados da pesquisa**

Após profunda análise do questionário aplicado, emergiu que, conforme a professora entrevistada, o atual primeiro ano, por não ter necessariamente que trabalhar as dificuldades ortográficas, possibilita maior espaço para vivências voltadas às atividades lúdicas. Pensando nisso, o conteúdo a ser aplicado, no primeiro ano, deve estar voltado para as especificidades das crianças de seis anos, preservando, principalmente, o tempo destinado ao brincar, uma vez que o primeiro ano não encerra uma fase, mas inaugura um ciclo que deve ser considerado como um todo, que abrange três anos, ao final dos quais a criança deve estar alfabetizada.

No que diz respeito à prática pedagógica, a professora considera que é necessário haver adaptações, de acordo com as necessidades das crianças, já que elas foram inseridas no sistema de ensino aos seis anos. É importante proporcionar, além de maior tempo para brincar, atenção especial a suas produções culturais e ao trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando.

Segundo Corsino (2006, p. 35)

Não há dúvida de que o planejamento da prática pedagógica é um instrumental fundamental para se garantir uma prática reflexiva e o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a aprendizagem da criança, ou seja, com a sua possibilidade de construir significados.

A professora considera que ainda faltam à comunidade escolar maiores esclarecimentos, pois, muitas vezes, há dificuldade em

compreender o que deve ser trabalhado nesta nova modalidade de ensino. Atualmente, a maioria dos pais ainda não compreende que hoje a aprendizagem, nos anos iniciais, está totalmente articulada com o lúdico, diferente de alguns anos atrás, quando a criança passava a maior parte do tempo “presa” a atividades meramente mecânicas de escrita, rotineiras para a sua idade.

A professora entrevistada mostra-se muito consciente com relação ao EF de nove anos, pois ela entende que os professores precisam estar capacitados para desenvolver um trabalho coerente com a nova realidade, respeitando o desenvolvimento da infância. Entretanto, o que se percebe é que a escola encontra-se desconectada da vida das crianças, sendo, portanto, imprescindível pensar em novos currículos, conteúdos... Atualmente as crianças estão inseridas em contextos diversos, por isto é indispensável pensar em uma nova proposta para a escola, que objetive elaborar outras formas de desenvolver os conteúdos, os articulando com a realidade dos alunos e, dessa forma, os envolvendo qualitativamente com ambiente.

Pela análise dos dados, percebemos que é vital que professores e escola exponham para os pais ou responsáveis a maneira como o docente irá trabalhar, explicitando, desde o início, o tipo de conteúdo a ser desenvolvido com a turma e a importância de se trabalhar de forma lúdica, durante o período de alfabetização. Deve ficar claro para todos que o EF de nove anos foi implantado justamente para que a criança possa ter maior tempo para se alfabetizar, se socializar e aprender de maneira lúdica.

## **Considerações finais**

O foco principal deste artigo foi compreender a forma como o sujeito da pesquisa entende a legislação, os objetivos do EF de nove anos, e os resultados alcançados por ela, após um ano de trabalho. Com base em nossos estudos e na pesquisa com a professora, evidenciou-se a necessidade de melhor adaptação do EF de nove anos na escola em questão, pois ainda existem muitas dúvidas por parte da comunidade docente e das famílias.

Conforme afirma Sarmento (2001 p. 21) “há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais

significativos efeitos gerados pelas mutações no mundo do trabalho”. O autor ressalta quão distante está a relação entre as crianças e os adultos, devido a diversas causas, ele explicita os efeitos da “convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho” (2001, p. 16). Esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir. Entretanto, na realidade das classes populares, as crianças assumem responsabilidades que ultrapassam suas possibilidades. Este distanciamento prejudica o diálogo tanto entre os pais e as crianças quanto entre os pais e os professores e os pais ficam sem compreender o tipo de atividade de leitura e escrita vivenciada pelas crianças no ambiente escolar.

É indispensável compreender e saber lidar com as crianças como tal e não apenas como estudantes, considerando as necessidades específicas de sua faixa etária. Um dos focos principais do trabalho em sala de aula seria, por conseguinte, proporcionar a elas um ambiente alfabetizador atraente, garantindo condições adequadas para recebê-las e envolvê-las. Kramer (2007, p. 16) esclarece ser necessário garantir às crianças de seis anos o atendimento a suas necessidades de aprender e brincar, assertiva que vale não apenas para as crianças nesta faixa etária, mas para todas as que estão nos anos iniciais do EF, embora seja muito comum haver ruptura entre a educação infantil e o Ensino Fundamental, como se elas fossem duas áreas completamente distintas, no entanto deveria sempre haver a integração entre ambas.

Visualizando a nova cultura escolar que está se formando com o EF de nove anos, Dietrich e Peres (2007) destacam que tal mudança pode ser vista como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que, crianças e professores se assumam como responsáveis pelo projeto político-pedagógico das escolas e por seus processos de ensino e aprendizagem.

Como futuras educadoras também nos sentimos responsáveis por este processo de inovação do Ensino Fundamental, visando principalmente aos benefícios que ele oferece aos educandos em fase de alfabetização, especialmente às classes populares. Torna-se indispensável, portanto, que estejamos sempre atualizadas quanto às políticas pedagógicas, em particular às relacionadas ao EF de nove anos, a fim de oferecermos uma educação atraente, inovadora e de qualidade a nossos alunos.

## Referências

BATISTA, A. A. G. (2006). *Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo á frente*. Boletim Universidade de Minas Gerais, ano 32, n. 1.522, 16 mar. In.: FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e Rumos. IN: Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org) Brasília: MEC/ Secretária de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. CORSINO, Patrícia. *O Planejamento da Prática Pedagógica*. Letra Viva: práticas de leitura e escrita. Programa Salto para o futuro. TV Escola. Boletim 09, junho 2006, p. 29-35.

DIETRICH, M.D.; PERES, E.T. *Ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização de crianças com seis anos*. Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna/SP, 2007.

FARIA, A.L.G., MELLO, S. A. (orgs): *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In.: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

SAVELI, E.L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008.

ZEN, MARIA ISABEL H. DALLA, XAVIER, MARIA LUISA M. XAVIER e TRAVERSINI, CLARICE SALETE. *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

### Fontes:

[http:// portal.mec.gov.br/ index.php](http://portal.mec.gov.br/index.php). Acesso em: 25/02/2012.

[http:// revistaescola.abril.com.br](http://revistaescola.abril.com.br). Acesso em: 25/02/2012.

## 4. A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES AOS SEIS ANOS DE IDADE NA ESCOLA

JÉSSICA ALINE DA ROSA<sup>14</sup>

JULIANA RIBEIRO DA SILVA<sup>15</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>16</sup>

### Mudanças provocadas pelo Ensino Fundamental de nove anos

A abordagem sobre a questão social articulada à aprendizagem é oportuna, no momento em se promove a reorganização do sistema de ensino, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Neste artigo, refletimos sobre a importância da inserção das crianças de classes populares aos seis anos na escola, visto que esta é uma política pública que visa à equidade social. Investigamos também como, na escola pesquisada, os professores foram preparados para as mudanças e o que está sendo realizado diante das dificuldades surgidas no dia a dia do ambiente escolar.

Como pibidianas atuantes em uma escola que apresenta baixo IDEB<sup>17</sup>, inserida em uma comunidade de classe social baixa, nos sentimos incentivadas a pesquisar a relevância desta política pública para a vida de seus alunos. Estas crianças levam para o ambiente de aprendizagem uma bagagem de “costumes, valores, hábitos, práticas sociais, experiências que interferem em suas ações e nos significados que atri-

---

<sup>14</sup> Bolsista PIBID – Aluna do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>15</sup> Bolsista PIBID – Aluna do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>16</sup> Coordenadora do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>17</sup> *IDEB*: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

buem às pessoas, às coisas e às relações” (Kramer, 2006, p. 17). Essas vivências devem, pois, ser contempladas na escola para que haja eficaz e significativa aprendizagem. A mudança proveniente da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a de Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, faz nos questionarmos sobre a forma como as crianças de classes populares são beneficiadas com esse ano “extra” e se ele, efetivamente, se configura como uma medida contra o fracasso escolar. Consideramos que o aumento de um ano, no Ensino Fundamental, proporciona mais tempo para que as crianças possam se alfabetizar e, assim terem, nos anos posteriores de escolarização, mais facilidade para compreender os conteúdos.

Através das nossas experiências dentro da escola pesquisada, pretendemos identificar de que forma essa mudança ocorre, em que a política pública contribui e que relevância ela tem para as crianças de seis anos da classe baixa. Embasadas nos estudos de Bernard Charlot, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Maria Zamberlan, assim como em orientações contidas em documentos do MEC acerca do Ensino Fundamental de nove anos, analisamos o denominado “fracasso escolar” atrelado às condições socioeconômicas.

## **Contextualizando o Ensino Fundamental de nove anos**

A educação brasileira, apesar de ter avançado em relação ao acesso e à permanência dos alunos no Ensino Fundamental, ainda não apresentou grandes mudanças no que se refere a ações de construção de uma cidadania solidária, responsável, comprometida e igualitária. A desigual distribuição de renda e de poder é responsável por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida injustas, no aspecto social, dão significado heterogêneo à infância. Segundo o Ministério da Educação, os indicadores nacionais mostram que 97% das crianças estão na escola, porém, os índices de repetência permanecem muito altos, 21,7% dos alunos estão repetindo a mesma série e 51% concluirão o Ensino Fundamental em 10,2 anos em média.

Diante desta realidade, há necessidade de repensar a escola, em sua estruturação espacial, curricular, programática e temporal, visando a um sistema educacional, realmente democrático, que es-

teja comprometido com o desenvolvimento integral do aluno. Uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola, a Lei nº 10.172/2001 e a meta 2 do Ensino Fundamental pretendem a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Além de terem atendido seu direito de ir à escola, é necessário que, no espaço escolar, as crianças encontrem um ambiente sadio, que conte com professores bem preparados, boa infraestrutura, alimentação, recursos adequados, materiais interessantes. O Ensino Fundamental de nove anos com inserção da criança de seis anos de idade é um movimento mundial. Sinalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, e agora chega ao Brasil pela lei nº 11.274, aprovada em 6 de fevereiro de 2006. Esta lei visa propiciar mais oportunidades de aprendizado, no período da escolarização obrigatória, e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam os estudos. O Ensino Fundamental de nove anos pode ser visto como mais uma estratégia de democratização da educação, favorecendo o avanço da igualdade relativa às condições de acesso e permanência na escola.

No documento “Orientações Gerais do Ensino Fundamental de nove anos” (2004) encontramos, como uma das justificativas da nova implantação, a busca pela equidade social, ou seja, o desejo de que a política pública se torne um benefício às crianças que se encontram à margem do processo de escolarização, uma vez que, geralmente, aquelas pertencentes às classes média e alta nessa idade já são incorporadas à pré-escola ou ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Este é um momento de repensar e reorganizar saberes, tempos e métodos de trabalho dos professores, que devem desenvolver a formação continuada, para a construção de uma escola de qualidade.

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares (Brasil, 2006, p. 28).

O debate sobre a infância se faz necessário e encoraja os professores a entenderem como a criança aprende e o que ela pensa sobre o sistema de escrita. As orientações para este novo modelo de sistema escolar propõem a avaliação continuada do aluno. Não raro, vemos crianças sendo reprovadas tendo feito apenas uma avaliação bimestral, assim é esquecido que a aprendizagem não é algo que acontece de uma hora para outra, mas ocorre de forma processual e nem todos os alunos percorrem o mesmo caminho ao mesmo tempo.

Em uma situação parecida, ante a uma proposta de aumento do tempo de alfabetização das crianças, Emilia Ferreiro participou de um encontro latino-americano, realizado no México, em outubro de 1987, cujo foco era discutir sobre as crianças que, mesmo tendo acesso à escola pública, permaneciam pouco tempo nela. Observando esta realidade, Ferreiro fez um questionamento, que parece vir ao encontro da atual política do Ensino Fundamental de nove anos, embora em contexto diferente. Ela pergunta:

aqueles que propõem dois anos para a alfabetização inicial propõem-no como uma redefinição dos objetivos da alfabetização, ou como uma medida conjuntural válida até que se alcance uma cobertura ampla, a nível de pré-escola, para a população marginalizada, e iniciem-se ações de alfabetização na pré-escola? (Ferreiro, 1990, p. 2).

O Ensino Fundamental de nove anos, com inserção da criança aos seis anos de idade, requer tanto uma redefinição dos objetivos da alfabetização quanto a busca da igualdade de direitos. Este processo não pode ser tratado apenas como aumento do tempo em que os alunos permanecem no sistema de ensino, mas como possibilidade da reformulação completa e eficaz do modo de ensinar, levando a refletir sobre como o educando aprende o sistema de escrita e leitura.

Qualquer que seja a política tendo como alvo uma maior democratização escolar, ela deixa de ser algo neutro, ou seja, o qual não exerce nenhum tipo de influência, e se torna, necessariamente, algo que implica mudanças. Se o Ensino Fundamental de nove anos

for posto em prática de forma incorreta, similar às práticas que se têm visto até agora, o aumento do tempo não será suficiente, voltaremos ao mesmo lugar, ao lugar de fracasso. O ponto alto do aumento de um ano no Ensino Fundamental localiza-se, principalmente, na reformulação proposta aos professores, para que revejam suas práticas e continuem suas formações, de modo que o tempo escolar seja bem aproveitado pelos alunos, principalmente aqueles das camadas mais pobres da população.

## **Relação entre o fracasso escolar e a pobreza**

O aumento de um ano no Ensino Fundamental também se põe como uma medida advinda da preocupação com o fracasso escolar, constatado em todo o Brasil. Muitas professoras, ao relatarem sobre a repetência de seus alunos, colocam a má alfabetização como uma das principais causas. Elas dizem que, por não terem aprendido a ler muito bem, os alunos não conseguem interpretar o enunciado dos exercícios, nem os textos que leem.

Bernard Charlot (2000) questionou, o que seria de fato a causa ou “as causas” do “fracasso escolar”. O autor considera essa nomenclatura equivocada, visto que esse termo parece nominar um objeto, quando o que existe são “alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Ele diz que esses fenômenos precisam ser estudados, porém não como “algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (p.16).

Para Charlot (2000), antes de reduzir os alunos a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, lembra-nos daqueles que, apesar de tudo, têm sucesso escolar. Aqueles que, embora não tenham boa estrutura familiar, condições financeiras mínimas nem tenham frequentado a educação infantil, ainda assim, se sobressaem com excelentes resultados. O que justificaria impor então a eles uma fragilidade, visto que o ser humano é um ser inacabado, que é auto-construído e nem sempre influenciado pelas condições à sua volta? O autor convida-nos a revermos nossos conceitos de educação. Diz que ela se constitui em um sistema que se elabora no próprio movimento de autoconstrução e de construção proveniente da interação

com os outros, movimento esse que nunca é completamente acabado, o qual é denominado educação. Ou seja, para Charlot (2000, p. 53-54) “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. É o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano social e singular”.

Sendo a família o primeiro grupo com o qual a pessoa convive, meio social e local em que ela se desenvolve física e emocionalmente, esses dois fatores sempre sobressaem nas hipóteses relativas às causas do baixo desempenho da criança na escola.

De acordo com Zamberlan (2005, p. 71)

a família mostra-se como um contexto que pode contribuir para o desempenho escolar de crianças, em diversas idades, diante de fatores como a proximidade das pessoas nas relações de convívio, o estabelecimento de vínculos afetivos que proporcionam segurança e autoconfiança à prole e as práticas de cuidados a ela fornecidas.

Ao pensarmos nos casos frequentes, em que há ausência dos aspectos significativos de carinho e atenção, nos desafiamos a analisar, mais profundamente, as causas e o conjunto de fenômenos que levam o aluno ao “fracasso escolar”. Contudo, não temos o direito de tender à generalização transformando essas carências em condições determinantes, apenas por serem mais frequentes nas classes populares.

De acordo com Charlot (2000), embora a posição social da família exerça forte influência nas crianças, a própria criança ocupa certa posição na sociedade o que a diferencia e torna o sucesso escolar dependente também de outra gama de relações. A posição social da criança não pode ser reduzida à posição social de sua família e de seus pais, ela depende também “do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular” (Charlot, 2000, p.21). Assumindo essa afirmação, consideramos a criança um ser com peculiaridades e com uma história singular em construção, que pode sofrer a influência do meio e da posição social da família, no entanto ela pode se diferenciar até mesmo de seus irmãos devido à sua postura diferente ante sua família e seu meio.

Charlot (2000) caracteriza essa situação, usando os termos “posição objetiva” e “posição subjetiva”, as quais assim ele conceitua:

A noção de posição remete à de lugar (...), mas também a de postura (...). a posição dos pais, ou da própria criança, é a que ocupam, mas, também, a que assumem, o lugar em um espaço social, mas, também a postura que nele adotam. O lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referencia a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar sobre o significado que eles conferem a essa posição” (Charlot, 2000, p.22).

É provável que quando a criança vive em um meio no qual não há acesso ao conhecimento, no qual as pessoas que ali estão não sabem seus direitos e deveres, seja mais difícil que ela compreenda o sentido da escola. O significado de aprender para ser “alguém”, para conseguir um trabalho, torna-se sem sentido, quando o sustento de casa pode ser alcançado sem precisar do esforço do estudo.

Estas ocorrências não podem, entretanto, ser determinantes para que, em sala de aula, o aluno permaneça inerte ao que está sendo falado e visto. A posição dos filhos na escola não é herdada, segundo Charlot (2000), ela é produzida por um conjunto de práticas familiares, por exemplo, quando os pais se dispõem a supervisionar os temas de casa ou quando os filhos tomam a consciência que não basta ser “filho de” para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar e esforçar-se muito.

Assim, é importante que o professor tenha um método inovador de ensino, de forma que o aprendizado se torne prazeroso, adquira sentido, de modo que as crianças possam através dele estabelecer relação com o mundo, relação consigo mesmo e com o outro. Os alunos pequenos não estão preocupados com o futuro, por isso de nada adianta argumentar sobre a importância dos estudos para mais tarde entrarem no mercado de trabalho. A ideia de que as crianças pobres têm mais dificuldades na aprendizagem se torna preocupante, quando as professoras as desconsideram por acreditarem que elas têm menos capacidade de aprender. Em hipótese

alguma se pode associar esses dois fatores (pobreza/dificuldades na aprendizagem) como causa e efeito. É importante aproveitar o meio social e os conceitos de vida como conteúdos de aula a serem discutidos criticamente e os conhecimentos prévios, trazidos pelos alunos, como forma de aproximá-los da escola. Ao ignorar os problemas reais das áreas pobres da cidade, passa-se a ideia de que a escola nada tem a ver com a vida do educando.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 30-31).

Não podemos ignorar que, nas classes populares, existem problemas sociais que são produzidos pela falta de renda, como envolvimento com roubo, tráfico de drogas, drogadição, fome, violência entre outros. Com isto não estamos tentando caracterizar as pessoas de baixa renda, como violentas ou necessariamente problemáticas, mas procuramos uma reflexão sobre o que deve ser feito nestes casos extremos, pois eles não são raros em escolas da periferia. Estas pessoas estão em situação de risco e vulnerabilidade, devido às dificuldades encontradas, como a falta de oportunidades de emprego e estudo. Seguramente, não há pretensão de solucionar estes problemas apenas com o aumento de um ano na escolarização das crianças, mas podemos considerar esta iniciativa como um passo importante que se realmente for bem aproveitado e implantado de forma correta pode alcançar também estes casos.

Este é um momento bem apropriado para se refletir e estudar sobre a infância, levando a escola a se tornar aliada do conselho tutelar e dos órgãos responsáveis pela saúde e pelo bem estar das crianças. Igualmente a escola pode auxiliar e orientar as famílias e

denunciar abusos quando identificados. Estudando sobre a infância é também possível detectar, no comportamento e nas falas dos alunos, algum problema que os atinja.

Esta reforma educacional é tempo oportuno para estudar, debater e analisar as características das crianças de classe social baixa para as quais está direcionada a política pública em questão, pois elas devem ser suas principais beneficiárias. Pretendemos provocar nos leitores uma reflexão sobre as vivências destas crianças pobres e de que forma estão sendo tratadas ou contempladas nas turmas de alfabetização.

Na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o intuito de antecipar a convivência das crianças com o sistema de escrita, principalmente para aquelas que não tiveram esta oportunidade anteriormente, é necessário que o professor pense também quais foram as causas, na vida do educando, desta ausência de incentivo à leitura ou de relação com as letras, os livros, os jornais, entre outros suportes de textos.

Em nenhum momento, a educação assume a pretensão de resolver todos os problemas ou manifesta caráter messiânico. Ela se direciona a auxiliar estas crianças, fazendo da escola sua “segunda casa”, se tornando assim um campo aberto e completo para que se faça o diagnóstico de suas condições de vida e se vislumbre o que pode ser feito a partir disto.

## **Metodologia e análise dos dados**

Para a realização deste artigo, utilizamos como método de pesquisa: entrevistas; análise de pareceres descritivos; avaliações diagnósticas de leitura e escrita; coleta de dados a partir da ficha de matrícula dos alunos.

As entrevistas, com perguntas abertas, foram feitas com duas professoras de anos iniciais da escola pesquisada, localizada na periferia de Pelotas. Buscamos interpretar as falas das professoras, considerando que elas eram as pessoas mais próximas do fenômeno pesquisado. Nossas perguntas visaram à nossa melhor compreensão do espaço escolar, no qual estávamos inseridas; das características do público ali encontrado; do pensamento das pro-

fessoras sobre a questão em foco; das vantagens por elas percebidas no aumento de um ano no Ensino Fundamental para estes alunos.

Durante a entrevista, primeiro procuramos delinear, através de suas falas, que tipo de aluno estávamos pesquisando. Identificamos alunos de seis anos em uma fase de descoberta, os quais, com o auxílio do imaginário, conseguem internalizar mais rapidamente os conhecimentos a eles ensinados.

A maioria dos alunos não conta com o auxílio de suas famílias, tanto em relação ao incentivo à escolaridade como em relação às rotinas escolares, por exemplo: ajuda para fazer o tema de casa, participação nas reuniões de pais. De um total de 24 alunos, que normalmente constituem uma turma de alfabetização, apenas os familiares de 5 ou 6 comprometem-se e questionam a professora acerca do rendimento escolar de seus filhos.

As professoras relatam que a simplicidade das crianças de classes populares em aceitar e se encantar com materiais e atividades, que não requerem recursos muito caros, como tecnologias e brinquedos ‘mirabolantes’, é um ponto positivo, dando certeza de que os alunos irão se interessar por algo diferente de seu cotidiano. Muitas vezes, um livro lido com entusiasmo já é suficiente para que essas crianças fiquem, segundo as entrevistadas, com “os olhos brilhando”. No entanto, esta é uma atividade que pouco se faz na rede pública de educação, que é onde os alunos mais precisam. A vontade de aprender, o carinho pelos professores e colegas e, principalmente, o empenho com que muitos desejam avançar, mesmo sem o auxílio da família, são fatores citados como algo que entusiasma qualquer professora comprometida com o desenvolvimento de seus alunos.

Os maiores problemas elencados pelas docentes entrevistadas foram: falta de organização familiar; ausência de rotina; pouco incentivo ao estudo; baixa autoestima; dificuldade de acesso à leitura e à escrita e o descuido com o material escolar.

A baixa autoestima, de acordo com uma das professoras entrevistadas, advém do fato de, muitas vezes, o aluno chegar da escola em casa seus pais não lhe perguntar sobre a escola e sobre o que ele aprendeu, por exemplo. Não existe uma valorização da escola, isso determina que o sucesso escolar dependa somente da posição

do aluno e que o querer aprender parta apenas dele. É preciso um olhar mais atento às famílias, pois os pais precisam trabalhar o dia inteiro e muitas vezes deixam seus filhos sozinhos ou com terceiros, desta forma a atenção para com as crianças se reduz, causando assim um profundo sentimento de abandono.

Os pais correm o risco de terem seus filhos agredidos ou em situação de maus tratos por não estarem presentes para cuidá-los. Ao chegarem exaustos em casa, dispõem de pouca paciência para conviver com as crianças e, ao se depararem com suas peraltes, podem até mesmo agir com violência física e psicológica contra elas.

As professoras relataram situações de violência doméstica e familiar percebidas por elas, além de casos de uso de drogas, prostituição, furtos e roubos. Não é raro as crianças comentarem, em sala de aula, sobre a prisão de pais ou irmãos. Conhecedores desses dados, temos o dever de tentar compreendê-los, de refletir e buscar formas de fazer com que tais problemas não sejam determinantes do baixo rendimento escolar.

Não podemos, no entanto, generalizar. Alguns pais, por saberem das dificuldades de se conseguir o sustento da família sem o estudo, tornam-se os maiores incentivadores de seus filhos, a fim de que estudem e tenham uma vida melhor. Porém as situações antes comentadas são bastante comuns nos lugares mais pobres da cidade, como o local em que se localiza a escola pesquisada e analisada neste estudo. Não podemos fechar os olhos para a realidade e somos impulsionadas a questionar até que ponto a política pública do Ensino Fundamental de nove anos poderá nos auxiliar.

Segundo uma das professoras, a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos só “tem uma importância significativa se os educadores mudarem sua prática pedagógica”, como refletimos anteriormente. A questão, neste caso, é que os professores sabem muito pouco sobre a verdadeira proposta pedagógica desta política pública. Na rede pública municipal de Pelotas, por exemplo, não houve nenhum tipo de preparação dos professores para esta implementação, não foram feitos estudos sobre a infância, nem foram repensados os conceitos que se tem sobre a criança. Não existiu a reflexão tão necessária sobre aqueles que são os principais atores desta política pública, ou seja, os alunos de classe popular.

É justamente por tomar como ponto de partida a realidade brasileira que se deve apontar para a existência dos seus diversos patamares desiguais e contraditórios. Assim, ao lado da escola com a estrutura curricular tal como foi considerada anteriormente, existe, também, uma nova escola já em construção em vários lugares do Brasil. Ela resulta de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola (Brasil, 2004, p.11).

A proposta não se reduz ao aumento do tempo, mas ela visa principalmente ao melhor aproveitamento possível deste tempo, com uma didática que leve em consideração os conhecimentos prévios, a vida, os problemas, os sucessos dos alunos, de modo que os professores acreditem no potencial das crianças e que nenhum educando se sinta excluído da escola, mesmo estando dentro dela.

Pelo levantamento de dados nas fichas de matrícula, identificamos a renda média das famílias dos alunos; as profissões dos pais; o recebimento ou não do benefício da bolsa família. Tínhamos, pois, o intuito de investigar a situação social, bem como verificar o nível de renda das famílias, formando assim um panorama geral de sua situação.

Averiguamos os meios de sustento das famílias de 67 alunos do 1º ano da escola pesquisada. Quanto à profissão dos pais, as encontradas com mais frequência foram: serviços gerais (43,3%) e pedreiro (14,9%), havendo várias outras: mecânico, comerciante, papelheiro, motorista, cobrador de ônibus, operador de câmara fria, instalador, porteiro, artesão, servente, vigilante. Entre as mães foi surpreendente o número de mulheres que se denominam como “do lar”, alcançando a cifra de 80,6%, as demais têm ocupações como as de empregada doméstica e vendedora. Verificamos que a renda familiar média é de um salário mínimo mais o valor da bolsa família. Foram registrados não poucos casos, em que a mãe sozinha chefia a família e, em muitos casos, as crianças nem mesmo foram registradas pelo pai. Quanto à bolsa família identificamos que 59,7% das crianças recebiam o benefício.

Os dados coletados evidenciaram que a maioria dos alunos pertencia a famílias de classes populares, constituindo, assim, as bases necessárias para seguirmos com nossa pesquisa.

Os pareceres descritivos de duas turmas de 1º ano em 2011, enquadradas em nosso estudo, são relatos feitos pelas professoras sobre: interesse manifestado pelos alunos em sala de aula; níveis de escrita, de leitura e de reconhecimento das letras; comportamento da criança; relacionamentos com colegas e professores; organização das rotinas escolares; autonomia durante as atividades; assiduidade; realização de tarefas a serem feitas em casa; aproveitamento final. Os pareceres foram muito importantes para percebermos o processo de desenvolvimento das crianças durante o ano. Através deles, nos desfizemos de muitos mitos em relação a como esse tipo de aluno se comporta na prática de sala de aula. Questionamos se as situações em que eles vivem, seu meio social e a falta de apoio em casa afetam seu comportamento. A consulta realizada nos pareceres mostrou que em um grupo de 24 alunos, aqueles que possuem interesse, responsabilidade e respeito para com colegas e professores é em torno de 17 a 20 alunos. Quando se trata dos tópicos relacionados às tarefas para serem feitas em casa e à assiduidade, o número de crianças que alcançam os resultados esperados decresce bastante.

As avaliações diagnósticas de leitura e escrita que fizemos com as crianças, no primeiro e no último trimestre, também serviram de suporte para verificar a evolução dos alunos em relação a seu conhecimento do sistema de escrita. Elas foram realizadas com 21 alunos de uma turma de 1º ano e obtivemos os seguintes resultados:

- nove alunos que estavam no início do ano no nível PS1 (pré-silábico 1), ou seja, “o nível no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve” (Grossi, 1990). Dois não evoluíram, quatro passaram para o nível silábico e três para o silábico alfabético;
- dez alunos que se encontravam no nível PS2 (pré-silábico 2), “no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever” (Grossi 1990). Neste nível,
- o alfabetizando escreve letras ou pseudoletas, ou seja, reconhece que para escrever é preciso de símbolos e atribui ao nome do objeto escrito um número de letras de acordo com o tamanho do objeto, quanto maior o objeto mais letras ele usa para escrever e

ainda acredita que para uma escrita poder ser lida é preciso pelo menos três símbolos. Quatro evoluíram para o nível silábico e seis para o nível silábico alfabético.

- dois alunos estavam no nível silábico “caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 193). Este em que a criança já atribui valor sonoro às letras, utilizando para escrever uma letra para cada sílaba. Porém ainda pode continuar a hipótese de número mínimo de caracteres. Um aluno evoluiu para o nível silábico alfabético e outro para o alfabético.
- o nível silábico-alfabético é intermediário entre o nível silábico e o alfabético, no qual a criança, em alguns momentos, utiliza ainda uma letra para uma sílaba e, em outros, já percebe que precisa de mais uma letra ou duas para escrevê-la. Esta evolução surge do “conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente, se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 209).
- uma criança apenas atingiu o nível alfabético, o qual, de acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, se constituiu como o estágio final dessa evolução. Nesse período a criança já “franqueou a barreira do código 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” (Ferreiro & Teberoski, 1985, p. 213).
- Charlot ressalta a importância da pesquisa de campo visto que: A construção do objeto de pesquisa procede desse duplo movimento de imersão no objeto e distanciamento teórico. Sem o primeiro, a teoria não sabe do que está falando. Sem o segundo, o pesquisador ignora qual a linguagem que está utilizando (Charlot, 2000, p. 15).

Acreditamos que isso se acentua à medida que falamos de uma lei, como a do Ensino Fundamental de nove anos, a qual corre o risco de que seus reais objetivos fiquem somente no papel, se não for devidamente estudada e aplicada nas escolas. Assim, consideramos que se justifica a importância desse estudo, pois uma lei, por mais bem formulada que seja, precisa ser adotada na prática para que os objetivos que propõe sejam alcançados.

## Considerações finais

Ao escrever este artigo e pensarmos sobre o tema do Ensino Fundamental de nove anos, pelo viés das classes sociais de baixa renda, percebemos o quão oportuno ele é tanto na área da educação popular quanto no contexto mais amplo, da educação brasileira.

Através da realização desse estudo, verificamos que a política pública que institui o Ensino Fundamental de nove anos é uma tentativa de equidade social dos alunos de classes populares com os alunos da classe média e alta, a maioria dos quais que, aos seis anos, já possuem vivência na educação infantil.

O tempo maior de relação com a educação formal, obtido pelas crianças que frequentam a educação infantil, as leva a ter facilitado o acesso ao conhecimento da cultura escrita. Esse fator faz com que sua alfabetização no primeiro ano seja realizada mais rapidamente, quando comparadas às crianças que não tiveram frequência anterior à escola, pois estas, antes de serem alfabetizadas, precisam se adaptar a um novo ambiente, o escolar.

A política pública da qual estamos falando, precisa ser estudada com mais atenção pelos educadores com o intuito de realmente pôr em prática o que está sendo proposto, caso contrário, de nada adiantará o aumento de um ano na escolarização destas crianças.

Urge fazer uma reflexão sobre o perfil dos alunos de classes populares, de forma a identificar a melhor maneira de com eles aproveitar este tempo oferecido, para que ele não se configure apenas como mais um ano para não aprender.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, 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/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, Emília (org.). *Os filhos do analfabetismo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. vol.1: Didática do nível pré-silábico. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida. *Situações e recursos de aprendizagem em famílias de crianças escolares*. Aletheia, Canoas: Ulbra, n. 22, jul.-dez. 2005.

## 5. SALA DE AULA: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PIBID PEDAGOGIA EM PARCERIA COM PROFESSORES TITULARES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

NATÁLIA DOUGLAS LANER<sup>18</sup>

MAYRA PRATES DA SILVA<sup>19</sup>

KATHELINE BRITO BERBICZ<sup>20</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>21</sup>

### Introdução

O presente artigo reflete sobre o tema “Sala de Aula: aprendizagens construídas no PIBID junto aos alunos e professores titulares de uma escola pública”. Temos como foco analisar o que aconteceu na sala de aula e verificar as contribuições que esse programa ofereceu às bolsistas, aos alunos e às professoras da escola, avaliando as intervenções realizadas no contexto de sala de aula. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, PIBID/Pedagogia/UFPel/Humanidades visa ao aperfeiçoamento tanto da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, quanto da formação continuada dos professores da rede pública de ensino. Ele prioriza melhorias nas condições de educação através da aplicação de práticas docentes que qualifiquem os educadores, os estimulando a desenvolverem ações de caráter inovador. Almeja, pois, a superação dos problemas identificados na

---

<sup>18</sup> Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) [natilaner@hotmail.com](mailto:natilaner@hotmail.com)

<sup>19</sup> Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) [mayra\\_prates@hotmail.com](mailto:mayra_prates@hotmail.com)

<sup>20</sup> Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) [kathelineberbicz@hotmail.com](mailto:kathelineberbicz@hotmail.com)

<sup>21</sup> Coordenadora do PIBID Pedagogia. Docente da UFPel, Doutora em educação, [lfrison@terra.com.br](mailto:lfrison@terra.com.br).

escola, principalmente em relação aos processos de aprendizagens dos alunos, e busca aproximar as ações realizadas pela universidade à escola.

Conhecer e entender o âmbito escolar e suas funcionalidades ultrapassa a leitura de textos teóricos. Estes ganham sentido quando associados a experiências escolares que os comprovem. Refletindo sobre as práticas realizadas, percebemos o quanto essas ações contribuíram, simultaneamente para a aprendizagem das crianças, para nossa formação como docentes e para a formação continuada das professoras.

A relação estabelecida entre professoras e acadêmicas proporciona trocas de experiências, aprendizagens escolares e contribui para a qualificação do ensino, através da reflexão sobre as ações cotidianas e a mudança da prática docente, que ocorre através do desenvolvimento da consciência individual das partes envolvidas. Facci (2004, p.202) explica que “as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas mediante os vínculos das relações sociais no contexto em que o indivíduo está inserido.” De acordo com essa ideia, o trabalho realizado pelo PIBID/Pedagogia faz com que essas relações sociais entre professores, alunos e bolsistas sejam constantes e objetivas. A mudança na prática docente é possível pela relação que se constitui entre universidade e escola. O vínculo estabelecido proporciona a efetiva experiência das futuras professoras na atividade docente, articulando teoria e prática com a realidade local da escola e construindo saberes sobre questões ligadas ao cotidiano da sala de aula. Para melhor compreensão das ações desenvolvidas pelo PIBID, destacamos, inicialmente, a situação do sistema público de ensino brasileiro.

## **Sistema Público de Ensino Brasileiro e o PIBID**

Existem inúmeros problemas no sistema educacional brasileiro, principalmente quanto à educação pública. Esses agravos, em âmbito geral, estão relacionados à situação socioeconômica do Brasil.

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sa-

bemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado (Cury, 2002, p. 170).

Mello (2003), em parceria com a Fundação Victor Civita e a Editora Abril, realizou uma pesquisa sobre a situação do sistema de ensino e expôs os dez maiores problemas da educação no Brasil. Entre eles, está o fracasso escolar (evasão, repetência e reprovação), responsável pela exclusão principalmente de crianças de classes populares.

Soares (2009, p. 82) destaca que “é nítida a propensão que o Estado brasileiro assume de beneficiar apenas o Ensino Fundamental, numa franca oposição à qualificação da classe trabalhadora”. Mesmo assim, apesar de o Estado favorecer quantitativamente a educação básica, sua qualidade é, predominantemente, muito ruim, evidenciada, entre outros aspectos, pelo fato de o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental ser muito inferior ao número de matrículas iniciais efetivadas. Considera-se que a qualidade do ensino público e a atuação, nas escolas municipais e estaduais, de profissionais despreparados resultam da precária formação docente, que embora não seja polivalente, habilita os professores de séries iniciais a darem aula em todas as áreas de conhecimento. Levando em conta esse sistema de educação e a formação de professores, Nörnberg e Pinho (2009, p. 69) dizem que “a precária formação inicial, aliada a falta de uma política mais objetiva e contínua em alguns sistemas de ensino, tem indicado a necessidade de uma política voltada para formação continuada de professores”.

Diante desse panorama educacional, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo governo federal com a finalidade de valorizar os profissionais docentes, através da conjugação entre a educação básica e a educação superior, visando elevar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura e possibilitar trazer melhorias para a educação pública brasileira.

Desde o ano de 2010, o PIBID/Pedagogia atua em duas escolas públicas municipais da cidade de Pelotas, selecionadas de acordo com o edital da CAPES (Nº 02/2009 – CAPES/DEB).

Uma dessas escolas vem conquistando sucesso no processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alunos. A outra, que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apresenta IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com valor de 2,8; tendo histórico de enfrentamento com dificuldades para a alfabetização dos alunos. Essa escola está localizada em um bairro popular de periferia da cidade de Pelotas/RS, no qual os moradores vivem em condições precárias, com carência em áreas como moradia, saúde, educação. O presente artigo pretende abordar as contribuições resultantes da relação dessa escola com o PIBID/Pedagogia.

O subprojeto da Pedagogia UFPel é desempenhado por um grupo de vinte bolsistas, graduandas do curso, denominadas pibidianas. O projeto conta também com duas professoras que trabalham nas escolas, na função de supervisoras, e com duas professoras da universidade, que atuam como coordenadoras do programa.

No primeiro momento, realizamos o diagnóstico geral da escola, analisando o espaço físico e sua estrutura e conhecendo como as professoras conduziam as aulas. Observamos o recreio e todos os outros espaços para identificar as principais necessidades da escola. Considerando o resultado do diagnóstico, pensamos em construir um projeto que repensasse o papel da escola como um todo e sua função na aprendizagem dos alunos, pois

muito do que somos como sujeitos sociais, muito do que sabemos, do que pensamos, nós aprendemos na escola; sobretudo nas instituições escolares de educação básica, espaços educativos formais que dispõem de um tempo considerável da vida dos indivíduos na fase de formação de sua personalidade (Alves, 2009. p. 49).

Definimos um projeto abrangendo todos os espaços da escola, constituído por três eixos norteadores: a) o planejamento compartilhado – contemplando reuniões semanais com professoras titulares, bolsistas pibidianas e orientadoras para o planejamento da semana de trabalho e dos estudos; b) a sala de aula – envolvendo atividades permanentes e sequências didáticas aplicadas pelas bolsistas pibidianas; c) a escola como ambiente alfabetizador – abrangendo outros espaços escolares, como

biblioteca e brinquedoteca, e atividades várias, como o recreio dirigido e a hora do conto.

Pelo desenvolvimento do projeto, verificamos a grande importância do PIBID para a formação inicial dos acadêmicos e para a formação continuada dos professores da instituição. Para os acadêmicos representou uma oportunidade de estarem inseridos na escola ainda durante sua formação, proporcionando o conhecimento da realidade escolar, de suas limitações e possibilidades, ou seja, do ambiente escolar de maneira geral. Isso incentivou a reflexão e a construção de mecanismos para mudar e melhorar a realidade desta escola.

O PIBID possibilitou também conhecer o funcionamento de uma sala de aula, o planejamento dos professores, as estratégias de ensino, entre outras formas de atuação. Estando concomitantemente inseridos na faculdade, os acadêmicos desenvolveram a reflexão sobre o que é necessário mudar, tiraram dúvidas com seus professores de graduação, tiveram favorecida a preparação para um ensino de qualidade e articularam teoria com prática. Para os professores da escola, o programa foi uma oportunidade de formação continuada, possibilitando a eles espaços para trocas de experiências e de diálogo sobre dúvidas, medos e anseios. Eles também tiveram ocasião de ler livros e artigos atuais sobre o campo educacional e renovaram saberes e adquiriram novos na relação de troca com as pibidianas.

## **Metodologia**

Foi realizada uma pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados com quatro professoras, duas do primeiro ano e duas do segundo ano; quatro alunos de primeiro e segundo ano; quatro pibidianas da escola em que o projeto foi desenvolvido, duas que atuavam no primeiro ano e duas que exerciam atividades no segundo ano. Essa pesquisa foi desenvolvida, no final do ano letivo de 2011, com o objetivo de analisar o desenvolvimento do PIBID/Pedagogia na escola. Por meio desta pesquisa verificamos se houve mudança no comportamento dos alunos, em sala de aula, e também na prática pedagógica dos professores envolvidos no programa, e consideramos os pontos positivos e negativos da intervenção rea-

lizada, a fim de evidenciar quais foram as atividades significativas e as que não tiveram bons resultados.

Nas entrevistas com as professoras e as pibidianas, formulamos as seguintes perguntas: 1) Para você qual o papel do PIBID na escola? 2) Você percebeu alguma mudança na sala de aula, após a intervenção do PIBID? O quê? Por quê? (comportamento dos alunos, aprendizado, questionamentos, participação, notas...) 3) Alguma coisa mudou em sua prática pedagógica? O quê? Por quê? 4) Quais os aspectos positivos e negativos que você percebeu com a intervenção do PIBID? 5) Quais as atividades realizadas que você achou significativas e quais não o foram?

Nas entrevistas com os alunos, formulamos as seguintes perguntas: 1) O que vocês acham do PIBID na escola? 2) Vocês perceberam alguma mudança na sala de aula depois que o PIBID veio para a escola? (comportamento, atitudes, aprendizagem) 3) Vocês gostam mais das aulas com ou sem o PIBID?

Os dados coletados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (MORAIS, 1999).

## **Análise dos resultados**

Após a coleta de dados, foi feita a análise de conteúdo. As respostas referentes à pesquisa com professores, alunos e pibidianas foram coletadas via questionário aplicado. Os dados, como evidencia a fala de uma das professoras, mostraram que “o papel do PIBID é fundamental como apoio e renovação do trabalho do educador, pois ele auxilia numa reflexão teórica sobre os diversos temas que abrangem a educação e também colabora na troca de experiências entre estudantes e professoras, o que é muito significativo”. Verificamos que, para as professoras, a atuação do PIBID na escola foi muito construtiva, pois possibilitou a reflexão sobre sua prática pedagógica e contribuiu para o processo de aprendizagem aluno/professor.

A aprovação das ações do PIBID foi manifestada não apenas pelas professoras, mas também pelos alunos, que se mostraram muito satisfeitos com o trabalho realizado na escola. Para as pibidianas, o programa alcançou seu objetivo, como expressa uma das

respostas analisadas: “o papel do PIBID na escola é um papel de renovação e aprendizado. Renovação para a escola como um todo e aprendizado para os bolsistas e professoras. É uma experiência de troca de saberes que só favorecem o trabalho de todos os envolvidos, além de apresentar a realidade àqueles que estudam apenas a teoria”. Em outra fala, uma bolsista salienta a relação estabelecida entre as pibidianas e a escola: “o papel do PIBID na escola tem sido fundamental para o processo de alfabetização das crianças, pois é insuficiente o número de professores para atender a todos os alunos, tamanha a lotação nas salas de aula”. Isso sublinha a importância do PIBID nas escolas públicas do Brasil, visando à melhor qualificação do sistema básico de educação.

Em relação às mudanças ocorridas em sala de aula, as respostas de professoras, pibidianas e alunos foram unânimes. Elas mostraram que, após as intervenções realizadas pelas bolsistas, houve inúmeras modificações no contexto de sala de aula, tais como: avanço dos alunos em relação à aprendizagem, desenvolvimento da oralidade, maior interesse em realizar as atividades propostas.

As ações inovadoras e diferentes daquelas que as professoras executavam anteriormente instigaram os alunos a terem mais vontade de aprender. Facci (2004, p.79) afirma que “a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo”.

Outra mudança percebida foi que, com as reuniões de planejamento, as professoras adquiriram o hábito de planejar suas aulas. Essas reuniões possibilitaram também a troca de ideias e experiências entre as professoras e pibidianas, como exemplifica a fala de uma das professoras: “essa troca de experiências nos ajuda a pensar e rever atividades diversificadas e que promovam a construção do conhecimento, além da união do grupo que nos faz querer fazer coisas diferentes e isso reflete na sala de aula, em relação ao comportamento dos alunos eles se tornaram mais autônomos”. Papi (2005, p. 51), ressalta que “a formação de professores se constitui em elemento fundamental, embora não único, para o exercício profissional. Consiste em um processo em que ninguém se forma sozinho e no vazio, uma vez que se conta com a existência de trocas, interações e experiências”.

As professoras afirmaram terem ocorrido mudanças em sua prática pedagógica; na organização do planejamento; no desenvolvimento da rotina, que ficou mais sistematizada, a partir da troca de ideias com as pibidianas e da leitura de livros proposta pelas coordenadoras do projeto. O depoimento de uma das professoras sintetiza essa situação: “mudou no que diz respeito ao meu planejamento e principalmente que hoje reflito diariamente sobre a minha prática, aprendi a refletir e buscar novas aprendizagens na área da alfabetização e letramento”.

As pibidianas, quando questionadas sobre a mudança da prática pedagógica, asseguraram a real importância do PIBID em sua formação como docente. Uma delas comentou:

em relação a minha prática pedagógica, apenas reafirmou algo que eu já acreditava: os alunos devem estar motivados para aprender, e o professor deve acreditar naquilo que ele faz. Professores que não acreditam no potencial dos seus alunos, não acreditam em seu próprio potencial e na sua profissão. Dizer que o aluno não quer aprender ou que não vai ser ‘alguém’ na vida por causa do lugar onde vive, é menosprezar a capacidade do aluno e de certa forma influenciá-lo de maneira negativa.

Entre muitas falas, percebemos que o trabalho realizado pelo PIBID/Pedagogia evidencia real preocupação com a cultura e os saberes de cada aluno, os levando em consideração para traçar o plano de ensino. Uma pibidiana comentou: “as crianças precisam de tempo, participação e estímulo. Dependo delas para planejar minha aula.”

Nas entrevistas, professoras e pibidianas citaram aspectos positivos e negativos do projeto. Como positivos foram referidos os encontros de planejamento; as trocas entre professoras e pibidianas; o contato com livros para estudo; a aplicação de atividades diferenciadas e significativas, como a aula passeio, a escrita das correspondências entre as turmas, atividades realizadas em relação ao bairro e a cidade, o recreio orientado, a organização e a abertura da biblioteca para os alunos e a hora do conto, esta desenvolvida juntamente com o PIBID/Teatro. Ao refletirem sobre os pontos positivos, professoras e pibidianas perceberam as intervenções também

como uma formação continuada de qualidade para os docentes em serviço.

Como aspectos negativos, foram mencionados: presença de muitas pessoas do projeto em uma mesma sala de aula (ocasionando maior agitação por parte dos alunos); as reuniões semanais que deveriam ter maior duração, pois o tempo era insuficiente para, no mesmo encontro, planejar e estudar; o projeto se tornou muito longo, ficando cansativo o trabalho tanto para os alunos da escola quanto para os professores; dissociação dos projetos construídos com o PIBID e os planos de aula realizados pelas professoras, o que tornava o tempo em sala de aula escasso para dois planejamentos.

Os alunos, quando questionados sobre a preferência de ter ou não o PIBID em sala de aula, afirmaram, em maioria, gostarem mais das aulas com as pibidianas, pois as propostas eram diferenciadas daquelas a que estão acostumados, provocando maior aprendizado. Pelas falas dos alunos, percebemos que as ações das pibidianas possibilitaram um trabalho mais individualizado. Por haver mais de uma professora em sala de aula, eles eram auxiliados com maior agilidade, sem terem de esperar pelo apoio. Com relação às pibidianas, observamos que o PIBID revitalizou seu desejo de serem professoras; trouxe contribuições transformadoras para sua vida profissional; as instigou quanto ao papel social dessa profissão; afirmou novas possibilidades de educação. Isso transparece na resposta de uma delas: “como pibidiana afirmo que conviver com os alunos e a realidade escolar é uma experiência rica em aprendizados. Aprendemos que tipo de professores queremos e não queremos ser, que tipo de escola deve-se oferecer aos alunos e que as mudanças só acontecem quando temos claros os nossos objetivos e não esmorecemos frente aos obstáculos”.

## **Conclusão**

Através desta pesquisa verificamos que o trabalho desenvolvido pelo PIBID/Pedagogia é muito importante para a formação das acadêmicas, pois possibilita seu contato com a realidade escolar, mesmo antes da conclusão da graduação. Às professoras em serviço, esse trabalho é uma oportunidade de formação continuada.

Para os alunos, ele impulsiona significativa evolução em relação aos processos de aprendizagem sobre leitura e escrita.

Contextualizado na realidade do atual sistema público de educação no Brasil, vemos o PIBID como uma esperança de qualificação nos vários níveis educacionais e uma tentativa de elevar índices de aproveitamento.

Segundo Soares (2009, p. 99), as respostas aos problemas educacionais, tais como: indisciplina, desinteresse, apatia diante do conteúdo, agressividade, notas baixas, etc.; são invariavelmente procuradas nas condutas individuais de cada criança, não levando em conta os processos históricos, sociais e culturais da comunidade.

Nosso trabalho dentro da escola procurou romper com a lógica tradicional da educação, que não leva em consideração a historicidade de cada indivíduo. Nossa atuação trouxe à tona inovadoras formas educacionais, tanto dentro de sala de aula, quanto na escola como um todo. A maneira diferenciada de atuar possibilitou contribuições transformadoras quer para a prática da docência, quer para a aprendizagem. Colaborou-se, portanto, para uma nova concepção de educação, que garanta à escola o papel social de formar sujeitos cidadãos, que possam vir a ocupar os espaços sociais, participar e transformar a sociedade.

## Referências

ALVES, Cláudia. PACHECO, Suzana Moreira. Planejamento do ensino e alfabetização. In: *A criança de seis anos: no Ensino Fundamental*, RAPOPORT, Andrea, et. AL. (org.) Porto Alegre: Mediação, 2009. p.47-68

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo do construtivismo e da psicologia vigotskiana, Campinas SP, 2004.

MELLO, G. N. *Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil*. Agosto de 2003. Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala\\_exclusivo.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf)>. Acesso em 16 de abril de 2011.

MORAES, R. *Análise de conteúdo*. Revista Educação. Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37, P. 7-35, 1999.

NÖRNBERG, Marta. PINTO, Patrícia Moura. Assessoria Pedagógica na Alfabetização: (re) significando práticas, construindo caminhos. In: RAPOPORT, Andrea et al.(Org.). *A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental*. Porto Alegre, Mediação, 2009. p. 69-82.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores: formação e profissionalização*. São Paulo, Junqueira & Marin, 2005.

SOARES, José Montanha; FIGUEIREDO, Márcio Xavier. *O Poder Simbólico no Cotidiano Escolar*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2009.

Fontes

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>, acessado em 6 de fevereiro de 2012.



## 6. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

JULIA GRACIELA DA SILVA LUNA<sup>22</sup>

VERIDIANA DE MATOS PALADINO<sup>23</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>24</sup>

### Literatura e alfabetização

A alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação básica, na qual o aluno aprende a ler e a escrever. Para que esse aluno se alfabetize e se aproprie do significado da leitura, é necessário investir na formação de um leitor de qualidade. A literatura infantil é um dos recursos para que isso ocorra. A formação do leitor é uma das atribuições primordiais da escola. O uso de algumas estratégias, como: acesso à biblioteca; contato com livros de literatura infantil; planejamento por parte do professor; atividades pedagógicas específicas são imprescindíveis, nessa primeira etapa do aprendizado.

O alfabetizador deve levar em conta que muitas crianças só entram em contato com os livros ao ingressarem na escola. Esse fato torna-se mais verdadeiro, quando se fala de alunos de escolas de periferia, nas quais a realidade é bastante diferente daquela de instituições de ensino privadas. Nestas, os alunos têm condições de comprar livros e, conseqüentemente, adentram mais rapidamente no mundo da leitura e em contato com diferentes textos. Apresentar textos de qualidade oportuniza aos alunos momentos em que podem sentir emoções e angústias semelhantes às dos personagens da história lida por eles ou pelo professor.

Devido à importância de se utilizar a literatura infantil como

---

<sup>22</sup> Acadêmica do 9º semestre de Pedagogia – PIBID/UFPeL

<sup>23</sup> Acadêmica do 7º semestre de Pedagogia – PIBID/UFPeL

<sup>24</sup> Profª. Drª. da Universidade Federal de Pelotas- Pedagogia/PIBID/UFPeL

uma prática que qualifica a alfabetização, pretende-se, neste artigo, relatar e refletir sobre a intervenção realizada por um grupo de alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas que atuaram em uma escola da rede municipal, situada na periferia de Pelotas.

O estudo apresenta fundamentação teórica e análise dos dados coletados, com o intuito de ressaltar a importância de se utilizar a literatura infantil como suporte qualificador da alfabetização.

## **O desafio de alfabetizar através da literatura**

Atualmente a escola preocupa-se muito em formar leitores competentes. Por isso, procura trabalhar não só a capacidade de ler do aluno, como também desenvolver o gosto e o compromisso com a leitura. Ela procura mobilizar o aluno internamente, porque aprender a ler e também ler para aprender requer grande esforço. O professor precisa usar inúmeros artifícios para fazer com que o aluno se interesse pela leitura e perceba o quanto é importante e desafiador o ato de ler. Professor e escola devem estimular a autonomia e a independência do aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997, p. 43), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. Infere-se que trabalhar com o texto é muito importante nas classes de alfabetização, etapa na qual o ato de ler torna-se cada vez mais complexo, na medida em que o aluno passa a ler além das imagens, identificando palavras, frases e, por fim, textos. Um dos meios de se introduzir uma boa leitura é através dos livros de literatura infantil, os quais oferecem, de forma prazerosa, suporte às práticas pedagógicas nas classes de alfabetização. A leitura também pode e deve ser vista como forma de prazer, de descontração, como afirma Soares (2009, p. 24):

[...] a leitura que devemos propor as crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer

o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames [...]

Julga-se ser importante que o professor constitua um acervo diversificado de literatura infantil e de materiais didático-pedagógicos disponíveis à leitura em sala de aula, para que as crianças a ele tenham acesso. A produção de guias de leitura facilita a seleção de obras literárias adequadas para o trabalho na educação infantil, principalmente nos anos iniciais, e contribui para a expansão das formas de interpretação de textos escritos, voltados aos diferentes campos da linguagem.

Unir literatura e alfabetização oportuniza à criança entrar em contato com o mundo letrado; ampliar seu vocabulário; obter maior conhecimento da formação dos textos; exercitar sua imaginação. A leitura, vista como instrumento de mudança sociocultural, traz para a escola a responsabilidade de facilitar aos alunos o acesso à leitura.

Ao analisar o PCN de Língua Portuguesa, destaca-se que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCN, 1997, p. 15). Isso reforça a importância desta pesquisa, que busca refletir sobre as questões relacionadas à leitura entre os alunos das classes de alfabetização. Utilizar literatura para ensinar a escrever torna o processo mais lúdico e significativo; impulsiona os alunos a produzirem textos de boa qualidade; os ajuda a melhorarem suas produções.

Segundo Costa (2007, p.110), “ler significa construir o indivíduo capaz de compreender-se e compreender os textos do mundo, para nele melhor se situar e melhor interagir”. Percebe-se, nesse depoimento, o quanto os adultos, especialmente os professores, têm, muitas vezes, dificultado o processo de alfabetização das crianças, pelo uso de atributos como “fácil” e “difícil”, sem levar em consideração a forma como a criança pensa e dialoga com a escrita e com a leitura. Neste contexto, os fracassos são inevitáveis. No entanto, como salienta Ferreiro (1997, p. 25):

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

Para formar um aluno leitor é imprescindível que a pessoa que lê estabeleça, com o texto lido, uma relação de prazer, relação de interesse, de liberdade de interpretação. Assim, se estará formando não apenas um bom leitor, como também um aluno crítico e autônomo. Souza (2004, p. 40) expõe que:

[...] é preciso afirmar, e veementemente, que a literatura de ficção, tal como as obras didático-informativas e outras, pode ser também uma forma de pensar sobre a vida e o mundo. Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos e relevantes [...]

Outro aspecto importante refere-se aos livros didáticos, os quais, muitas vezes, apresentam pequenos fragmentos de contos clássicos para serem trabalhados em aula. O professor, quando se utiliza desses fragmentos como proposta de leitura, gera uma visão equivocada em seus alunos, pois tais trechos são desprovidos de sentido, uma vez que ficam sem a contextualização da totalidade da obra. O contato qualificado dos alunos com obras de literatura infantil requer que eles tenham acesso aos contos clássicos por inteiro, adquirindo assim ampla visão da história lida. Segundo Ítalo Calvino (1993)

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

A literatura infantil hoje faz parte do universo da maioria das crianças, seja em casa seja na escola, mas isso não foi sempre assim.

Antigamente, a infância era ignorada pelos adultos. Somente no final do século XVII, passaram a ser produzidos livros para crianças. Desde então, a literatura infantil passou a exercer um papel preponderante em relação à criatividade, à fantasia e ao imaginário mundo encantado nos quais as crianças, e até mesmo os adultos, viajam.

Concordamos com Fernandes (2003, p.10) quando explica:

A literatura exerce um importante papel lúdico, em se considerando o seu ajustamento à evolução natural do pequeno leitor: dirige-se à sua alma para ser entendida pelo seu intelecto, desde que adequada ao seu interesse, nível socioeconômico e faixa etária.

Atualmente, os livros de literatura infantil contribuem, em muitos aspectos, para o desenvolvimento das crianças, indo ao encontro das necessidades dos pequenos, por exemplo, ao divulgarem noções de boas maneiras e o valor da amizade. Referente às práticas pedagógicas, muitos livros apresentam sua estrutura de tal modo que o professor pode viajar, juntamente com os alunos, pelo mundo de fantasia e aí incluir conteúdos específicos a serem desenvolvidos.

## **Metodologia de pesquisa**

Para melhor compreender a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização, foi realizada uma pesquisa com o objetivo investigar algumas questões relacionadas ao uso da literatura infantil e suas implicações nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Foram entrevistadas três professoras que trabalham com classes de alfabetização. Pretendeu-se analisar de que forma as professoras alfabetizadoras utilizam a literatura infantil em suas práticas pedagógicas e qual a importância que esses livros têm no processo de alfabetização dos alunos.

Para a coleta de dados, utilizou-se, como instrumento, a entrevista. Os dados foram coletados em novembro e dezembro de 2011.

As professoras entrevistadas, identificadas como professora 1 (P1), professora 2 (P2), e professora 3 (P3), trabalham no turno da manhã.

O instrumento tinha os seguintes pontos norteadores: a existência de livros de literatura infantil na sala de aula; a importância de trabalhar com literatura infantil nas classes de alfabetização; a possibilidade de alfabetizar através da literatura infantil; a utilização da literatura em atividades elaboradas; os tipos de livros de literatura existentes na escola e sua utilização pelas professoras; disponibilidade dos livros para toda a escola ou só para as classes de alfabetização; qualidade dos livros; o que letramento literário significa para as professoras; se fica mais fácil alfabetizar, tendo como suporte a literatura infantil.

### **Análise dos dados da pesquisa**

Ao serem indagadas a respeito de suas práticas de ensino da leitura, as professoras entrevistadas mencionaram que liam diferentes textos: poesia, contos clássicos da literatura infantil, revistas em quadrinhos etc. Elas ressaltaram a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização em relação à aquisição dos processos de leitura e escrita.

Nos depoimentos, as professoras afirmam ser importante o trabalho com a literatura infantil, uma vez que, através das histórias, as crianças aprendem a ler e a escrever de maneira lúdica, facilitando este processo. Salientam, também, que procuram oferecer aos alunos os mais variados gêneros de textos, possibilitando-lhes se familiarizarem com as diferentes formas de comunicação.

As professoras comentaram que a biblioteca da escola não estava desempenhando suas principais funções: o empréstimo de livros e a utilização de seu espaço para a realização do Projeto da Hora do Conto. As alunas do PIBID implementaram novas práticas na biblioteca, que voltou a ter sua função original. Verificou-se que as professoras criaram, em suas próprias salas de aula, um cantinho para a leitura, no qual os alunos podiam retirar livros e levá-los para casa, condicionados ao compromisso de devolvê-los. Segundo as docentes, o uso da literatura infantil auxilia as crianças a desenharem e a se expressarem com mais eficiência. Outro aspecto positivo do uso da literatura infantil está relacionado à imaginação das crianças, à possibilidade de sonhar com um futuro melhor, visto

que, muitas vezes, elas não têm essa perspectiva, pois a realidade na qual estão inseridas não oferece muitas possibilidades, por serem oriundas de famílias de renda muito baixa.

Observou-se que todas as professoras entrevistadas possuíam semelhante linha de pensamento relativa à importância do trabalho com literatura infantil na alfabetização dos alunos.

## Dados gerais das professoras

| Professoras | Formação                            | Tempo de Magistério | Turma de atuação | Tempo de ensino na alfabetização |
|-------------|-------------------------------------|---------------------|------------------|----------------------------------|
| P1          | Pedagogia e Artes Visuais           | 16 anos             | 2º ano           | 6 anos                           |
| P2          | Jornalismo e Pedagogia em andamento | 20 anos             | 2º ano           | 12 anos                          |
| P3          | Pedagogia                           | 15 anos             | 2º ano           | 6 anos                           |

Pelas respostas das professoras, identificou-se que todas as salas possuem livros de literatura infantil, concordando com a importância por elas atribuída à literatura infantil. Como revelam alguns excertos das entrevistas: “acredito ser importante para trabalhar o conteúdo e a apropriação da escrita” P1; “instigo a curiosidade e a vontade de aprender a ler” P2; “estimulo a imaginação, o sonho e a criatividade”.

As respostas obtidas evidenciam que as professoras são favoráveis à prática da literatura infantil nas classes de alfabetização. A maioria disse que é muito importante para as crianças o contato com situações de interação e o manuseio de materiais escritos para a evolução e aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, se observa que muitas crianças que frequentam o Ensino Fundamental mal sabem ler e escrever. Diz Soares (2009, p. 43) que “[...] a leitura é a relação íntima e pessoal que o leitor estabelece com o texto. Sem esse contato, que pode e deve ser promovido de várias maneiras, ele não tem condição de se efetivar.” As professoras enfatizam que, através da literatura infantil, as crianças

desenvolvem maior criatividade na realização de tarefas e a na exploração do mundo que as cerca. Ainda fica pendente, porém, o questionamento de por que muitas crianças não se alfabetizam. Sabe-se que muitos dos problemas encontrados pelos alunos durante os anos de estudo decorrem da falta da apropriação de compreender o que leem. O aluno, muitas vezes, não consegue resolver problemas de matemática e de outras disciplinas, não por não saber cálculos e conceitos, mas por não ter aprendido a ler o sentido do texto.

As professoras foram questionadas sobre a possibilidade de alfabetizar por meio da literatura infantil e como esse trabalho poderia ser feito. Todas afirmaram ser possível alfabetizar dessa maneira.

A professora P1 acredita que os alunos aprendem muito mais através da literatura infantil e, segundo ela, os pequenos demonstram gostar de clássicos. Após ouvirem a história, dramatizam e verbalizam o que aprenderam. Esta professora aproveita para trabalhar as dificuldades em relação à leitura e à escrita através das histórias contadas. Algo semelhante é dito pela professora P2: “os alunos acabam se interessando pelas palavras diferentes e aprendendo deste modo”. Ela relata que os alunos ficam curiosos, querendo saber o que está escrito nos livros de literatura, quando ela os lê na aula. Isso também pode ser verificado na hora do conto – atividade desenvolvida pelos alunos do PIBID, uma vez por semana, com estas mesmas crianças. A professora P3 considera que a literatura infantil é “uma estratégia para alfabetizar e dá resultados, principalmente quando se parte de alguma história e vai englobando outros assuntos”.

As professoras ainda explicaram que, para trabalhar a partir da literatura infantil, organizam atividades como juntar palavras, leitura, escrita, caça letras, práticas englobando as áreas do conhecimento. Trabalham valores, tipos de moradia, baseando-se em histórias como “Os três porquinhos”. Outras atividades também foram relatadas, por exemplo, a professora P3 lê a história até a metade e depois os alunos em grupos elaboram um final, após confrontam os finais que foram criados.

Quanto ao tipo de livros de literatura utilizados no processo de alfabetização, as professoras nomearam, entre outros,

Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, O Carteiro Chegou, esse em parceria com o PIBID, citaram também contos, poesias e fábulas. Esses livros são disponibilizados para toda a escola sendo todos de boa qualidade. As professoras, eventualmente, trazem livros para serem usados na escola. Elas ressaltaram a contribuição do PIBID, ao trazer as histórias utilizando como recurso o uso de fantoches.

Analizados os dados, persiste ainda um questionamento: se as professoras consideram que alfabetizar tendo como suporte a literatura infantil faz parte de suas práticas, qual é o motivo da baixa aprendizagem?

A professora P2 acredita que isto depende da realidade da criança e da realidade da escola. Explicita que trabalhar com alunos multirrepetentes é mais complicado. A professora P3 diz que é mais fácil, porque o professor tem embasamento para seu planejamento, fazendo um trabalho mais engajado, evitando o trabalho estanque, sem contextualização. No entanto, levanta-se uma hipótese: não estaria o problema centrado na sistematização das atividades de leitura e de escrita? Por serem crianças pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo, que não têm contato com livros ou outros tipos de materiais escritos, sua aprendizagem fica prejudicada? Algumas professoras afirmam que sim, mas se subentende que todas as crianças têm as mesmas condições para aprender.

Segundo algumas professoras, o trabalho com a literatura infantil pode ficar “meio solto”, gerando problemas na escrita e na leitura, se o processo não for sistematizado. Observou-se que estas professoras passaram a refletir sobre sua prática e a relação existente entre literatura e alfabetização. No entanto, nem sempre se atribui à literatura infantil a devida importância. Com frequência, a literatura é utilizada apenas para o ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, Ferreiro (2000, p. 40-41) aponta:

[...] é preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a

reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso a um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

É evidente que se deve oportunizar às crianças condições para que se tornem autônomas, questionadoras e conscientes, ao invés de oferecer respostas prontas – prática comum nas escolas brasileiras. Nesse processo, cabe ao professor ser um bom observador em sua sala de aula, percebendo que cada criança é diferente e, dessa forma é melhor intervir e auxiliar em seu processo de aprendizagem. Fica mais uma vez o alerta de que o papel desempenhado pela escola e pelos professores é de extrema relevância.

Muitos professores ainda não têm bem claro o que é o letramento, não percebem que este caminha com a alfabetização. Uma boa oportunidade de encontrar elementos formativos a esse respeito está na leitura dos PCN's, principalmente o de Língua Portuguesa, um documento a ser utilizado para o planejamento, práticas e reflexões no ambiente escolar.

Apesar de o trabalho realizado, nessa escola, ser de boa qualidade, ainda há muito a ser aperfeiçoado. A evasão e a repetência ainda são consideravelmente altas, é preciso, portanto, que as professoras se conscientizem de sua importância com relação à aprendizagem das crianças.

O trabalho com a literatura infantil deve ser permanente para que surtam resultados satisfatórios. No entanto, durante a estada das bolsistas do PIBID, notou-se que o trabalho com a literatura infantil não era satisfatório em relação à sistematização da história lida. Foi também observado que as professoras das classes de alfabetização não conseguiam contextualizar seu trabalho, de modo que os alunos obtivessem uma aprendizagem significativa.

## **Criando um ambiente alfabetizador**

A escola e as professoras entrevistadas desenvolvem um papel positivo, ao proporcionarem aos alunos espaços onde podem entrar em contato direto com a literatura de modo geral. No entan-

to, a forma como essa relação acontece nem sempre é satisfatória. O professor deve ser o mediador para que a alfabetização, utilizando a literatura, ocorra de forma sistematizada. Paiva (2005, p. 47) diz que:

[...] Por estas razões, em seu repertório de leituras, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com os gêneros poéticos da tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização.

Uma boa possibilidade para que haja um trabalho efetivo, visando à alfabetização de qualidade, ocorre através da criação de um ambiente alfabetizador em sala de aula, como mostra o Caderno do Ceale (2004, p.28):

Sabemos que o processo de alfabetização se desenvolve mais facilmente quando as crianças chegam à escola tendo uma maior familiaridade com a escrita, obtida em contextos nos quais ela circula com usos e funções sociais. Tal como na vida cotidiana, a escola pode apresentar situações, contextos e materiais capazes de estimular o interesse e a atenção dos alunos.

Ressalta-se, pois, a importância da diversidade de materiais escritos a serem disponibilizados para os alunos, possibilitando assim um ambiente alfabetizador. É necessário que as professoras entrevistadas realizem, em suas salas, práticas de sistematização das atividades desempenhadas, oportunizando aos alunos a reflexão sobre a língua oral e escrita. Discute-se muito sobre a importância de aplicar atividades permanentes ligadas à leitura, ou seja, atividades que sejam desenvolvidas diariamente, como: leitura por parte do professor; leitura com os colegas; leitura com o grupo sob orientação do professor; leitura independente; retirada de livros na biblioteca; conversas sobre as

histórias lidas; produção de textos individuais e coletivos; criação de espaços para a leitura diária; uso da escrita, durante as brincadeiras organizadas pelo professor; confecção de tabelas ou listas com nomes retirados dos textos lidos; identificação do significado das palavras com a ajuda do dicionário; confecção, pelos alunos com a ajuda do professor, de murais e cartazes de textos coletivos; produção coletiva de panfletos informativos e livros de receitas relacionados aos contos lidos pelos professores, para serem, por exemplo, distribuídos na escola. O professor deve ajudar seus alunos a desenvolverem o hábito de ler, lembrando que o adulto ao ler passa este modelo para as crianças. É importante também oportunizar às crianças o contato com diferentes materiais escritos, como: bilhetes, cartas, jornais, revistas entre outros, assim a inserindo no mundo letrado, uma vez que as crianças que receberam incentivos relacionados à leitura em casa estão em maior vantagem do que aquelas que não tiveram essa chance. Os professores devem oportunizar a seus alunos mais situações reais de leitura e de escrita. Uma boa alternativa é o trabalho com os contos, conforme lemos em Curto (2000, p. 132):

Aprende-se a escrever e a ler escrevendo e lendo textos. A aprendizagem do código de decifração e transcrição faz parte da aprendizagem da leitura e da escrita. E não temos por que separá-lo nem fazê-lo previamente como ao aprender a falar. O aluno deve ler e escrever até onde for capaz e contar com nossa ajuda para avançar.

É importante que o professor busque, portanto, sempre respeitar as possibilidades e as necessidades dos alunos, estimulando seu interesse e sua atenção. Essas atividades podem ser utilizadas como forma de organização do trabalho pedagógico. Através das atividades diárias de sistematização, serão obtidos efeitos positivos com relação à aprendizagem dos alunos, contribuindo para que ela seja de qualidade.

## Considerações finais

Durante a pesquisa, verificou-se que as professoras das classes de alfabetização procuram, na medida do possível, incentivar os alunos a terem maior contato com livros de literatura infantil.

Reafirma-se, pois, que o trabalho com a literatura infantil é muito importante no que se refere à prática pedagógica contextualizada. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha papel preponderante no ensino desenvolvido em classes de alfabetização porque colabora para a melhora na escrita, a qual, uma vez sistematizada, contribui para que o aluno realize cada nova leitura com mais fruição e nela sinta maior prazer.

Pelos dados obtidos nesta pesquisa e durante o tempo de atuação do PIBID nessa escola, conclui-se que há muito que ser feito em prol de uma aprendizagem significativa. Aos educadores se requer que haja a preocupação em trabalhar efetivamente a compreensão da leitura e da escrita; que sistematizem os conhecimentos que os alunos já possuem; que proponham atividades inovadoras e criativas, de outro modo, as crianças continuarão a ver a escola como lugar de dificuldades. Cabe, portanto, às professoras a busca de caminhos para melhorar suas práticas docentes, a fim de levar os alunos a se tornarem leitores críticos e conscientes.

Através de um trabalho de qualidade, visando à alfabetização e o letramento dos alunos, a escola pode passar a ser vista como um local agradável, alegre e prazeroso, no qual a literatura infantil é utilizada como instrumento para despertar nos alunos, de forma sensível, a consciência crítica e a capacidade de analisar o mundo.

## Referências

CADERNO DO CEALE. *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte, 2004.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSTA, Maria Morais. *Metodologia do ensino da Literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, Dirce Lorimier. *Literatura Infantil 50 palavras*. São Paulo, Brasil: Loyola, 2003.

FERREIRO, Emília, *Com todas as letras*. 5 ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela.-6.-São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação- Série 8-Atualidades em educação –v.2).

MARUNY, Curto Lluís. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler/ Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrall Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2000. V1.*

PAIVA, Aparecida. *Alfabetização e letramento na infância*. Salto para o futuro. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144p.*

SOARES, Magda. O Jogo da Escolhas. In: *Escolhas (Literárias) em Jogo*, MACHADO, Maria Zélia Versiane et. al.(org),– Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.19-32.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: *Escolarização da Leitura Literária*, EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al.(org) 2ª ed., 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.p.49-58.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. Editora Global, 1985.

## 7. A ESCOLA COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR: DA HORA DO CONTO A LEITURA EM MOVIMENTO

ANGELA MARIA FERREIRA GARCIA<sup>25</sup>

PATRÍCIA CABRAL DUARTE<sup>26</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>27</sup>

As crianças não aprendem espontaneamente nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente porque *alguém* as põe em situação de pensar (Curto, Morillo, Teixidó, 2000).

### Introdução

Vivemos em uma sociedade em que o contato das crianças das classes populares com a literatura é quase inexistente, sendo determinantes, nesta situação, os fatores de ordem social e cultural. A ampliação do acesso aos meios de comunicação substituiu os momentos de convívio familiar. Atualmente, a ausência dos pais, em função do trabalho e da “correria” constante do dia a dia, vão tornando cada vez mais raros os momentos da família reunida. Acreditamos ser relevante a tentativa de resgatar o hábito da contação ou de leitura de histórias como uma das formas de compartilhamento de afetos e de saberes.

O espaço e tempo que, em geral, a escola destina ao contato do aluno com a leitura é mínimo, pois ela prioriza a decodificação de signos em detrimento do contato prazeroso com a leitura, a qual levaria o aluno a melhor compreender a realidade. O projeto PIBID Pedagogia tem como um de seus eixos norteadores a escola

---

<sup>25</sup> Licenciada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Pedagogia; aluna da Pós-graduação da UFPeL; aluna especial do Curso do Mestrado em Educação da UFPeL.

<sup>26</sup> Graduanda do sexto semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Pedagogia.

<sup>27</sup> Doutora em Educação, Professora Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

como ambiente alfabetizador. Assim, nós, pibidianas do curso de pedagogia, organizamos um projeto interdisciplinar em parceria com bolsistas do Teatro, o propondo às turmas de 1º e 2º anos, atendidas pelo programa, na escola em que atuamos. A proposta desenvolvida continha dois projetos. O primeiro, intitulado a “Hora do Conto”, com o objetivo de oportunizar aos alunos um espaço de maior apropriação da literatura infantil, foi realizado com quatro turmas atendidas pelo PIBID ,na escola, no turno da tarde. O segundo, “Leitura em Movimento”, visava a que o aluno estivesse envolvido com a leitura tanto em sala de aula como em momentos junto à família.

As escolas possuem acervos bastante consideráveis disponibilizados pelo MEC que, se utilizados de maneira adequada, podem dar suporte às mais diversas áreas do conhecimento, contribuindo, de maneira positiva e significativa, no processo de ensino-aprendizagem. O documento “Acervos Complementares”, enviado pelo MEC às escolas, é um exemplo de como é possível usufruir desses livros adequadamente, pois ele contém orientação aos professores sobre como trabalhar os livros, indicando as áreas do conhecimento por eles abrangida e as alternativas de uso. Muitos professores, no entanto, desconhecem esses materiais. Por vezes, as escolas nem os colocam à disposição, o que é lamentável, porque a escola deveria utilizar todos os recursos disponíveis para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O gosto pela leitura é formado em um processo gradual. Cabe ao professor, como seu mediador, incentivar o aluno ao maior contato com os livros, seja na sala de aula, na biblioteca ou em casa. A leitura é um dos caminhos de inserção dos indivíduos na sociedade da cultura escrita. O projeto que propusemos visava trazer a superação da visão utilitarista da linguagem, ou seja, não privilegiando apenas o domínio técnico, mas desvelando também a leitura pela leitura, ou seja, o prazer de ler.

Neste trabalho, tivemos como objetivos: tornar a leitura algo prazeroso ao aluno, isto é, ler por desejo e não por obrigação; incentivar a escola a criar um espaço, na sala de aula, para a prática da leitura diária, pautada na literatura infantil; criar um espaço para a leitura também fora de sala de aula, reforçando o contato com

as obras literárias; estimular o uso da literatura infantil, como elemento essencial para a formação do leitor; expandir as formas de interpretação de textos escritos para outros campos de linguagem, como teatro e música; utilizar, como complementares, técnicas teatrais: improvisação, expressão corporal, relaxamento; propiciar um espaço no qual as crianças pudessem verbalizar suas ideias, discutir suas opiniões, exercitar sua criticidade e, assim, dar o primeiro passo para sua formação de leitores competentes.

Nas sequências, apresentamos as duas modalidades de trabalho: hora do conto e leitura em movimento.

## **A hora do conto**

Ensinar a ler exige (do professor) a observação ativa dos alunos e da própria intervenção como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula (Solé, 1998 p.173).

Este projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2011, atendendo as crianças de quatro turmas, duas de 1º e duas de 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, participantes das atividades do projeto “Hora do Conto”. A atividade ocorreu, às segundas-feiras, das 13h30min às 15h30min, com duração de trinta minutos para cada turma, acompanhadas da professora titular e de suas monitoras. No decorrer do projeto, as crianças ouviram, interagiram, participaram de forma efetiva, tanto na condição de ouvintes quanto na interpretação das histórias. Apresentávamos a leitura para as crianças como algo prazeroso, desvinculado de obrigação e das tarefas escolares. Elas percebiam a forma divertida de ler, preenchendo com essa atividade o espaço do lúdico, muitas vezes esquecido pela escola.

O livro de literatura infantil foi o elemento condutor da “Hora do Conto”. As obras utilizadas foram previamente selecionadas, quer pela relevância do tema, quer pelas possibilidades de interação que iriam proporcionar aos alunos. Todas elas fazem parte do acervo da escola, sendo esta uma forma de divulgar o material disponível e estimular seu aproveitamento.

Por considerar que somente a leitura desenvolvida de forma especial, pensada e planejada, pode se tornar interessante e atrativa para os ouvintes. Em concordância com esta ideia, ao desenvolvermos o projeto, utilizamos diversas técnicas e oferecemos às crianças possibilidades de atuar/narrar/contar e encenar as histórias. Narramos os livros utilizando gravuras, fantoches ou bonecos, aventais, fantasias e, por vezes, dramatizando as cenas. Quando necessário, técnicas de relaxamento foram utilizadas com as turmas antes da história. Buscamos apresentar os contos da maneira mais interessante possível, trazendo, a cada semana, para a sala de leitura, uma nova história com assuntos diferentes dos anteriores. Nossa intenção era despertar o prazer pela leitura, mediando o contato das crianças com a literatura infantil, a fim de sedimentar seu gosto por esta atividade e iniciar a formação de bons leitores. Selecionamos alguns contos literários, visando captar a compreensão, o interesse e o fascínio, a interação das crianças para com as histórias. Foi igualmente importante divulgar quem era o autor e o ilustrador de cada história, manusear e explorar o livro como objeto. Com esta finalidade, antes de iniciarmos a contação da história, apresentávamos ao grupo o livro e uma breve biografia de seu autor.

Outro fator fundamental, em nosso trabalho, foi ter, fora da sala de aula, um espaço diferenciado para desenvolvimento da atividade, um espaço onde as crianças podiam se movimentar, ficar à vontade, pois o ambiente era propício, estimulador e agradável. O essencial, no entanto, foi proporcionar uma situação em que a leitura estava desvinculada da obrigatoriedade, o que por vezes torna a atividade enfadonha para a criança. Ao contar as histórias, trabalhamos, através da interpretação dos personagens, a manifestação da arte. O intuito de unir o lado artístico das crianças com a literatura estimulou o desenvolvimento de sua criatividade, mostrando a elas que literatura também é uma forma de arte. Percebemos que este trabalho contribuiu de maneira eficaz para os processos de socialização e desinibição dos alunos.

Ao término de cada história, sempre conversávamos sobre o que fora lido e fazíamos uma provocação sobre a temática apresentada no livro. É interessante notar que as crianças, ao final, já ansiavam por falar. A dita “moral da história” sempre foi dada e discutida por eles. Conforme as possibilidades proporcionadas

pela história, realizávamos jogos e atividades relacionadas ao texto. Exemplificamos, a seguir, com as atividades realizadas, com o livro “Os dez amigos” do escritor Ziraldo. Para sua realização, utilizamos classes (mesinhas) e um tecido negro, com ele improvisamos uma cortina, e assim organizamos um teatro de “dedoches”. Os dedos foram pintados com desenhos de rostos e ganharam anéis, fitas e tampinhas como acessórios. Narramos a história, a qual ganhou vida através dos dedos. Ao encerrar, como habitualmente fazíamos, as crianças comentaram o texto e rememoramos os nomes dos dedos. Antes que elas retornassem à sala de aula, cantamos em grupo a música dos dedinhos.

Por este exemplo, dentre as várias horas do conto que realizamos, evidenciamos o prazer, a alegria, a receptividade, a expectativa das crianças durante o desenvolvimento do projeto.

## **Análise do projeto a hora do conto**

Após os vários encontros, nos quais realizamos as atividades do projeto denominado “Hora do Conto”, percebemos, através do depoimento das professoras titulares, monitoras e dos alunos participantes, que houve significativo aumento do interesse pelas obras literárias. Os alunos passaram a se interessar pelos temas apresentados, os quais, em algumas ocasiões, tornaram-se o eixo condutor da aula subsequente à hora do conto, ou seja, algumas professoras planejavam suas aulas dando sequência à temática do livro apresentado e elaboravam atividades que envolviam a história contada.

Um ponto citado como positivo pelas professoras foi a participação dos alunos durante as atividades, inclusive dos mais tímidos, o que evidenciou o auxílio a seu processo de socialização e desinibição, cujos reflexos foram sentidos na sala de aula.

Eis um trecho do depoimento de uma professora sobre o projeto:

O aluno J.P. foi a minha maior surpresa durante o desenvolvimento do projeto. Ele estava sempre chorando, se excluindo de todas as atividades, principalmente as coletivas. Nunca quis participar de nada. Quando ele parou na porta e ficou parado escutando a história, com o rostinho encantado todo alegre, fiquei muito feliz

(T.L., professora titular de uma das turmas na qual realizamos o projeto em 2011).

O projeto confirmou a necessidade de ter disponível na escola um espaço diferenciado para a realização de leituras, pois ouvir uma história em um ambiente diferente da sala de aula incentiva e aumenta significativamente o interesse por esta atividade. Nas leituras na sala de aula, os alunos mostraram-se mais desatentos e menos participativos do que nesse ambiente diferenciado.

Para além da necessidade de aprender a ler, o projeto possibilitou ouvir histórias por ouvi-las, conhecê-las, encantar-se com o enredo, dando asas à imaginação, despertando na criança o desejo de ler, compreender a história e dramatizá-la. O projeto trouxe ganhos significativos aos alunos no campo da leitura, através do interesse que despertou quando eles ouviram as obras literárias. Impulsionadas por esse interesse, as crianças buscaram, através do empréstimo de livros, conhecer novas obras. Este foi um fato gratificante, pois superou nossas expectativas e, com ele, sentimos estar cumprindo nosso objetivo de despertar o interesse das crianças pela leitura.

## **Leitura em movimento**

As crianças de noite vão dormir antes dos grandes. Sempre meu pai me conta uma história. Eu adoro histórias. E eu adoro livros; acho que é porque meu pai e minha mãe vivem lendo (ROCHA, 2001. p.12).

Este projeto surgiu como fruto de nossas observações em sala de aula e na “Hora do Conto”, pelas quais percebemos a necessidade de os educandos terem maior contato com os livros, visto a quase ausência dessa prática no cotidiano destas crianças. Assim, nos propusemos, como objetivo, contribuir com o processo de aquisição da língua escrita. Na escola na qual atuamos, essa questão era realmente preocupante. As crianças quase não tinham contato com os livros. Havia obras disponíveis, porém não eram ofertadas de maneira a despertar o interesse ou o gosto pela leitura. Por sabermos da importância de ler correta e sistematicamente, resolvemos investir em uma proposta que viesse ao encontro dessa necessidade. Solé (1998, p.32) afirma que:

Um dos múltiplos desafios a serem enfrentado pela escola é o de fazer que os alunos aprendam a ler corretamente. Isso é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para que os sujeitos possam agir com autonomia nas sociedades letradas, e que provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem ou que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Assim, nós, como pibidianas e mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, instituímos, na turma de primeiro ano da já citada escola, o projeto “Leitura em Movimento”, inspirado no “canto de ler”, descrito no livro *Formando Crianças Leitoras* de Jolibert (1994). O projeto consistiu em organizarmos um espaço, dentro da sala de aula, com o suporte material de aproximadamente duzentos livros de literatura infantil arrecadados por nós, constituindo-se assim uma minibiblioteca.

Para iniciar este projeto, primeiro fotografamos os alunos individualmente. Após, confeccionamos cartões que foram levados para a sala, nos quais as crianças escreveram seu nome e colaram as fotografias. A confecção dos cartões foi o momento inicial de implantação de nosso projeto. Após a explicação do que pretendíamos, ou seja, realizar a implantação da minibiblioteca, nós elaboramos com a turma as normas convivência, nas quais foram demarcados direitos, deveres dos alunos e os cuidados para com os livros, indispensáveis para o desenvolvimento do projeto.

Instalada a biblioteca, que recebeu o mesmo nome do projeto, semanalmente os alunos escolhiam um livro de sua preferência, que ficava com eles durante uma semana. Neste período, os alunos eram incentivados a ler as palavras, as imagens, pedir que alguém fizesse a leitura, visto que, nessa turma de primeiro ano, eles ainda não estavam alfabetizados. Desta forma, promovemos um espaço de interação entre escola e família através do hábito da leitura.

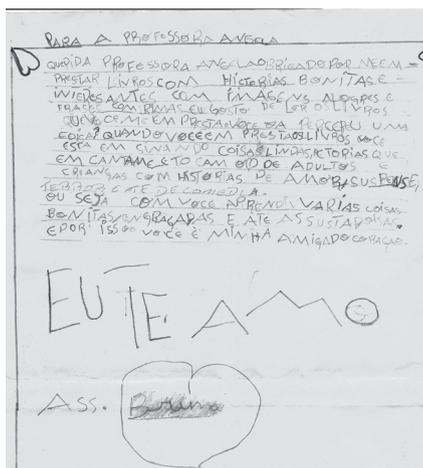
Na semana seguinte, ao retornarem com as obras, as crianças, que se sentiam à vontade para isto, liam os contos à sua maneira. Ao final desse momento, recolhíamos as obras e os alunos escolhiam novos títulos, renovando-se o processo. No início do projeto, convidávamos as crianças para lerem, com a pretensão de realizarmos três leituras por tarde, porém, a partir da segunda semana, tivemos que limitar o número de leituras, devido ao pouco tempo que tínhamos para atender ao entusiasmo e à participação da turma, o que evidenciava a relevância do projeto.

## Análise do projeto leitura em movimento

No decorrer do projeto “Leitura em Movimento”, observamos a maneira como as crianças se relacionavam com o livro: algumas liam apenas as imagens; outras inventavam histórias sem levar em consideração as imagens ou o título. Outras reproduziam todas as histórias que tinham ouvido, mas as contando apenas na primeira página; alguns poucos tentavam decodificar o que viam.

Essas leituras mostraram a evolução gradual da postura de leitor daquelas crianças até chegarem ao momento maior do projeto: a descoberta de poderem ler! Conforme os depoimentos colhidos com alguns alunos da turma, esta descoberta a culminância de toda sua motivação. Inserimos, na sequência do texto, três excertos capazes de dar ao leitor a real dimensão que este trabalho proporcionou: (1) depoimento de um menino M/8 anos; (2) uma cartinha escrita por uma menina; (3) a análise feita por uma professora.

Eu comecei a ler assim tipo, o T mais o A, e assim fui juntando as letras. Vi que já sabia ler. Até pedi para a professora e li um livro para ela – (1º excerto, aluno da turma do primeiro ano).



2º excerto – Carta da aluna do 1º ano, falando sobre o projeto “Leitura em Movimento”.

**TRANSCRIÇÃO DIRETA**  
PARA A PROFESSORA ANGELA

QUEDIDA PROFESSORA ANGELA OBRIGADO POR ME EMPRESTAR LIVROS COM HISTÓRIAS BONITAS E INTERESSANTES COM IMAGENS ALEGRES E FRASES COM RIMAS EU GOSTO DE LER OS LIVROS QUE VOCÊ ME EMPRESTA. VOCÊ JÁ PERCEBEU UMA COISA? QUANDO VOCÊ EMPRESTA OS LIVROS VOCÊ ESTÁ ENSINANDO COISAS LINDAS, HISTÓRIAS QUE ENCANTAM E TOCAM O CORAÇÃO DE ADULTOS E CRIANÇAS COM HISTÓRIAS DE AMOR, SUSPENSE, TERROR E ATÉ DE COMÉDIA. OU SEJA, COM VOCÊ APRENDI VÁRIAS COISAS BONITAS, ENGRAÇADAS E ATÉ ASSUSTADORAS. E POR ISSO VOCÊ É MINHA AMIGA DO CORAÇÃO. EU TE AMO

ASS: Bruna

**TRADUÇÃO**  
PARA A PROFESSORA ANGELA

QUERIDA PROFESSORA ANGELA, OBRIGADO POR ME EMPRESTAR LIVROS COM HISTÓRIAS BONITAS E INTERESSANTES, COM IMAGENS ALEGRES E FRASES COM RIMAS. EU GOSTO DE LER OS LIVROS QUE VOCÊ ME EMPRESTA. VOCÊ JÁ PERCEBEU UMA COISA? QUANDO VOCÊ EMPRESTA OS LIVROS VOCÊ ESTÁ ENSINANDO COISAS LINDAS, HISTÓRIAS QUE ENCANTAM E TOCAM O CORAÇÃO DE ADULTOS E CRIANÇAS COM HISTÓRIAS DE AMOR, SUSPENSE, TERROR E ATÉ DE COMÉDIA, OU SEJA, COM VOCÊ APRENDI VÁRIAS COISAS BONITAS, ENGRAÇADAS E ATÉ ASSUSTADORAS. E POR ISSO VOCÊ É MINHA AMIGA DO CORAÇÃO. EU TE AMO

ASS: Bruna

3º excerto – Relato de uma aluna  
Eis o relato da professora:

“esse projeto teve para aprendizagem da minha turma uma relevância enorme, vi um grande número de crianças que, a cada semana, demonstravam muito interesse em contar as histórias que tinham lido durante a semana. Todos os recursos utilizados fizeram com que os alunos fossem a todo o momento incentivados. Aponto aprendizagens tais como: desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura como maiores conhecimentos e habilidades

da turma” (P.P/ professora titular da turma de 1ºano onde foi realizado o projeto).

## **Considerações finais**

Estamos conscientes de que esse foi apenas o primeiro passo na busca da formação de um leitor competente, capaz de transitar, com êxito, nesta sociedade repleta de cultura escrita. Para quem não está inserido em contexto social como o dos alunos desta escola; para quem desconhece a realidade e as dificuldades que eles vivem, para quem não imagina que uma criança quase não tenha contato com material escrito, fora da escola, este projeto pode parecer insignificante. No entanto, as práticas do projeto nos mostraram que nossa iniciativa de intervenção foi de grande valia no processo de formação de alunos leitores.

Aprender com textos é muito diferente do que aprender com palavras soltas, pois estas não estão inseridas em um contexto e, por si só, não carregam um significado. As frases de um texto trazem consigo coerência, sentido, o que possibilita dar significado à aprendizagem. De forma sutil, ao trabalharmos incessantemente com os livros de literatura infantil, buscamos sinalizar às professoras esse fato e assim colaborar no processo de aprendizagem significativa das crianças. Temos certeza de que só desta maneira, com uma leitura contextualizada, com sentido e significado, as crianças desenvolverão uma postura crítica perante as leituras das histórias e posteriormente uma postura crítica perante suas leituras de mundo.

As leituras que agora as crianças são capazes de fazer representam suas primeiras conquistas. Através do incentivo à leitura; das atividades que proporcionamos, tanto na “Hora do Conto” quanto nas idas à biblioteca da sala de aula; das oportunidades de ler em sala, os livros que ganharam; buscamos incessantemente facilitar para as crianças o processo de leitura. Intentamos, com afinco, cumprir nossos objetivos de desenvolver o gosto e o hábito de ler, motivar a busca por novas obras, levar as crianças a ultrapassarem a simples decodificação e alcançarem a compreensão do que leem, transformando-se, realmente, em leitores.

Como educadoras, traçamos objetivos, atingimos metas, proporcionamos a nossos alunos situações de ensino de qualidade, os auxiliamos a serem cidadãos letrados e com postura crítica perante o mundo que os rodeia.

## Referências

BORBA, Ângela Meyer. In Brasil. *Ensino Fundamental de 9 anos*. Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricéla Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

CURTO, M. L. et al. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como ensiná-las*. A escrever e ler. Luís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000, Vol 1.

CURTO, M. L. et al *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula*. Luís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MEC. Acervos Complementares. *As áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2009.

ROCHA, Ruth. *A família do Marcelo*. São Paulo: Salamandra, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling – 6 ed.- Porto Alegre: Artemed, 1998.



## 8. RECREIO ORIENTADO: AÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA POR BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ANDRESSA BILHALVA RODRIGUES BARTZ<sup>28</sup>

GRACIELE SILVA DO AMARAL<sup>29</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>30</sup>

### Recreio orientado: apontamentos iniciais

O ato de brincar é algo essencial a ser realizado na infância, pois através dele as crianças constroem práticas e experiências valiosas. Friedmann (2005) diz que o brincar é considerado uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos, pois

[...] no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. [...] No brincar o ser humano imita, medita, sonha e imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. [...] Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, assim como as atitudes dos “brincantes”, constituem um sistema de signos, uma linguagem, que precisamos aprender a ouvir, a decifrar, a compreender (Friedmann, 2005, p. 88).

Inspiradas nesse pensamento, construímos um projeto de recreio orientado com classes de alfabetização, voltado para a aplicação de brincadeiras tradicionais não ensinadas à nova geração. São brincadeiras simples e divertidas, que não dependem de muitos recursos. Elas proporcionaram aos sujeitos do projeto aprendiza-

---

<sup>28</sup> Bolsista do PIBID – Aluna do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>29</sup> Bolsista do PIBID – Aluna do 9º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>30</sup> Coordenadora do PIBID – Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

dos importantes, os quais contribuíram para sua formação ética, pois eles tiveram a oportunidade de participar de atividades que envolviam trabalho em equipe, socialização de brinquedos, etc.

Como forma de contextualização, explicamos, a seguir, a origem do projeto e os motivos que levaram à sua proposição.

Primeiro, o PIBID-Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas em parceria com a escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório organizou um trabalho com três eixos norteadores: planejamento compartilhado; sala de aula; escola como ambiente alfabetizador. O recreio orientado inseria-se no terceiro eixo, como consecução de um dos objetivos do subprojeto do curso de pedagogia. Para que tal objetivo se efetivasse, nós, bolsistas do PIBID-Pedagogia, realizamos um diagnóstico geral na escola, com o intuito de descobrir quais as intervenções pedagógicas mais necessárias.

Após alguns dias de observação, de análise de fatos e de escuta das falas das crianças, dos professores e da monitora responsável pela recreação, verificamos que um projeto voltado para o recreio das crianças seria bem quisto na escola. Chegamos a essa conclusão, por termos observado que o recreio convencional das classes de alfabetização (1º e 2º ano/manhã) era bastante tumultuado, apesar de os alunos menores terem o recreio, em uma quadra esportiva, separada do pátio da escola, onde ficam os alunos maiores. Durante nossas visitas, nos chamaram a atenção algumas atitudes dos alunos, como: falta de socialização entre meninos e meninas (as meninas brincavam em uma parte da quadra e os meninos em outra); brigas por território (alguns alunos delimitavam onde iriam brincar e os demais não podiam participar nesse espaço); ociosidade (alguns estudantes ficavam apenas sentados sem interesse em brincar ou interagir com o restante do grupo); desmotivação (alegavam que não sabiam “do quê” e nem “como” brincar). Outro problema verificado foi o fato de haver apenas uma monitora para o recreio dos alunos menores, o que dificultava o trabalho, pois ela não conseguia orientar as crianças na realização de brincadeiras. Assim, surgiu o projeto “Recreio orientado: prática pedagógica realizada na escola Ministro Fernando Osório”, por nós organizado.

Neuenfeldt (2005, p. 17), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assinala que “a necessidade de a escola proporcionar uma educação que vá além dos tradicionais conteúdos de cada uma das disciplinas, destacando-se a formação ética dos alunos”. O recreio é um espaço que proporciona o desenvolvimento de valores morais e também um momento de muita alegria. O recreio escolar está presente na vida de todos os alunos, por isto, pensamos ser relevante compreender sua importância no processo escolar. Ao examinarmos com atenção a palavra “recreio”, percebemos que a sua raiz remonta ao termo recreação. Segundo o dicionário, recreio é um “período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas” (Ferreira, 1999, p. 1721 apud Neuenfeldt, 2005, p.15). O recreio é visto, portanto, como um espaço de brincadeiras, de muita diversão, oportunidade para integrar meninos e meninas. Para que isso efetivamente ocorresse na escola em que estávamos atuando, procuramos resgatar brinquedos e brincadeiras do passado, que percebemos estarem esquecidas.

[...] no grupo de brincadeiras quer cantando ou dançando, as crianças trazem elementos do passado da humanidade para o seu presente a partir da vivência deste passado relacionado aos conteúdos do seu presente encontra-se em condições de projetar o seu futuro (Menezes, 1989, p.15 apud Menezes, 2005, p. 50).

Consideramos que seria importante propor às crianças um modo diferenciado de brincar, que valorizasse e resgatasse brincadeiras tradicionais, as quais, além de serem lúdicas, ajudam os alunos a desenvolverem a socialização. O ato de brincar possibilita a meninos e meninas momentos de reflexão e de construção de conhecimentos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a sociedade como um todo.

Ainda a respeito do recreio escolar, Neuenfeldt (2005, p.19) diz que, segundo Gaelzer (1976), esse deve ser organizado em três etapas. Na primeira, ele deve ser dirigido, os alunos vão para o pátio, juntamente com seus professores, e, em locais previamente destinados, praticam jogos selecionados que busquem incluir novas formas lúdicas de movimento. Na segunda, as atividades devem ocorrer em locais reservados, mas cada aluno poderá escolher o que

gostaria de fazer. Na terceira, o recreio é apenas supervisionado e coordenado por um professor, mas são os alunos que gerenciam suas atividades. Optamos por realizar, na escola em questão, a segunda etapa sugerida pelo autor.

## **Recreio orientado: prática pedagógica realizada na escola Ministro Fernando**

Após estudos e reuniões de planejamento, começamos a organizar o projeto. Passamos a planejar as brincadeiras que consideramos interessantes e possíveis de serem realizadas, levando em consideração a estrutura da escola, o espaço físico, o perfil dos alunos e a disponibilidade de materiais. Tínhamos em mente que seria importante realizar brincadeiras que fossem consideradas tradicionais, para que os alunos as conhecessem e aprendessem com elas. Selecionamos, então, as seguintes atividades para serem desenvolvidas no período destinado ao recreio dos alunos de 1º e 2º anos do turno da manhã: brincadeiras de corda; ioiô; bilboquê; bolinha de gude; amarelinha; bambolê; boliche; vai e vem; pega-pega; cinco marias; jogos com bola. Após a elaboração do projeto, apresentamos a proposta do recreio orientado às crianças, em sala de aula. Explicamos para elas que ele ocorreria duas vezes por semana, na quadra esportiva da escola, a qual seria dividida em espaços com variadas brincadeiras, e elas poderiam escolher em qual desejavam participar.

Durante as práticas, ficamos responsáveis por mediar a relação entre os alunos e orientar as brincadeiras, visando proporcionar-lhes o conhecimento de si e dos outros, respeitando as diferenças individuais. Os alunos se mostraram curiosos e empolgados a participar de todas as brincadeiras. No entanto, por serem apenas duas turmas nem sempre realizávamos todas as atividades, procurávamos alterná-las, de acordo com o interesse dos estudantes.

A seguir, descrevemos cada uma das brincadeiras realizadas, a fim de evidenciar como ocorreu seu desenvolvimento com o grupo de alunos.

## **Brincadeira de corda**

A brincadeira de corda foi uma das que fez mais sucesso entre as crianças, pois tanto meninos como meninas participaram dessa atividade. Organizamos os alunos em fila. Enquanto outras duas crianças torneavam a corda e recitavam versos, a terceira saltava (seguindo a ordem da fila).

## **Bola**

Durante o brincar, disponibilizamos às crianças diferentes jogos com bola. Desenvolvemos brincadeiras que envolviam a cooperação, pois os alunos precisavam trabalhar em equipe para alcançar o objetivo do jogo. Oportunizamos também momentos de brincadeiras livres com bola, quando eles podiam escolher como e o que queriam fazer.

## **ioiô**

O ioiô é um brinquedo individual. A criança enrola o cordão no pino e enlaça o dedo com ele, em seguida, dá um impulso para fazer o brinquedo descer e subir. Os alunos demoraram algum tempo para aprender a manipular o ioiô, porém o desafio foi bastante motivador para eles.

## **Bilboquê**

Assim como o ioiô, o bilboquê também é um brinquedo individual. Tradicionalmente, este brinquedo é de madeira, porém ele pode ser construído de diversos materiais, como garrafas PET. Neste caso, o brinquedo é feito com uma garrafa PET cortada em forma de “cuia”, a uma bola de plástico ou borracha presa ao gargalo por um cordão. O objetivo do jogo é fazer a bola entrar na “cuia” com o menor número de tentativas. Observamos que, na prática do recreio orientado, mesmo brinquedos como esse, destinado apenas a uma pessoa, geraram interações entre os alunos, pois uns ajudavam os outros e socializavam suas conquistas e/ou frustrações.

## **Bolinha de gude**

Existem diferentes formas de jogar bolinha de gude. Inicialmente, optamos por ensinar aos alunos o jeito mais habitual, no qual

se deve fazer as bolinhas entrarem em buracos. Ganha o jogo quem conseguir percorrer todos os buracos em menos jogadas. Decidimos modificar um pouco o jogo, trocando buracos por círculos, pois realizamos a brincadeira na quadra esportiva da escola, a qual é revestida de cimento. Com o passar do tempo, os próprios alunos foram desenvolvendo novas estratégias e formas de jogar com bolinhas de gude.

### **Amarelinha**

Assim como a prática com bolinhas de gude, a amarelinha também possui formas variadas de jogo. Realizamos a forma mais tradicional, na qual o jogador joga uma pedra na primeira casa e com um pé só, pula na segunda casa, depois na terceira, na quarta e quinta; ele deve pisar com os dois pés ao mesmo tempo, na sexta; com um pé só novamente, e depois no “Céu” com os dois pés ao mesmo tempo. A próxima ação é virar e voltar, quando chegar à segunda casa novamente, deve pegar a pedra na primeira casa e pular para fora da amarelinha. Assim o jogo continua progressivamente. A regra básica é que não pode pisar na linha, pois se isso ocorrer a criança deve passar a vez para o próximo colega jogar. Esse jogo ajudou os alunos a desenvolverem, dentre outras habilidades, a percepção espacial e a coordenação motora.

### **Bambolê**

No primeiro momento, distribuimos vários bambolês aos alunos que ficavam livres em fazer uso do brinquedo ou não. Em outros momentos, criamos um circuito com os bambolês o qual exigia dos alunos coordenação motora e equilíbrio para chegarem ao final de cada etapa. Além de girar o bambolê na cintura, algumas crianças também se divertiam girando o brinquedo no pescoço, nos braços e nas pernas.

### **Boliche**

O jogo consiste em fazer rolar uma bola através de uma “pista”, visando derrubar 10 pinos, quem ultrapassar a linha de lançamento comete “falta” e perde os pontos da jogada. Calculávamos 1 ponto para cada pino derrubado. Cada aluno tinha o direito a três lançamentos por turno, ao qual sucedia o próximo colega da fila. Se

o jogador conseguisse derrubar os 10 pinos, na primeira tentativa, ele ganhava 10 pontos extras. Todos se mostravam perseverantes na tentativa de realizar um *strike*<sup>31</sup>. O boliche foi um dos jogos que mais fez sucesso entre os alunos.

## **Vai e vem**

O objetivo desse brinquedo é abrir a corda fazendo com que o “vai e vem” deslize sobre ela até o outro lado. Ele pode ser construído com 2 garrafas PET e 2 cordas de varal. Cortam-se as garrafas ao meio e utilizam-se as metades que têm gargalo, elas são unidas com fita adesiva, de modo que os gargalos fiquem nas extremidades, em seguida atravessam-se as cordas de varal por esse “tubo” feito de PET. É interessante fazer alças para segurar as pontas dos fios durante o brincar. Essa brincadeira é realizada por dois participantes, no entanto, no recreio orientado, as crianças também se organizaram em duas duplas para cada brinquedo, demonstrando o envolvimento cooperativo.

## **Pega-pega**

Existem muitas maneiras de brincar de pega-pega, mas, em todas, deve ter pegador e fugitivos. No recreio orientado, combinamos com os alunos, no início do jogo, as regras, como o que serviria de proteção contra o pegador, conhecido como ‘pique’ (o qual pode ser um local, uma posição ou uma ação). Com nossa intervenção, os alunos se divertiram sem haver discussões, empurrões, etc. A determinação de algumas regras antes de começar a brincadeira facilitou para que tudo ocorresse com tranquilidade.

## **Cinco Marias**

Esse jogo consiste em disponibilizar aos alunos cinco saquinhos

---

<sup>31</sup> *Strike*: Termo em inglês utilizado quando os 10 pinos são derrubados na primeira jogada.

de pano, preenchidos com arroz, conhecidos como “cinco marias”<sup>32</sup>. As crianças tiram a sorte para ver quem inicia o jogo. Enquanto o primeiro joga, os demais esperam sua vez, em torno da mesa da brincadeira. No primeiro procedimento, o jogador deve jogar todos os saquinhos na mesa e pegar um deles sem tocar nos restantes. Em seguida, joga para o alto o saquinho escolhido, enquanto pega um dos outros quatro que estão na mesa. Segura o saquinho na volta, com a mesma mão, antes que ele caia na mesa. O mesmo processo se repete com cada um dos quatros saquinhos. Esse jogo possui outras quatro etapas que não estão descritas aqui, no entanto realizamos com os alunos todo o procedimento da brincadeira para que eles experenciassem desde os níveis mais simples até os mais complexos. Essa atividade ajudou os alunos a desenvolverem, dentre outras habilidades, a atenção, a coordenação e a agilidade.

Depois da realização de todas essas brincadeiras<sup>33</sup>, durante o recreio orientado, realizamos uma pesquisa junto aos alunos com o objetivo de verificar se, realmente, o recreio orientado tinha trazido benefícios a eles ou se tinha sido apenas mais uma prática sem contribuições significativas. Entrevistamos 27 crianças (14 de uma turma e 13 de outra).

A metodologia utilizada para a coleta dos depoimentos foi a realização de pequenas entrevistas, através de conversas informais, por serem os entrevistados crianças de 6 e 7 anos. Por meio dessas conversas, questionamos os alunos a respeito do processo que envolveu a prática em questão, obtendo os resultados apresentados, mais adiante, neste artigo.

---

<sup>32</sup> Sites foram consultados como apoio à realização da descrição de algumas das brincadeiras apresentadas, dentre eles: Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 19 abr. 2012. Revista Alfa. Disponível em: <<http://revistaalfa.abril.com.br>> Acesso em: 19 abr. 2012. PsicopedagogiaBrasil. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br>> Acesso em: 19 abr. 2012.

<sup>33</sup> Procuramos desenvolver com as crianças todas as brincadeiras apresentadas levando em consideração a descrição que continha em alguns sites, mas também, e, principalmente, os conhecimentos prévios que nós tínhamos sobre as mesmas. Sendo assim, algumas atividades foram adaptadas ou até mesmo simplificadas.

## Contexto histórico: origem das brincadeiras tradicionais selecionadas

Após alguns estudos, selecionamos algumas brincadeiras tradicionais para serem incorporadas ao cotidiano do recreio escolar das crianças participantes do projeto. Descrevemos, na sequência, com base nas ideias de Maria Cristina Von Alztingen, alguns aspectos relacionados à origem de cada uma das brincadeiras escolhidas. Essa autora, em uma pequena introdução a seu livro “A história do brinquedo”, diz que “a história do brinquedo é tão antiga quanto à história do homem. [...] A viagem pela história dos brinquedos nos permite percorrer culturas, estilos, modos de vida, regras sociais, uso de materiais e ferramentas, relações pessoais.”(Alztingen,2001, p. XIX) Consideramos relevante compreender a essência de cada brinquedo e/ou brincadeira para entender sua influência na construção do pensamento infantil. Em sua obra, Alztingen (2001) descreve a história de diversos brinquedos considerados tradicionais, dentre eles, alguns dos que trabalhamos no projeto: ioiô, amarelinha, cinco marias, bilboquê, bambolê, bola, bolinhas de gude, boliche.

O ioiô é um dos brinquedos mais antigos, pois 3 mil anos atrás, na China, já existiam ioiôs de marfim com cordões de seda. A amarelinha mostra-se como uma forma diferenciada do jogo romano dos odres, o qual era realizado sobre sacos feitos com pele de bode, untados com azeite, em que os jogadores deveriam saltar num pé só. As cinco marias é um jogo que desde a antiguidade era praticado pelos reis com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar. O bilboquê é bastante antigo, pois era um instrumento de trabalho que os ourives usavam para carregar pedaços de folhas de ouro bastante frágeis. As crianças do Egito, por volta do ano 1.000 a. C., já usavam bambolê, o qual, posteriormente, também foi adotado por crianças da Grécia e da Roma. Elas lançavam o bambolê no ar com a ajuda de um bastão e o pegavam com o corpo enquanto permanecia em movimento. Essa ação era parecida com a que as dançarinas realizavam com aros.

A bola, tão usada até hoje pelas crianças, é um objeto bastante antigo. Romanos e gregos usavam tiras de couro e penas de aves para fazerem suas bolas, porém o material predileto era a bexiga de

boi. A bola de gude possui uma trajetória bastante curiosa, pois as mais antigas já encontradas são pedras semipreciosas que estavam no túmulo de uma criança egípcia, de 3 mil a. C. O uso das bolinhas de gude foi bastante propagado. *Gude* era o nome das pedrinhas redondas e lisas tiradas do leito dos rios. Em Roma, o imperador César Augusto chegava a parar para olhar alguns desafios, devido à popularidade do jogo. O primeiro boliche pode ter sido encontrado por um arqueólogo inglês dentro do túmulo de uma criança egípcia, no qual havia bolas e pinos. Alztingen relata que existem histórias de tribos antigas em que os guerreiros se divertiam usando os crânios de seus inimigos como bolas, enfiando a mão nos orifícios dos olhos e da boca e colocando ossos de fêmur como alvos.

Esse histórico nos leva a perceber que esses brinquedos e/ou brincadeiras foram passando por muitas gerações, trazendo consigo a cultura de um povo. Na revista “Continente”, publicada no ano de 2004, encontramos a seguinte explicação:

Não podemos precisar a época em que surgiram os brinquedos populares. O certo é que eles aparecem nos tempos mais remotos e que, no contexto folclórico, o brinquedo popular é peça fundamental para o desenvolvimento intelectual e coordenação motora da criança. [...] interage no mundo de fantasia da criança, aproximando-a da realidade social em que vive (Continente, 2004, p. 6).

Portanto, podemos concluir que os brinquedos e/ou brincadeiras “incorporam todos os signos sociais e refletem uma cultura popular rica em padrões e conceitos” (Continente, 2004, p. 6).

## **Reflexão sobre o recreio orientado**

Alguns autores são bastante favoráveis à realização de práticas de recreio orientado nas escolas. Neuenfeldt (2005, p.43) diz que, segundo Gaelzer (1976), durante o recreio orientado, “o aluno terá a oportunidade de escolher com quem vai brincar e o que vai praticar”. Além disso, ele sugere que

[...] se pense em desenvolver um recreio orientado de maneira que a escola organize, em forma de oficinas, diferentes atividades, dis-

ponibilizando o material necessário e um orientador para cada atividade, dando a liberdade para que as crianças escolham a atividade que desejam fazer (Neuenfeldt, 2005, p. 28).

Organizamos e orientamos o recreio das classes de alfabetização, visando oferecer aos alunos espaços variados de brincadeiras, nas quais eles pudessem participar autonomamente, tendo a liberdade de escolher de que iriam brincar. Só conseguimos executar esse projeto, porque a gestão escolar abriu caminhos e disponibilizou espaço físico para que o período de recreação fizesse parte dos momentos educativos que as crianças vivenciam no ambiente escolar.

É necessário que haja um comprometimento da instituição em acrescentar o recreio escolar em um momento educativo a ser contemplado no projeto político-pedagógico da escola. Contudo, é indispensável que toda a instituição se envolva [...] (Neuenfeldt, 2005, p. 27).

Neuenfeldt (2005, p.21) ressalta que, segundo Cislaghi e Neto (2002), “a escola está sendo cada vez mais cobrada para suprir a carência de movimentação das crianças, consequência da violência urbana e da falta de espaços físicos adequados”. Nesse contexto, Neuenfeldt (2005, p.21) explica que os “novos projetos de reformas e de construção de escolas considerem a necessidade de haver equipamentos e espaços que ampliem as vivências sociais”. Segundo ele, o recreio escolar nem sempre é o momento mais almejado pelos alunos, porque muitos deles se sentem desamparados e, por não terem habilidades esportivas, são rejeitados pelos demais colegas.

Entendemos que a prática do recreio orientado, que executamos na escola, minimizou situações de desamparo e rejeição, pela adoção de brincadeiras tradicionais, inseridas na cultura local.

Kishimoto (1999, p.38) destaca que:

a brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerando como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se suceden-

do. [...] a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Brougère (2010) complementa essa ideia, dizendo que as brincadeiras são o “portal” de entrada das crianças na cultura, pois fazem parte da história da sociedade. Através delas, as crianças começam a conhecer conteúdos culturais, os quais elas irão repetir e modificar, os tomando para si e lhes dando uma significação.

### **Impressões das crianças sobre o recreio orientado: análise geral dos dados coletados**

Nesta seção, estão inseridos depoimentos das crianças para melhor compreensão de suas percepções acerca do trabalho realizado. Ao realizarmos a análise das entrevistas feitas com as crianças das classes de alfabetização, mais especificamente dos 1º e 2º anos do turno da manhã, verificamos que todas as respostas foram positivas quando perguntamos se elas tinham gostado de participar do recreio orientado. Uma delas assim se expressou: “eu gosto muito, porque a gente não fica correndo que nem uns loucos, para lá e para cá sem ter o que fazer, quando vocês não estão ninguém dá bola pra gente”.

Ao questionarmos as crianças a respeito do brincar no recreio orientado, muitas delas disseram que conseguiram se divertir com todos os colegas, sem distinções e que participaram ativamente de todas as brincadeiras propostas por nós. Quando perguntamos a respeito da continuidade do recreio orientado, elas afirmaram que gostariam que ele permanecesse, pois se sentiam mais “alegres” com as brincadeiras que realizávamos. Por exemplo, uma delas assim explicou: “eu quero que continue, porque eu me sinto feliz com as brincadeiras diferentes, brinco bastante com todo mundo! Eu me divirto muito!”.

Quando pedimos sugestões de atividades para a realização de outros momentos de recreação, elas sugeriram diversas brinca-

deiras, como: telefone sem fio, pingue-pongue, golfe, jogos de cartas, pé de lata.

Percebemos que os alunos, de modo geral, se mostraram contentes em participar de todas as brincadeiras e dispostos a manterem essa forma diferenciada e inovadora de organização do recreio escolar. Assim como as crianças, as professoras das turmas envolvidas no projeto também aprovaram esse trabalho, demonstrando interesse em sua permanência na escola.

Acreditamos que essa aceitação por parte das crianças aconteceu, porque, desde o primeiro instante, propusemos esse projeto não como algo imposto, definitivo, obrigatório, mas como uma nova experiência, inovadora e transformadora. Tínhamos a ideia de criar um ambiente de muita diversão, de harmonia e, ao mesmo tempo, educativo. Existe, no entanto, diferença entre o brincar lúdico e o pedagógico. Segundo o comentário de Euclides Redin, doutor em psicologia escolar, publicado na revista *Capa*, em setembro/outubro de 2007 (p.33), “o brincar lúdico gera prazer e o pedagógico gera resultados”. Através dessa prática, tentamos relacionar esses dois modos de brincar, simultaneamente deixávamos as crianças à vontade para participarem ou não das atividades e escolherem o quê e quando brincar, as instruíamos e questionávamos com o intuito de transmitir-lhes ensinamentos diversos, por exemplo, a possibilidade de viver amigavelmente em grupo respeitando e sendo respeitado. Procuramos sempre estimular as crianças, que por algum motivo não brincavam, a participarem e interagirem conosco e com os demais colegas.

## **Considerações finais**

Relatamos, neste artigo, o desenvolvimento do projeto “Recreio orientado: prática pedagógica realizada na escola Ministro Fernando Osório”, o qual foi pensado, elaborado e executado visando às brincadeiras tradicionais, a serem realizadas com alunos das classes de alfabetização. Como demonstrou a pesquisa aqui apresentada, obtivemos resultados importantes, que certamente influenciarão a qualidade de nosso futuro trabalho como educadoras. As falas dos alunos entrevistados mostraram que o recreio orientado

gerou um sentimento de alegria nas crianças, pois elas se sentiram acolhidas, felizes e obtiveram prazer na realização das diferentes atividades. Essa prática trouxe benefícios aos estudantes mais novos, pois eles oportunizaram que aprendessem questões importantes de serem compreendidas desde muito cedo. Por exemplo, passaram a respeitar uns aos outros nos momentos das brincadeiras, compreenderam que cada um tem sua chance de brincar, souberam esperar sua vez de jogar e respeitar a do outro. Eles aprenderam a partilhar o mesmo espaço físico e os mesmos brinquedos e a ouvir o que o colega tinha a dizer.

Algumas crianças que, no recreio convencional, não brincavam por diversas razões, passaram a brincar, tornaram-se sociáveis, participaram ativamente de todas as brincadeiras propostas por nós. Percebemos, então, que esse processo fez com que alguns alunos aumentassem a autoestima e, outros diminuíssem a timidez diante do grande grupo.

Ficou claro para nós o quanto o recreio orientado pode ser melhor explorado e aproveitado pelos educadores. Os resultados obtidos mostram que foi possível diminuir o período ocioso dos alunos; superar as dificuldades de socialização entre meninos e meninas; eliminar a desmotivação, as brigas por território etc. Desenvolveram-se atividades lúdicas, através das quais os alunos conheceram brincadeiras do passado, ampliando seu repertório referente ao brincar; desenvolveram o espírito de equipe; compreenderam e respeitaram regras.

Através das ações desenvolvidas, no recreio orientado, houve a integração de meninos e meninas por meio de atividades lúdicas, as quais não estão desvinculadas do processo escolar. Pelo contrário, tais atividades são do interesse dos alunos; os levam a melhor interagirem uns com os outros; promovem a troca de conhecimentos; geram, gradativamente, avanços nos processos de aprendizagem. Como vimos, tudo isto pode ser alcançado sem se afastar o prazer da ludicidade.

## Referências

ALZTINGEN, Cristina Von. *História do brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001, p. 3-83.

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. Adaptação Gisela Wayskop, editora Cortez, Coleção questões de nossa época, V. 20, 8 ed. – São Paulo, 2010.

CAPA. *A escola redescobre o brincar*. n° 64, set/out 2007, p. 33.

CONTINENTE. *Brinquedos e brincadeiras*. Companhia de Pernambuco – CEPE, n° 19, 2004, p.6-12.

FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 87-88.

KISHIMOTO, T.M. (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 3ª ed – São Paulo: Cortez, 1999, p. 38.

MENEZES, Suzana. *O resgate de antigas brincadeiras em escolas privadas de Goiânia*. Monografia (Especialização em Turismo: Cultura e Lazer) – Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília – DF, Maio de 2005, p. 50.

NEUENFELDT, Derli Juliano (Org.). *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* Lajeado: UNIVATES, 2005, p.15-53.



## 9. PROJETO INTERDISCIPLINAR A HORA DO CONTO: O RESGATE DO SABER SENSÍVEL NA ESCOLA DE PERIFERIA

JANDIRA DIAS DE SOUZA BRITO<sup>34</sup>

MAICON FERNANDO OLIVEIRA BARBOSA<sup>35</sup>

VANESSA CALDEIRA LEITE<sup>36</sup>

### Conhecendo a escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental do Núcleo Habitacional Getúlio Vargas (EMGV) está localizada no Bairro Getúlio Vargas, na cidade de Pelotas – RS. Fundada no dia 26 de abril de 1991, atende em três turnos, aproximadamente 500 alunos, tendo 45 professores e 15 funcionários. Na grade curricular da Escola, há o componente Arte, desde as turmas da pré-escola até as turmas da quarta série. Todos os professores que atuam com essa disciplina têm formação específica na área de Artes e desenvolvem trabalhos de artes visuais, teatro e música. Os principais materiais oferecidos pela escola para as atividades artísticas são: lápis de cor, régua, canetinhas hidrocor, pincéis, transferidor, papel, DVD, TV. Não há um espaço próprio para o desenvolvimento das aulas de Artes. As aulas são dadas dentro das salas normalmente usadas pela turmas. Apenas o projeto de teatro funciona numa sala específica para as atividades teatrais.

Infelizmente, a instituição não dispõe de recursos financeiros para levar alunos a atividades fora do ambiente escolar, tais como, teatro, cinema, feira do livro, fenadoce. Apesar da carência de recursos materiais, os professores têm se esforçado para que os estudantes possam substituir as atividades extracurriculares, fora da instituição, por atividades dentro da própria Escola, , por exem-

---

<sup>34</sup> Acadêmica do Curso de Teatro-Licenciatura/UFPEL. Bolsista da CAPES/PIBID.

<sup>35</sup> Acadêmico do Curso de Teatro-Licenciatura/UFPEL. Bolsista da CAPES/PIBID.

<sup>36</sup> Professora Assistente do Curso de Teatro-Licenciatura/UFPEL. Coordenadora do PIBID-Teatro.

plo, com seções de cinema realizadas na biblioteca. Há, na Escola, um espaço denominado ‘Sala de Apoio’, que não é apenas uma sala para reforço escolar, mas um espaço onde se trabalha desde o resgate de conteúdos disciplinares até o de autoestima, atenção, carinho e questões do cotidiano que influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

O diagnóstico realizado evidenciou que existem pessoas cuja dedicação ultrapassa suas atividades com conteúdos específicos, elas levam, para a Escola e para os alunos, momentos de entretenimento, alegria e, acima de tudo, de esperança para que todos possam de certa forma, sonhar com uma vida melhor e mais próspera.

## **O resgate da leitura e do saber sensível com o projeto “A Hora do Conto”**

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível com o mundo (Duarte JR., 2006, p. 22).

“A Hora do Conto” foi um projeto interdisciplinar entre os PIBID dos cursos de Teatro e Pedagogia, iniciado em 31 de agosto de 2011 e concluído em dia 21 de novembro de 2011. Tal projeto foi pensado visando à melhor qualificação da alfabetização e do letramento das crianças dos anos iniciais, a partir dos gêneros literários que estão constantemente presentes nos projetos de alfabetização. Ele tornou-se importante na medida em que proporcionou a inserção das crianças no mundo da leitura de diversas maneiras, principalmente a partir do *jogo simbólico* (Piaget, 1990; Santos, 2002a, 2002b). Os procedimentos metodológicos, utilizados pela área do teatro, objetivaram o desenvolvimento através de uma aprendizagem lúdica, a partir do jogo dramático (SLADE, 1978), e o auxílio na inserção das crianças nos processos de leitura, alfabetização e escrita. O letramento é um momento anterior ao da alfabetização, um processo de formação que ocorre antes da iniciação da criança na escola formal, portanto, o contato com a escrita inicia desde muito cedo. O diferencial neste projeto foi o trabalho lúdico, permitindo que as crianças se sentissem livres e à vontade para o jogo simbóli-

co e, ao mesmo tempo, tivessem espontaneidade para entrarem no universo mágico da arte e da literatura. Assim, divertindo-se, foram aprendendo e vivenciando novas experiências, através do imaginário e das dramatizações que os contos infantis propiciavam.

Este projeto teve caráter interdisciplinar, por envolver dois cursos: de Teatro e de Pedagogia. Em seu desenvolvimento, nenhuma área se sobressaiu sobre a outra e as fronteiras das áreas específicas ficaram ‘borradas’, pois havia um objetivo comum: o processo de aprendizagem das crianças, a partir do prazer do jogo simbólico e dramático. Com as referências do Teatro desenvolvemos as ações dramáticas no modo de contar as histórias. A cada semana, mudávamos a maneira de contar a história, algumas vezes participamos das histórias, interpretando os seus personagens; outras, os alunos entravam nas cenas e na ação dramática. A Pedagogia trabalhou conjuntamente com o propósito de incentivar as crianças ao gosto pela leitura e também as fazendo conhecer letras, sentidos e significados das palavras. Ao final de cada leitura, eram feitos questionamentos, acerca do que fora lido, para desenvolver a compreensão e a interpretação do texto.

Segundo Piaget (1990), os jogos podem ser classificados em três tipos básicos: *jogos de exercícios*, *jogos simbólicos*, *jogos de regras*. Os *jogos de exercícios* surgem na fase em que a criança está desenvolvendo suas habilidades sensório-motoras, não implicam representação e não há ainda um compromisso com o pensamento (razão) e a imaginação propriamente ditos (Santos, 2002a, 2002b). Os *jogos simbólicos* são característicos da fase intuitiva, pressupondo a manipulação e a animação de algum objeto, ou a representação, com o próprio corpo, de alguma coisa ou pessoa. A criança ao brincar de faz-de-conta, segundo Santos (2002b, p. 107), desperta “para o aspecto mágico da atividade lúdica [que] é fonte de prazer, e, sobretudo, de poder para as crianças, que percebem, maravilhadas, a sua própria capacidade de manipular o real ao sabor da imaginação”. Os *jogos de regras*, que são atividades lúdicas, com regras anteriormente estipuladas e combinadas, demonstram a capacidade de socialização e interação do sujeito, se estendendo desde a infância até toda a fase adulta. Surge no momento em que a criança não necessita mais das atividades compensatórias do jogo simbólico para compreender o mundo real adulto.

Este projeto foi pensado e estruturado, em conjunto, pelos acadêmicos dos cursos de Teatro e de Pedagogia, pela supervisora do PIBID na escola e pelas professoras<sup>37</sup> da Escola Getúlio Vargas. Foram, inicialmente, diagnosticadas dificuldades no processo de alfabetização dos alunos das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Depois, elaboramos a proposta de intervenção, nessas turmas, através das atividades de contagem de histórias e da aplicação do jogo dramático, com recursos dos elementos do Teatro, tais como: figurinos, objetos, cenários, maquiagem, as ações dramáticas. Assumimos os personagens das histórias e recriamos os diálogos, trazendo e as crianças para a dramatização e a criação e nelas as envolvendo.

A linguagem artística oportuniza novas formas de aprendizagem, permitindo à criança utilizar diferentes maneiras de expressão – corporal, verbal, plástica, escrita, oral, entre outras – exteriorizando suas próprias vivências e experiências de maneira mais crítica e, com isso, analisando o resultado de suas ações e interagindo com mais autonomia no meio social em que vive. Através das atividades de leitura e interpretação, desenvolvemos na criança o hábito pela leitura e a curiosidade pelo que está à sua volta. Através da fantasia e da imaginação, a criança se apropria do mundo adulto, das regras sociais e da complexidade sociocultural de seu contexto. Uma educação de qualidade compreende o papel fundamental do brincar, bem como as possibilidades de compor uma proposta pedagógica que, de fato, promova o desenvolvimento lúdico. Conforme Antunes (2003, p. 10-11) salienta:

Não mais pode existir no educador a ideia classificatória de “jogos que divertem” e “jogos que ensinam”, pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo, ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir.

---

<sup>37</sup> Taís Ângelo Louzada, Fabiane Porciúncula e Giani Aldrighi.

A proposta foi enriquecer o aprendizado e desenvolver hábitos de leitura nas crianças, de forma significativa, através dos contos da literatura infantil, os quais transmitem mensagens, apresentam um novo universo, facilitam o aprendizado das regras sociais. Estimulando e desenvolvendo o hábito e o gosto pela boa leitura, o projeto colaborou no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, ampliou seu vocabulário, estimulou o trabalho coletivo e colaborativo. A criação de cenas e as dramatizações, por meio de atividades artísticas, despertaram a capacidade criadora e expressiva.

Fundamentou esse trabalho a obra de Peter Slade (1978), *O jogo Dramático Infantil*, na qual encontramos a ideia do jogo dramático infantil (fase do jogo simbólico). É preciso destacar que quando jogamos, não estamos visando à relação palco-plateia da arte teatral, mas a busca da personalidade, da formação individual e coletiva, da compreensão do mundo. “A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida” (Slade, 1978, p.20).

A primeira edição do projeto “A hora do conto” aconteceu em 22 de agosto de 2011, para as duas turmas de 1º ano e as duas turmas 2º ano do turno da tarde<sup>38</sup>. O conto escolhido para a abertura do projeto foi um clássico da literatura, que está presente e vivo até os dias atuais: “*Romen e Julieta*”, de Willian Shakespeare. Cada turma participava por meia hora da atividade da contação da história. Esse era o tempo necessário para as crianças se divertirem, participarem, interagirem e, o mais importante, compreenderem e entrarem no jogo dramático como personagens da história contada pelos monitores.

---

<sup>38</sup> As turmas com as quais ofertamos o projeto foram: 1º ano, das professoras Taís Ângelo Louzada e Patrícia Perleberg Gielow e 2º ano, das professoras Fabiane Porciúncula e Giani Aldrighi.



Imagem 1: A Hora do Conto – “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare.<sup>39</sup>  
Fonte: Arquivo da Escola, de autoria da professora Patrícia Perleberg.

Nas semanas sequenciais, foram trabalhados os contos: *O menino maluquinho* – Ziraldo; *Chapeuzinho Amarelo* – Chico Buarque; *A casa sonolenta* – Audrey Wood; *Os 10 amiguinhos* – Ziraldo; *O Reizinho Mandão* – Ruth Rocha; *A Bruxinha que Era Boa* – Maria Clara Machado; *Fugindo das garras do gato* – Choi Yun-Jeang e Kin Sun-Yeong. As histórias foram compartilhadas por todos e mostraram ser momentos descontraídos e prazerosos para todos os envolvidos, deixando a sensação de que mergulhávamos, ainda que apenas por alguns instantes, numa verdadeira viagem ao encontro da sabedoria, da escrita, da imaginação e do faz-de-conta.

---

<sup>39</sup> A divulgação das imagens do projeto foi devidamente autorizada.



Imagem 2: A Hora do Conto – “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo.  
Fonte: arquivo da Escola, de autoria da professora Patrícia Perleberg.

Colaborou para este trabalho e para nosso estudo, o autor Duarte Júnior (2006; 2010), que alerta para as transformações que a sociedade atual vem enfrentando, principalmente nas questões do saber sensível que, por ser território dos sentidos e sentimentos, sem dúvida alguma não pode estar afastado da arte e da escola. Sensibilidade e arte caminham juntas. Mesmo com as evoluções tecnológicas de nossos dias, não podemos polarizar o sensível e o cognitivo como saberes incomunicáveis. Por acreditar que a evolução era imprescindível para a transformação do planeta, o ser humano saiu em busca de grandes descobertas no campo das ciências do conhecimento e várias conquistas foram alcançadas. O mundo realmente passou por modificações extraordinárias. Tudo isso foi válido, positivo, mas agora temos que arcar com as consequências de ter deixado de lado as questões do sensível e tentar não perder o mais importante que existe em nós: o amor, a solidariedade e todos os bons sentimentos e ações necessárias para uma vida mais prazerosa e humana. Dessa maneira, não vamos permitir que a sensibilidade se perca completamente em consequência da evolução científica.

Chegamos, assim, ao conceito do saber sensível (estesia), referido por Duarte Júnior (2006, p.127) como “saber” ao invés

de “conhecimento”, pois ele entende que há relação direta entre o inteligível e o sensível. O inteligível (conhecimento) comporta todo aquele conhecimento possível de ser articulado abstratamente por nosso cérebro, através de signos lógicos e racionais, é coisa mental, intelectual. O sensível (saber) diz respeito a uma sabedoria detida pelo corpo, que reside também na carne, no organismo, na união mente-corpo. O saber tem parentesco com o “sabor”: fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, tal qual um alimento, à nossa existência, incorporando-se ao sujeito.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que devemos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (Duarte Jr., 2006, p. 12).

Duarte Jr. defende a necessidade atual e urgente de se dar maior atenção à “educação do sensível”, também denominada por ele de “educação estética”, não apenas como repasse de informações teóricas acerca da arte (artistas, objetos estéticos, movimentos artísticos), mas como um “projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr., 2006, p. 13).

O corpo (fragmentado pela ciência moderna cartesiana) é o ponto de partida para todos os saberes e conhecimentos de que dispõe o ser humano. Os sujeitos conhecem o mundo com o corpo (sentidos – sensível), antes de ser reduzido a conceitos ou esquemas abstratos dos processos mentais. Uma educação centrada em isolar o inteligível do sensível resulta em sujeitos com profundos desequilíbrios, por isso, o autor defende uma educação que proporcione tanto saberes de ordem mais cientificista, quanto os saberes sensíveis, ou seja, há uma reaproximação com aquilo que a modernidade separou como questões estanques.

Duarte Jr. faz uma crítica à racionalidade construída na Idade

Moderna, à qual denomina “anestesia” a crise dos nossos sentidos: “A Modernidade consiste tão-só em deixar evidente como o conhecimento que a caracteriza implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber” (2006, p. 55).

A insensibilidade da dita Modernidade Tardia é fruto de ideologias e ambições desmedidas daqueles que não se preocupam com o futuro e só enxergam o presente frívolo e inconsequente. A criança, com sua espontaneidade, nos ensina e, ao mesmo tempo, nos encoraja, contagia com sua alegria, sabedoria e sensibilidade. Mergulhando nessa mágica inocência, buscaremos, dentro de nós mesmos, o “poder” do saber sensível que ficou em segundo plano com o afã da modernidade e do progresso, condicionando o indivíduo a um individualismo desnecessário e à extrema valorização da razão.

Duarte Jr. trata sobre a incapacidade que o ser humano vem tendo de sentir, de se comover diante de tantos acontecimentos que ocorrem no mundo. Isso nos faz pensar e refletir muito em relação ao nosso trabalho na Escola como uma possibilidade que apresentamos de desenvolver o saber sensível, através de leituras e jogos dramáticos.

Quando nos aproximamos destas referências, fizemos uma retrospectiva das experiências vivenciadas, durante esses dois anos de trabalho no PIBID, e concluímos que não importa o lugar, as crianças, a escola: a falta de sensibilidade é latente e impera em todos os cantos da cidade, independente da classe social. O Projeto “A Hora do Conto” nos fez acreditar que trabalhar com a leitura é um processo de desenvolvimento do saber sensível, por promover o envolvimento da criança com a leitura e com a arte.



Imagem 3: A Hora do Conto – “A Casa Sonolenta”, de Audrey Wood.  
Fonte: arquivo da Escola, de autoria do bolsista Maicon Barbosa.

Um projeto de educação voltado para a formação da criança deve sair da mesmice anestésica de conteúdos vazios, indo para uma atitude de enfrentamento com o autoconhecimento, para a fruição saudável e consciente de tudo aquilo que o progresso trouxe de positivo. Essa atitude nos leva a concordar com a reflexão feita por Duarte Jr.:

Apetência, apetite, sabor, fruição, gozo, deleite: termos afins que, para esse insosso e inodoro conhecimento dito isento e rigoroso, significam apenas um lazer descompromissado ou o inconsequente exercício de prazer, jamais um orgânico processo de obtenção daquela sabedoria necessária para alicerçar uma vida mais plena. Mas o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber, de se saber o mundo e a si mesmo. Revela-se como o fruir das qualidades, antes do pensar das quantidades. O saber sensível mostra-se, primordialmente, um ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como uma atividade estoica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. ‘O dever antes do prazer’, reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de apren-

der) há de ser incompatível com qualquer fruição prazenteira das coisas do mundo. Sensibilidade e objetividade, por conseguinte, só podem mesmo ser excludentes entre si desde este ponto de vista. (Duarte JR. 2006, p. 196).

Motivados pelo pensamento do autor, inferimos que não há “dever sem prazer”, pois em nossa concepção de arte-educação, ambos caminham juntos, estão intimamente ligados, atados e se completam mutuamente. O gosto pela leitura somente é possível se o prazer de ler estiver latente e à espera de mãos amigas que ofereçam um bom livro.

### **Considerações finais: O confronto com a realidade Escolar**

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado total de cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro (Martins, Picosque e Guerra, 1998, p. 127).

O trabalho na Escola GV, durante os dois anos de projeto, foi fundamental para nossa formação acadêmica, principalmente por ter sido, nessa Escola, que, conforme relatado, é bastante carente de recursos e está localizada em um bairro muito pobre.

O PIBID nos propiciou conhecermos a verdadeira escola, acreditar mais na educação e não nos acomodarmos e nos deixarmos “cair no sistema”. A faculdade nos apresenta a teoria e os fundamentos da educação e, ao participarmos deste projeto, aprendemos muito com a prática da docência para enfrentarmos a realidade das nossas escolas. A prática aliada à teoria nos trouxe o suporte necessário para quebrarmos as barreiras que enfrentaremos no percurso diário de nossa ação educativa.

O trabalho em conjunto com a Pedagogia nos fez refletir, com mais profundidade, sobre a educação e sobre nossa prática como futuros professores de arte. Ensinou-nos a ter mais paciência

com o outro e a trabalhar com crianças, pois ainda não tínhamos muita experiência.



Imagem 4: Monitores do Projeto “A hora do conto”: Jandira Brito, Maicon Barbosa, Patrícia Cabral Duarte e Ângela Maria Ferreira Garcia, contando a história “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque.

Fonte: Arquivo da Escola, de autoria da professora Patrícia Perleberg.

A respeito dessa reflexão e do trabalho interdisciplinar realizado com a Pedagogia, relembremos as palavras do grande educador Paulo Freire:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, pesquisa, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, reconhecimento e ascensão à identidade cultural, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, autoridade, tomada consciente de decisão, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, esperança, convicção que a mudança é possível e, entre outras coisas, querer bem aos alunos (Freire, 1997, p 37).

Tivemos experiências maravilhosas junto com as colegas da Pedagogia e, igualmente, com as crianças daquela escola. Foi gratificante partilhar o trabalho com pessoas tão dedicadas, competentes e, o mais importante, que amam o que fazem.

Para que nós, educadores, possamos desenvolver um trabalho que atenda às diversas realidades que chegam até nós, é importante que sejamos sensíveis o suficiente para sentir as necessidades de nossos alunos, os educando para que sejam também sensíveis, de maneira que cresçam e atuem na sociedade de forma crítica, conscientes de suas atitudes e possibilidades, sendo sujeitos da transformação do meio a que estiverem vinculados.

A arte é fundamental no desenvolvimento do saber sensível e, mais especificamente, o teatro, por ser uma linguagem artística conhecida e que pode ser trabalhada para o confronto com realidade Escolar. Pensando sobre a educação do sensível, nos reportamos um teórico que traduziu os pensamentos de Paulo Freire e os aplicou em seu método teatral, Augusto Boal. No livro *A estética do oprimido*, ele fala sobre o pensamento sensível:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (Boal, 2009, p.17).

Refletindo sobre essa fala do teatrólogo, pensamos a respeito da educação na realidade em que se vive, pois somos acadêmicos de um curso de licenciatura e temos o dever de tentar transformá-la. É compreensível que não precisamos ser nenhum alquimista para refletir sobre os percursos necessários para a educação em nosso país. No entanto, precisamos de uma fórmula ou forma de “promover” uma educação de qualidade, que leve e eleve a autoestima de cada aluno; desenvolva o hábito de leitura; promova a inclusão social; valorize o trabalho em grupo; estimule o amor pela Escola, por si mesmo, pelos colegas, pelos professores etc.

Termos participado deste projeto foi extremamente significativo para nosso aprendizado como alunos, professores, observadores e espectadores. A cada história contada, as crianças interagem e “brincavam”, além de estarem em contato com o letramento e a escrita de forma lúdica e dramática. Os alunos eram espontâneos, se entregavam às narrativas e viajavam com as ações das personagens, ora fazendo papel de protagonista, ora de coadjuvante. Não havia preocupação com certo ou errado, bonito ou feio, era o momento de puro prazer, de construir ideias, de partilhar experiências, de esquecer uma realidade, para alguns, desigual e cruel.

## Referências

ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível*. 4 ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda., 2006.

\_\_\_\_\_. *A Montanha e o Videogame: escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1990.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002(a).

\_\_\_\_\_. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Suzana R.V. *Cor, Som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002(b). p. 93 – 126.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

## 10. O TEATRO EDUCANDO O CORPO NOS ANOS INICIAIS

BIANCA BARBOSA<sup>40</sup>

TAINARA URRUTIA DE FREITAS<sup>41</sup>

FABIANE TEJADA DA SILVEIRA<sup>42</sup>

### O contato com a linguagem teatral

Compreendemos o processo educativo como um processo de metamorfose, pelo fato de acarretar transformações no ser humano. Este ser, quando é educado, ou seja, ao receber informações sobre o universo circundante e ao ser provocado a pensar alternativas para a construção do seu cotidiano, torna-se um ser pensante, reflexivo e crítico.

A educação, conforme abordada em algumas pesquisas, mostra-se deficitária nas instituições de ensino público, principalmente no que se refere ao investimento na formação dos educadores e na infraestrutura das escolas. Todavia muitos dos profissionais que têm a tarefa de educar estão procurando metodologias que possam ajudá-los a melhorar o ensino e a valorizar sua área de atuação.

Entendemos educação como um processo acarretador de transformações no ser humano, tornando-o um ser socializado, capaz de uma permanente auto-atualização. Para que esta meta seja conscientizada, vários objetivos devem ser alcançados – são objetivos só atingíveis através de métodos próprios, com conteúdos específicos (Leite et al., 1980, p. 7).

Com base em estudos sobre o Ensino de Teatro, foi desenvolvida, durante dois anos, por bolsistas do curso de Teatro – Licenciatura,

---

<sup>40</sup> Bolsista PIBID – Teatro/UFPel.

<sup>41</sup> Bolsista PIBID – Teatro/UFPel.

<sup>42</sup> Prof<sup>a</sup> Coordenadora da Área Teatro- PIBID/UFPel.

que faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES/UFPel), uma série de atividades teatrais que visavam trabalhar com as crianças o conhecimento do próprio corpo e sua formação como espectadores de teatro. Essas atividades foram realizadas com alunos das séries iniciais (1º e 2º anos) da Escola Municipal Ministro Fernando Osório. Para a consecução deste objetivo, foram realizados exercícios que instigavam e, ao mesmo tempo, estimulavam o raciocínio, a motricidade e a voz dos alunos.

Em nosso primeiro contato com a escola e com os alunos, como bolsistas do PIBID – Teatro, percebemos que os estudantes não tinham muita movimentação dentro da sala de aula, ou seja, se mantinham sentados, desenvolvendo as atividades que lhes eram propostas com foco apenas no conhecimento intelectualizado, priorizando o desenvolvimento da razão instrumental. Esse fato não é muito diferente do que estamos acostumados a ver nas escolas, de modo geral. Como de hábito, a agitação, que envolve o movimento desordenado dos corpos pelo espaço, acontecia na hora do recreio e continuava depois que retornavam à sala de aula.

Tal fato despertou-nos o desejo de realizarmos um projeto que desenvolvesse exercícios em que o próprio corpo fosse o principal objeto de trabalho, já que a área do teatro possibilita que trabalhe com as pessoas, explorando movimentos e gestos cotidianos e extracotidianos, ou seja, que não são habituais no dia a dia. Para que essas atividades tivessem início, pesquisamos diversas práticas metodológicas e consultamos autores que refletem e desenvolvem pesquisas sobre o ensino de teatro na escola. Dessa forma, encontramos o alicerce teórico para a execução de nosso projeto.

Conforme Benjamin, “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. O teatro, enquanto arte efêmera é infantil” (1984, p. 87). O mesmo autor, em sua obra: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, aborda a importante tarefa que a arte de encenar tem para o desenvolvimento do gesto autêntico da criança.

O processo de desenvolvimento do nosso projeto na escola foi lento e enfrentou alguns obstáculos oriundos, no nosso ponto de vista, da implementação, ainda inicial, de uma proposta de projeto interdisciplinar entre as áreas de Teatro e Pedagogia. Mais adian-

te, retomaremos esta reflexão. No entanto, foi satisfatório trabalhar com aquelas crianças. Para elas, durante nossa permanência com as atividades teatrais na escola, cada encontro era uma experiência nova. É fato comprovado que crianças também apresentam conhecimentos e são constituídas por determinada cultura. Uma cultura herdada de sua própria família, de sua comunidade, de sua cidade, de seu estado, de seu país e do mundo.

As crianças, antes mesmo de chegarem à escola, têm contato com produções e acontecimentos internacionais que são disseminados pela mídia. Isto contribui para que as crianças se constituam seres pensantes, reflexivos, críticos e que sejam portadoras de determinada cultura. Trabalhar com o teatro, articulando os conhecimentos produzidos, neste âmbito, com os demais conhecimentos que as crianças já traziam em seu repertório cultural, foi um de nossos desafios.

Creemos que a criança não é um simples receptáculo de informações, mas deve ser considerada como um ser criador, um ser capaz de escolher e selecionar os instrumentos de que necessita para seu desenvolvimento total. Consideramos como desenvolvimento total, integrado e harmônico aquele no qual nenhuma área de conduta deixa de receber atenção em detrimento de outras mais valorizadas (Stokoe; Harf, 1987, p.29).

O contato com a linguagem teatral que propusemos às crianças possibilitou a elas e aos profissionais que atuam na escola melhor entendimento sobre o que é teatro. Observamos que foi desconstruído aquele pensamento, bastante comum entre as pessoas, de que teatro é apenas o produto final, a “pecinha”, que é apenas a espetacularidade. Propiciamos o esclarecimento de que existem diversas atividades que desenvolvem saberes relativos ao campo teatral. Como exemplo destacamos: os exercícios de improvisação, de leitura dramática e até mesmo o jogo os quais, considerando as especificidades da linguagem teatral, são fundamentais para o indivíduo desenvolver o conhecimento em teatro.

Procuramos evidenciar que o teatro é uma arte que educa e, muitas vezes, dispensa uma conversa após uma atividade ou um “discurso moralista”, porque as próprias crianças já refletem so-

zinhas e expõem suas opiniões, durante a realização das atividades propostas. Para a arte ser válida, apreciada, contextualizada e refletida no ambiente escolar é preciso dar ênfase a esta área de conhecimento, mostrando a importância de sua inserção na escola e de ser trabalhada por profissionais habilitados, constituindo-se parte do processo educativo em diálogo com as demais áreas do conhecimento.

O teatro na escola não deve ser adotado como mero instrumento de aprendizagem, muitas vezes utilizado de forma inadequada nas instituições escolares. Como diriam as autoras do livro *O teatro na educação artística*, ele acaba contribuindo em favor da transmissão de conteúdos de outras áreas do conhecimento (Leite et al., 1980). O ensino de teatro não pode ser visto, no currículo escolar, como uma aula de menor importância ou como “recreação”, as atividades teatrais não são brincadeiras sem objetivos.

O teatro possui conteúdos, objetivos e especificidades como qualquer outra área do conhecimento. Observamos, com o projeto, a importância de expormos com clareza nossos objetivos e os conteúdos que serão trabalhados durante as aulas, sempre ressaltando que o teatro, na escola, não tem o pretexto, nem tão pouco o objetivo de formar atores e sim pessoas que, através de exercícios lúdicos, possam contribuir de maneira significativa para a sociedade e, talvez, enxergar a vida com outros olhos. Eventualmente elas poderão no futuro vir a fazer parte dessa rede de artistas e de outros profissionais que lutam pela presença da arte na sociedade e, através dela, atuam na vida social. Todavia o ensino de teatro ainda é visto pela comunidade como recreação, tendo como finalidade apenas montar uma “pecinha” para datas comemorativas. Alguns pais chegam a pensar que seus filhos fazem aula de teatro para se tornarem atores.

É possível realizar um bom trabalho nos anos iniciais, as crianças que fazem parte deste universo da escola apresentam muita criatividade e imaginação ímpar. As possibilidades de exercícios teatrais, com os primeiros anos, são diversas e enriquecedoras para os professores de artes. Justamente por estes fatores, realizamos o trabalho com o foco no corpo do aluno, ou seja, propusemos atividades que explorassem movimentos, motricidade, coordena-

ção motora, voz e conhecimento cognitivo aliado ao conhecimento emocional. Dentre os objetivos do ensino de teatro que formulamos em nosso projeto, foram trabalhados o desenvolvimento da conscientização e da percepção sensorial, ou seja, a partir da imaginação e da criatividade, sensibilizar, despertando sensações e emoções.

Partimos do princípio de que todas as crianças apresentam um potencial imaginativo, criativo e crítico, podendo, assim, imaginar situações totalmente surpreendentes para quem está conduzindo as atividades.

A imagem, a seguir, ilustra um destes momentos.



Exercícios de relaxamento e concentração, conforme ilustra a imagem, podem despertar medo, alegria, euforia entre outras emoções, pelo fato de as crianças serem submetidas a uma experiência pouco comum em seu cotidiano e que estimula a imaginação. Estes pequenos são tão criativos que é possível a eles experimentarem as mais diversas sensações. Cabe a quem conduz as atividades deixar que as crianças se conscientizem do que estão sentindo, para que possam administrar e usufruir, em futuras atividades, tais sensações.

Este relato diz respeito a uma situação de relaxamento, acompanhada de uma música com ritmo lento. As crianças se colocavam no chão, fechavam os olhos e imaginavam algumas situa-

ções, como histórias lúdicas que, algumas vezes, eram conduzidas por nós. Ao término, podíamos perceber o potencial imaginativo, criativo e, muitas vezes, crítico dos participantes.

Os objetivos foram desenvolvidos através de contação de histórias e da leitura dramática. Estas atividades instigaram grande agitação, longas conversas e muitas indagações a cerca da realidade. A contação da história feita pelas crianças tornou-se possível através da provocação da memória auditiva e da imaginação, por terem ouvido, anteriormente, a história contada por nós, bolsistas. Este foi um entre vários exercícios que possibilitaram a comunicação.

Atividades que exploravam os cinco sentidos também foram desenvolvidas, abordando as especificidades do teatro. A integração entre a turma foi um aspecto positivo, sempre trabalhado, as atividades não apresentavam cunho competitivo, favorecendo assim a integração entre as crianças. Elementos que tangenciam a história do teatro foram comentados de maneira sutil e adequada à faixa etária dos alunos, por terem surgido dúvidas e indagações por parte deles.

A formação de espectadores foi trabalhada por meio de atividades de apreciação de peças teatrais. Um dos momentos desafiadores foi o deslocamento dos alunos das séries iniciais da escola para o Teatro do Círculo Operário Pelotense (COP), para que pudessem assistir a uma peça, pois eles não estão acostumadas com tais deslocamentos. Antecedendo a ida ao teatro para assistir a um espetáculo, foi entregue aos professores uma cartilha com diversos exercícios a serem realizados em aula, para estimular a recepção teatral das crianças.

Essas atividades que deveriam ser desenvolvidas antes do espetáculo tinham grande importância, uma vez que a maioria dos alunos envolvidos nunca assistira a uma peça de teatro. A cartilha que preparamos para as professoras titulares tinha, entre outros, o intuito de despertar o gosto pelo teatro e a apropriação da linguagem teatral. No entanto não concordamos com a forma como as atividades foram aplicadas, pois as cartilhas foram entregues às professoras titulares das turmas e elas ficaram responsáveis por sua execução. O que nos faz discordar é o fato de este procedimento intensificar a ideia de que qualquer um pode desenvolver as atividades que tangem ao ensino de teatro, pois os jogos foram aplicados por

profissionais sem prévio entendimento do que iriam transmitir para outras pessoas. Conforme abordamos anteriormente, observamos que falta maior compreensão sobre o ensino de teatro dentro das escolas, outros trabalhos e pesquisas também evidenciam isso.

A proposta de professores de outras áreas aplicarem as atividades da cartilha foi feita porque o Projeto do PIBID/UFPEL prevê, além de um trabalho interdisciplinar, um trabalho contínuo, ou seja, oferecer novas práticas metodológicas aos professores das escolas que fazem parte desse projeto, para que possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido, durante dois anos, pelos alunos bolsistas nas escolas. Observamos, no entanto, através dos relatos dos colegas de área, que, em algumas escolas participantes do PIBID, esta proposta aconteceu com maior sucesso e, em outras, nem tanto, principalmente por ser a interdisciplinaridade tarefa desafiadora e um campo com muitas nuances a serem desvendadas.

Segundo Fazenda (2001, p. 18), em um “projeto interdisciplinar, comumente, encontramos-nos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além”. É inegável que nossa formação, organizada pelos processos de escolarização sob a forma de disciplinas, faz com que tenhamos contato com um conhecimento fragmentado em áreas específicas, gerando dificuldades na busca da construção coletiva de um novo conhecimento. Não aprofundaremos estas questões, neste artigo, por não ser nosso foco principal, em outra oportunidade avançaremos nesta discussão.

## **A linguagem verbal e corporal no mesmo caminho**

Quando se fala em comunicação, o que primeiro nos vem em mente é a fala. Isso ocorre pelo fato de uma criança, antes mesmo de ter um ano, já balbuciar algumas palavras, algo natural para nós humanos em nosso desenvolvimento. Ao entrarmos para a escola a fala e a audição vão sendo praticadas diariamente. No entanto, os outros sentidos vão sendo esquecidos, juntamente com nosso corpo, o qual, por falta de movimentação, torna-se adormecido.

Durante esses dois anos de trabalho desenvolvidos pelo PIBID – Teatro uma das nossas maiores preocupações foi trabalhar o aluno de forma integral, pensando em corpo, voz, afetividade, integridade, expressão, sentidos, crítica, criatividade. Exatamente por temos essa preocupação, somamos nosso trabalho com a Pedagogia e assim pudemos oferecer aos discentes uma efetiva preparação para a vida e não só o mero acúmulo de informações.

Falamos em preparação para vida, pois, através das práticas teatrais, propiciamos aos alunos o conhecimento do próprio corpo, assim como o de seus colegas, dentro do espaço que os circunda. Procuramos trabalhar o aluno de forma integral, a fim de que essas atividades ajudassem a sensibilizá-los e a conscientizá-los tanto em relação a seus gestos, posturas, atitudes, ações cotidianas como a suas necessidades de criar, exprimir, comunicar e interagir na sociedade em que vivemos. Para Stokoe e Harf,

Uma criança que desenvolve bem seus sentidos pode conseguir boas percepções. Com boas percepções formam-se imagens claras. Numa imagem clara baseia-se uma linguagem (seja verbal, escrita ou corporal) ampla e precisa, graças à qual a criança, estabelece uma boa relação consigo mesma e com o mundo exterior (1987, p. 32-33).

Durante as atividades desenvolvidas na escola, utilizamos métodos como: jogos teatrais da Viola Spolin; atividades de expressão corporal com base nas pesquisas de Patrícia Stokoe e Ruth Harf; jogos dramáticos infantis, extraídos do livro de Peter Slade.

A cada aula em que desenvolvíamos alguma dessas práticas, era gratificante ver o envolvimento dos alunos que até então nunca haviam tido contato com práticas semelhantes. Notamos, em boa parte desses discentes, crescimento positivo no que diz respeito à criatividade, à coordenação motora, ao respeito pelos colegas, à concentração, ao desenvolvimento corpóreo e da fala, à perda da timidez, além de outros benefícios. Diz Patrícia Stokoe, em *Expressão Corporal na Pré-Escola*: “A criança conhecendo seu corpo aprende a amá-lo e dessa forma, se impõe diante de um mundo competitivo que não considera as diferenças cronológicas” (STOKOE, 1987, p. 12).

Essas crianças, até então, só tinham o tempo do recreio e das aulas de educação física para correr, pular e saltitar. Eram esses os únicos momentos em que elas podiam se exercitar e trabalhar seus corpos, o que consideramos um ponto negativo, por se tratar de crianças entre 5 e 7 anos.

Além de desenvolvermos aulas práticas, que tinham ligação direta com os conteúdos que a Pedagogia e as professoras titulares desenvolviam com os discentes, nós também realizamos o recreio dirigido. Nele propiciamos às crianças diversas brincadeiras tradicionais para que tivessem mais opções de atividades e aproveitassem melhor o recreio. Nossa escolha por resgatar brincadeiras tradicionais derivou do fato de serem brincadeiras simples, que as crianças poderiam executar sem a presença das pibidianas na escola.

As imagens, a seguir, mostram atividades realizadas no recreio dirigido.



Apostamos nessas práticas não só por sermos futuras professoras de teatro, e estarmos estudando para trabalhar com o corpo do indivíduo como um todo, mas também por acreditar que a prática de exercícios, que trabalhem o aluno de forma integrada, é muito importante, principalmente nos anos iniciais. Além de todos os benefícios já citados, as aulas práticas lúdicas contribuem de forma positiva para o aprendizado, facilitando, muitas vezes, a compreensão dos conteúdos.

## Educação: o valor pedagógico da experiência teatral

O que no teatro não é pedagógico? Toda a experiência voltada para os objetivos principais do teatro aplicado à educação é pedagógica por si só. A pedagogia está intrínseca nas tarefas desenvolvidas pelos professores de artes e favorecem, de maneira significativa, o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e mesmo a socialização do indivíduo. A prática que envolve o ensino de teatro é educativa em nossa concepção. O valor pedagógico do teatro é visível nos diversos espaços onde esta arte está presente. Seja como espectador, jogador, ator ou iniciante, desde que o participante esteja ativo e imerso na experiência teatral, ele estará sendo beneficiado por ela.

Não podemos desvalorizar as pessoas que apenas gostam de estar na postura de espectadores, pois elas são muito importantes para o teatro. Estas pessoas são indispensáveis, pois contribuem para disseminação dessa arte e, simultaneamente, exercitam e aprimoram o senso crítico e estético.

Conforme Flávio Desgranges escreve em seu livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*:

As pesquisas acerca da importância da formação de espectadores vêm tendo grande desenvolvimento nos últimos anos em todo o mundo. São dois os fatores preponderantes que sustentam essas investigações e apontam para a necessidade cada vez maior de implementação de práticas pedagógicas: 1) a relevância da educação dos indivíduos tendo em vista uma sociedade espetacularizada, que solicita um olhar atento e aguçado para enfrentar a enxurrada de signos aos quais estamos expostos diariamente; e 2) a necessária participação do público no próprio desenvolvimento da arte teatral, já que não se pode conceber que esta arte avance e trave um diálogo produtivo com a sociedade sem a participação dos espectadores, integrantes fundamentais do evento teatral (2006, p. 154).

Esta experiência, que tivemos, através do PIBID, com a escola, com os graduandos da pedagogia e com as crianças, nos proporcionou ampla reflexão sobre a educação e sobre novas práticas metodológicas. Esta experiência apresentou-se com um significati-

vo valor para nossa caminhada acadêmica, ela contribuiu para que nossas reflexões, voltadas para prática educativa com o teatro, não ficassem apenas nos corredores da Universidade, mas se expandissem para o restante da sociedade.

As práticas teatrais desenvolvidas, no ambiente escolar, devem contribuir tanto com o desenvolvimento do senso crítico e estético do indivíduo como para que tal arte seja experienciada. É preciso, porém, ter cuidado para que o exercício teatral não se transforme em mera apresentação do “teatrinho da escola”. É igualmente importante refletir com “bom senso” sobre a priorização do profissional dessa área do conhecimento, no ambiente escolar. Assim como em outras disciplinas curriculares, não podemos delegar a função de trabalhar com o ensino de teatro aos profissionais de outras áreas, ou seja, sem qualificação específica.

A experiência relatada, nesse texto, nos impulsionou à reflexão profunda e crítica em relação a diversas situações com as quais nos deparamos, durante o trabalho no PIBID. Foi uma experiência enriquecedora, que nos possibilitou não apenas a reflexão sobre o ensino de teatro, mas também sobre a educação como um todo. Realizamos um trabalho prazeroso com os alunos, mesmo que em alguns momentos tenha nos parecido conturbado. Aprendemos a ter mais tolerância e paciência em relação à regência de classe e ao próprio diálogo com os demais profissionais da educação da escola.

Sob o nosso ponto de vista, ocorreu um trabalho interdisciplinar no que diz respeito às crianças que participaram da nossa proposta de trabalho, mas não de forma mais efetiva entre as bolsistas da Pedagogia e do Teatro. Avaliamos que é indispensável revisarmos abordagens e práticas que envolvem o debate acerca da interdisciplinariedade nos processos educativos, para qualificarmos a atuação da Universidade em programas importantes como este (aqui nos referimos ao PIBID). O trabalho com as turmas foi produtivo e gratificante para nossa carreira docente e vida pessoal, destacando-se a relevância de termos trabalhado como mediadoras da linguagem teatral para crianças.

Apresentamos, neste artigo, possibilidades e dificuldades que encontramos durante nossa permanência na escola como pibidianas. O maior obstáculo foi relativo a tentativa de trabalhar interdis-

ciplinarmente, contudo não queremos colocar tal fato como negativo, pois possibilitou diversos diálogos e questionamentos acerca do ensino de teatro na escola. É, contudo, algo a ser pensado e refletido para que não haja frustrações. Muitas vezes, somos atingidas de maneira um tanto desabonadora, talvez sem intenção, mas pelo fato de nossos colegas de outras áreas desconhecerem a linguagem teatral. No entanto, em algumas ocasiões, também nos colocamos desta mesma maneira em relação a outra área, por desconhecer as especificidades e as metodologias usadas na abordagem dos conteúdos.

Talvez o sucesso do trabalho interdisciplinar esteja em uma troca mais aprofundada dos conhecimentos específicos das disciplinas, para logo após conseguirmos ressignificá-los em novos conhecimentos interdisciplinares.

Ao final desse projeto, percebemos nos discentes com os quais tivemos a oportunidade de trabalhar, crescimento no aprendizado: intelectual, corpóreo, vocal, como também mudanças no comportamento e até mesmo na personalidade.

Na maioria das turmas em que trabalhamos, estivemos com crianças que possuíam problemas familiares e comportamentais, como é normal nos dias de hoje. Trabalhamos também com alunos com necessidades especiais, fator que, no começo do trabalho, gerou insegurança em nós, contudo foi de grande valor para nosso aprendizado. Nas aulas procuramos uma forma de trabalhar na qual todos estivessem incluídos e, certamente, foi por este aspecto que, durante e ao final de nosso projeto, observamos o desenvolvimento positivo das crianças.

Apesar das dificuldades, que geraram algumas angústias no decorrer do processo de trabalho, encerramos o PIBID cientes do aprendizado que adquirimos como bolsistas desse programa. Não aprendemos somente com as conquistas, mas, talvez, muito mais com as dificuldades que se colocaram como desafios a serem enfrentados. Creditamos a maior parte de nossas aprendizagens neste período ao fato de podermos partilhar, com cada uma das crianças, um pouco do nosso conhecimento e ao tanto de conhecimentos que recebemos delas. É justamente essa a proposta do programa, desde sua implementação.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do teatro: provocação e Dialogismo*. São Paulo, Hucitec, 2006.

FAZENDA, Ivani (org). Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: *Práticas Interdisciplinares na escola*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Luiza Barreto (et al). *O teatro na educação artística*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

STOKOE, Patrícia; HART, Ruth. *Expressão corporal na Pré Escola*. São Paulo. Summus, 1987.



## 11. PIBID-PEDAGOGIA AJUDANDO CRIANÇAS A DESCOBRIR O MUNDO QUE EXISTE DENTRO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

GLEDIANE SALDANHA GOETZKE DA ROSA<sup>43</sup>

DALVA ROSANE CRUZ RODRIGUES<sup>44</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>45</sup>

### Formação de leitores: um processo de mediação

Vivemos um período em que vais se torna cada vez mais raro observar alguém lendo um jornal, um livro, uma revista... o que, de certa forma, parece ser contraditório. Desde o nascimento estamos rodeados pela linguagem escrita, e inúmeras pesquisas revelam o aumento do número de pessoas alfabetizadas. Por que, então, é tão difícil encontrar pessoas leitoras? Magda Soares, na obra *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto* (1988), explica: “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne um leitor”. Após vinte e cinco anos, desde que esta afirmação foi feita, a situação quase não se modificou, pois se continua a negligenciar a formação de alunos leitores, e a desprezá-lo embora ele possa ser, em parte, modificado pela intervenção direta (Paulino, 2008). Evidencia-se, pois, a necessidade de investir na formação de alunos leitores e produtores de textos, desde o início da escolarização, para que esta se torne uma prática efetiva em suas vidas. É preciso ter claro que a leitura e o acesso das crianças a ela precisam ocupar lugar central no currículo escolar.

---

<sup>43</sup> Bolsista do PIBID- Acadêmica do 8ºSemestre do curso de Pedagogia- Universidade Federal de Pelotas

<sup>44</sup> Bolsista do PIBID- Acadêmica do 8ºSemestre do curso de Pedagogia- Universidade Federal de Pelotas

<sup>45</sup> Doutora em Educação- Coordenadora do PIBID- Pedagogia- Universidade Federal de Pelotas

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia UFPel – que tem a finalidade de apoiar estudantes das licenciaturas para que atuem como professores, estreitando o vínculo entre universidade e escola, busca, dessa forma, aproximar os professores da rede pública aos acadêmicos que se preparam para exercer as funções da docência; promover a articulação dos estudantes universitários com escolas da rede pública municipal; contribuir para a implementação, em sala de aula, de estratégias que incentivem a alfabetização e o letramento das crianças de primeiro e segundo anos.

As ações do PIBID/Pedagogia, aqui relatadas, foram estruturadas em três eixos norteadores: planejamento compartilhado; sala de aula; escola como ambiente alfabetizador. Em cada eixo, nos propusemos a realizar práticas significativas que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos das escolas onde atuamos.

A ação, no eixo planejamento compartilhado, tinha em vista valorizar o planejamento para a realização de práticas qualificadas, nos primeiro e segundo anos iniciais. Como toda as atividades a serem desenvolvida através das intervenções, esta também era planejada em reuniões semanais, que aconteciam em um dos dois dias em que visitávamos as escolas.

No segundo eixo, sala de aula, diversas atividades e projetos foram realizados dentro do espaço da própria sala, quando, juntamente, com as professoras titulares exercemos a docência compartilhada.

A experiência nos mostrou que o trabalho com práticas inovadoras, principalmente quando se trata de alunos multirrepetentes, contribui para a inversão dos índices de fracasso. Os alunos em processo de alfabetização, que vivenciam práticas reais de leitura e escrita, sentem-se sujeitos no processo de construção do conhecimento e, ao se apropriarem do sistema de escrita alfabética, tornam-se efetivos leitores e escritores.

As visitas que realizamos na escola constituíram parte importante do nosso trabalho, segundo Graça Paulino (2008, p.65-66), “a universidade não pode teorizar sobre letramento, sem conhecer condições específicas da Educação Básica”. Durante as visitas, verificamos que o acesso dos alunos aos materiais escritos era muito restrito, o mes-

mo ocorrendo com relação ao uso da biblioteca escolar. Através de estudos por nós efetivados e da realidade observada, surgiu o projeto “*Ler Brincando? Estou Bibliotecando!*”, que visou favorecer o contato das crianças com diferentes obras literárias. Segundo Fernandes:

A literatura nem é cópia do real, nem exercício de linguagem ou fantasia, é um jogo de aproximação e afastamento real em que aparecem sensações, emoções, sentimentos, ideias, imaginação misturados à realidade do cotidiano. É importante colocar o aprendiz em contato com a literatura para que ele possa reconhecer as sutilezas desse tipo de texto e possa apreciar as construções literárias (Fernandes, 2010, p. 73).

Este projeto fez parte do terceiro eixo, a escola como ambiente alfabetizador. Seu desenvolvimento ocorreu dentro do espaço físico da biblioteca, na qual havia sido realizado, previamente, o mapeamento das obras. O principal objetivo dessa proposta foi favorecer aos alunos o contato com diferentes obras literárias e materiais escritos. Queríamos com isso contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a formação de alunos leitores, bem como com o processo de alfabetização e letramento. Se a prática de leitura se tornar um hábito ainda na infância, dificilmente a criança o perderá quando entrar na idade adulta. Como afirma Paiva:

Seria dizer que a literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que conseqüentemente, contribui de forma decisiva para a formação do futuro leitor; Especialmente o leitor literário que poderá apreciar a literatura, com L maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por esta manifestação artística (PAIVA, 2008, p. 36).

Buscamos, durante o desenvolvimento deste trabalho, aproximar o aluno ao espaço físico da biblioteca e aos materiais escritos que nela se encontram. Durante o processo de observação esta aproximação nos pareceu quase inexistente, assim procuramos mostrar as vantagens e os benefícios que este tipo de prática pode apresentar, tanto no presente quanto no futuro, para cada um destes alunos.

Visamos também, constituir a biblioteca como um espaço de aprendizagem e prazer; disponibilizar aos alunos obras diversas, não interferindo na escolha de cada um; desenvolver também a autonomia; favorecer e facilitar o processo de alfabetização e letramento, através do uso de materiais escritos e diferentes gêneros textuais; possibilitar a intimidade entre o aluno e a biblioteca, numa relação semelhante à que ele tem com sua sala de aula.

A biblioteca foi escolhida por se constituir como espaço voltado para a promoção da leitura (Paulino, 2008), um local de aprendizagem, no qual é possível entrar em contato com diversos gêneros textuais. A *biblioteca escolar* é um local que concentra informação. Saber encontrá-la é uma competência que deve ser ensinada desde cedo, pois se ela for bem utilizada funciona como uma importante ferramenta no desenvolvimento do aluno e de sua autonomia intelectual.

## **Buscando na teoria um caminho para a prática**

Dentro da escola, todos os espaços são importantes e podem/devem ser utilizados no processo de aprendizagem dos alunos. É inadmissível, portanto, que a biblioteca escolar tenha sua importância menosprezada, no dia a dia. Segundo Magda Soares (2004), a biblioteca é uma das instâncias de escolarização da literatura em geral, por isso esse é um espaço que deve ser mais valorizado dentro da escola. São atribuídos às bibliotecas escolares papéis importantes na aprendizagem da leitura. Em um mundo no qual a produção de informação é acelerada, a biblioteca escolar é, cada vez, mais chamada a desempenhar novos papéis, novas funções igualmente importantes. Atualmente ela deixou de conter apenas livros para se tornar um espaço multimídia, no qual os alunos têm acesso a materiais audiovisuais, revistas, etc.

Ela tornou-se um centro de recursos de acesso livre, destinado à consulta e à produção de informação em suportes variados. Passou a ser local privilegiado para o desenvolvimento de capacidades e para o acesso a informações que precisam ser conhecidas pelos alunos, o que reforça sua importância no contexto escolar. É preciso, portanto, inserir os alunos neste “mundo letrado”, no qual

até mesmo algumas atitudes referentes à leitura são estratégias de escolarização. Soares explica:

Também a determinação de rituais de leitura constitui estratégia de escolarização da literatura no âmbito da biblioteca – desde as fichas que é preciso preencher e respeitar, até mesmo como se deve ler (em silêncio, sem escrever no livro, passando as páginas de certa maneira, não dobrando o livro, etc.) e em que posição se deve ler (sentado adequadamente, segurando o livro de certa maneira, etc.) (Soares, 2006, p.23).

Para que os alunos aprendam e se desenvolvam o professor precisa ter clara sua responsabilidade neste processo, sabendo que sua função e suas atitudes interferem diretamente na forma como a criança reage frente à leitura. É importante também que o educador tenha a visão de que o aprendiz é o sujeito que constrói o próprio conhecimento e, por isso, é necessário propor a eles situações que sejam, ao mesmo tempo, desafiadoras e agradáveis. Outro fato significativo em relação à formação de leitores é que o gosto pela leitura é despertado pelo entusiasmo do professor ou do adulto que incentiva a aproximação com os livros.

Alguns estudos mostram que a diferença entre crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças leitoras está em como se dá a rotina de leitura no cotidiano dos adultos com as quais elas convivem. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o adulto se interesse pela leitura, por livros de tipos variados e compartilhe suas descobertas e aprendizagens com as crianças.

A biblioteca torna-se, a cada dia, mais um espaço de aprendizagem e de uso adequado da informação dentro da escola. Aprender é, cada vez mais, preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar a informação. Atualmente, o principal objetivo da biblioteca escolar é orientar os alunos para que eles aprendam a utilizar a informação em sua vida futura. A ação de estimular a leitura tem como objetivo a formação de alunos leitores, competentes, capazes de compreenderem qualquer tipo de texto. Segundo Colasanti:

Nada mais fácil do que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas vivem ainda no império imaginário, com um pé na realidade e ou-

tro na fantasia, e não é necessário nenhum artifício para induzi-las a *suspension of disbelief*. Espontaneamente aceitam a narrativa como aceitariam a realidade (Colasanti, 2004, p. 5).

leitura é um dos meios pelos quais abrimos nosso olhar para entender o mundo que nos cerca, perceber e sentir as ideias passadas pelo autor, através de sua obra, alçar voos por um prazer sem igual. No atual contexto, existe a necessidade de investir na formação de alunos leitores e de favorecer o contato dos alunos com as obras literárias de modo significativo. O projeto “*Ler Brincando? Estou Bibliotecando!*” visou exatamente a isso: auxiliar a formação do leitor, atuando como mediador deste processo, e, ao mesmo tempo, relacionar os estudos feitos em sala de aula e a realidade de cada um com as atividades realizadas no ambiente da biblioteca escolar.

## **Ler brincando? Estou bibliotecando!**

Este trabalho foi desenvolvido, no ano de 2011, com várias visitas à biblioteca, a primeira delas foi para os alunos se familiarizarem com o espaço, reconhecendo o que é guardado nele. A atividade de explorar e reconhecer a biblioteca como um espaço que dá muita alegria e prazer às crianças se assemelha a uma brincadeira e se constitui em atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, no qual se incluem processos que preparam a transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Compreender a biblioteca em sua organização é para a criança como um jogo com regras explícitas. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, controlá-lo em vistas de um propósito definido. Na biblioteca, este propósito é conhecer a organização dos livros e descobrir o que ali tem para ser lido.

A primeira ação realizada foi o levantamento dos materiais disponíveis na biblioteca. No primeiro semestre de 2011, organizamos este espaço, separando os livros de acordo com os gêneros textuais e preparando o ambiente para a realização do projeto, o qual vinha ao encontro das necessidades de professores e alunos. Como explica Motta (1999, p. 21), a biblioteca “... dentro de uma

instituição deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino e a aprendizagem”, sendo imprescindível, portanto, que a biblioteca seja um lugar organizado e prazeroso. A organização foi muito importante, já que uma de nossas intenções era apresentar aos alunos as formas como são dispostos os materiais: por ordem alfabética, por gênero textual ou outras. O processo de estruturação envolveu também a funcionária responsável pela biblioteca, com a qual foi feito, paralelamente, um trabalho, visando modificar o modo como desempenhava suas funções, as quais estavam restritas a apenas cuidar do espaço. Esta mudança de conduta auxiliou muito no desenvolvimento das atividades do projeto que ocorreram dentro da biblioteca.

É importante que a criança conheça a forma de organização e disposição dos materiais na biblioteca, pois quando realmente conhecemos algo, somos capazes de nos envolver e atribuir-lhe sua importância. Os contatos com a biblioteca e seus materiais foram significativos para todo o trabalho que realizamos. Percebemos que as crianças, ao dominarem o espaço da biblioteca; circularem por ele fazendo suas escolhas; respeitarem as regras de organização inicialmente combinadas; apropriam-se daquele ambiente e assumem a condição de leitor com mais empenho e envolvimento.

Nas visitas, várias atividades foram desenvolvidas, como a organização dos livros de acordo com seu gênero textual e atividades lúdicas a partir de textos de livros ou revistas. Dentre as muitas atividades planejadas e realizadas no ambiente da biblioteca, algumas obtiveram maior destaque, como a criação de momentos de leitura compartilhada. Esta atividade serviu não só para aproximar os alunos do texto escrito, mas também os auxiliou na compreensão. Em alguns momentos, esta leitura foi feita pelo professor e, em outros, pelos alunos, possibilitando que os alunos se apropriassem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (Solé, 2000).

Outro ponto importante, neste projeto, foi o incentivo ao desenvolvimento do hábito de retirar livros para leitura em casa. Nestas ocasiões, havia muita euforia por parte dos alunos, quando eles retiravam os livros demonstravam muita satisfação. De acordo com Borges:

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez. (Borges apud Machado, 2002)

Levar os livros para casa aumentou substancialmente a vontade que os alunos tinham de se alfabetizar. No decorrer deste trabalho, percebemos considerável aumento no desenvolvimento e na aquisição da leitura e da escrita, corroborando que as crianças só aprendem a “ler lendo” e a “escrever escrevendo”. A retirada de livros tem um aspecto a ser considerado: é preciso saber agradar o leitor e despertar seu interesse, de modo a transformá-los, efetivamente, em leitores, derrubando a ideia de que lemos quando precisamos e não por prazer. Deixar a criança livre para escolher um livro é abrir espaço para ela aprender, refletir e, posteriormente, produzir o próprio texto e partilhá-lo com outros leitores. Ferraço explica:

A partir do gosto pela leitura que vai sendo tecido e do (re)encontro com o prazer de ler, é possível despertar nas crianças, jovens e adultos, o prazer de ler, de ser e tornar-se escritor, como também a tessitura do conhecimento em redes (Ferraço, 1999, p.122).

Uma das atividades desenvolvidas, a qual favoreceu momentos de interação e troca de saberes entre os alunos, foi a possibilidade de, após a leitura de um livro, cada criança relatar aos colegas o que leu, revelando do que mais gostou na leitura e mesmo sugerindo a obra para os demais.

## **Considerações finais**

Este trabalho foi pensado, considerando que a convivência dos alunos com os materiais escritos da biblioteca e a vivência de momentos de leitura contribui para a formação de alunos leitores. Para que nossos alunos se tornem leitores é fundamental que a lei-

tura se transforme em uma prática em suas vidas. Entretanto, é necessário que ela seja uma prática frequente também na escola, pois, para muitas crianças, a escola é o lugar de maior contato com materiais escritos e com ambientes próprios para leitura.

Levando em conta as dificuldades da escola e da própria professora em manter o hábito da hora de leitura, em sua sala de aula, seja pelo número elevado de alunos, seja pela deficiência na estrutura, chegamos à conclusão de que era preciso manter um espaço preparado e adequado para receber os alunos e oportunizar-lhes momentos dedicados à leitura, por isso realizamos a organização e revitalização da biblioteca. Tal organização envolveu também a bibliotecária que, a partir da implantação do projeto *Ler Brincando? Estou Bibliotecando!*, mostrou-se mais receptiva à ideia de acolher os alunos dentro da biblioteca. Tão positivo foi trabalho desenvolvido que ela passou a ir até as salas de aula, a fim de convidar os alunos para retirarem livros.

É importante permitir que os alunos entrem em contato com a linguagem escrita de uma forma mais ampla do que a que acontece habitualmente dentro da sala de aula, que lhes sejam disponibilizadas obras variadas, que não apenas contos de fadas ou histórias sobre animais. Estas, de acordo com Paiva (2008), contém temas tão comuns dentro da escola que podem até ser considerados como temas tradicionais e como os que mais agradam as crianças. A criança está preparada para descobrir o mundo literário, o papel do professor é o de mediador neste processo. Propiciar momentos de leitura e vivência com diversos gêneros textuais é abrir um espaço de crescimento e amadurecimento literário. Segundo Fernandes (2010), é lendo que se aprende a ler, a compreender e a decifrar o texto, caminhando dessa maneira para o processo de aquisição do conhecimento.

Percebemos, por nossos estudos e por nossa vivência no dia a dia da escola, que é preciso valorizar e proporcionar aos alunos este tipo experiência, para que o hábito de ler e os materiais de leitura que fazem parte da cultura escrita, mais especificamente as obras literárias, não sejam esquecidos ou percam sua importância em nossa sociedade. Conforme o levantamento feito pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), que buscou descobrir o retrato da leitura no Brasil, apenas um adulto alfabetizado em cada três lê algum li-

vro, ou seja, em nossa sociedade, atualmente, encontrar leitores está cada vez mais difícil.

Concluímos, após os estudos sobre o assunto e pelo trabalho desenvolvido, o quanto é importante investir na formação de alunos leitores, levar os alunos por essa estrada, pois, como afirma Lajolo, (apud Zilberman e Silva, 2002, p.18): “leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros (...)”.

A leitura literária deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida escolar. Melhor que mostrar é incentivar, melhor que incentivar é proporcionar algo realmente significativo para nossos alunos, capaz de despertar seu interesse. Tudo isto é algo que está tão perto e que, ao mesmo tempo, se torna tão distante, quando deixamos passar o momento certo.

## Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLASANTI, Marina. Fragatas para terras distantes. In: PAIVA, Aparecida & SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; MARTINS, Milena Ribeiro; SILVA, Márcia Cabral da; VIEIRA, Adriana Silene. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Estudos. *Pró- letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Fácículo 4.

FERNANDES, Maria. *Os segredos da alfabetização*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 121-150.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio: Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARUNY CURTO, Lluís. *Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula/* Lluís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. V.II.

MOTTA, Diana da. *Biblioteca escolar: orientações básicas para organização e funcionamento*. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 15, n. 58, p. 21-24, abr./jun. 1999.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. . In.:PAIVA, Aparecida & SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

PAULINO, Graça. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In.: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos.; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia.;(Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas/* Aparecida Paiva... [et. al.] (org.). – 1. reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOLÉ, M. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. A leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Instâncias de escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina.; MACHADO, Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contra ponto. et.al: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 25.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

#### **FONTES:**

Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br>



## 12. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM CLASSES ALFABETIZADORAS

VANESSA SILVA DA SILVA<sup>46</sup>

MARIA ZILDA N. CAETANO TAVARES<sup>47</sup>

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>48</sup>

### Introdução

O presente artigo busca refletir sobre as dificuldades de incluir, efetivamente, crianças com necessidades educacionais especiais nas propostas didáticas pedagógicas das classes alfabetizadoras. Na LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação inclusiva é definida como modalidade de educação escolar e deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para todas as pessoas que quiserem se matricular na escola o que, obviamente, inclui crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs). Conforme a Declaração de Salamanca (1994): “As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves”. Essa abertura para todas as crianças justifica o crescente aumento de matrículas de alunos com estas características, na rede municipal de ensino na cidade de Pelotas, especialmente na Escola Municipal Ministro Fernando Osório, foco de nossa pesquisa. Essa escola é considerada padrão nesse município na questão da inclusão escolar.

A pesquisa reflete sobre as dificuldades de incluir, efetivamente, crianças com necessidades especiais nas propostas didáticas pedagógicas das classes alfabetizadoras. Como integrantes do projeto PIBID Pedagogia, buscamos refletir sobre as possibilidades e

---

<sup>46</sup> Bolsistas do PIBID – Acadêmica do 5º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>47</sup> Bolsistas do PIBID – Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>48</sup> Coordenadora do PIBID – Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

as limitações com que os professores se deparam, ao lecionar para alunos com necessidades educativas especiais, inseridos em classes regulares. Investigamos sobre os procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelas professoras com o objetivo de incluir todos os alunos.

Analisa-se os dados obtidos na pesquisa visando à compreensão de aspectos relevantes sobre o tema abordado. Como pontos de nossa investigação estão: a formação dos docentes, frente pertinente ao tema; a compreensão da escola em relação aos conceitos integração e inclusão; as mudanças no Projeto Político Pedagógico visando à inclusão; à estrutura física da escola (se ela possibilita acessibilidade aos alunos com NEEs); a postura dos pais em relação à inclusão na escola de alunos com NEEs.

## **Contextualizando a metodologia de pesquisa**

Para esta pesquisa, inicialmente nos dedicamos à busca de aprofundamento teórico. Na sequência, para a coleta de dados, efetivamos observações das práticas realizadas em sala de aula e no ambiente da escola; entrevistamos professoras; coletamos informações de diversos membros da comunidade escolar; analisamos o Projeto Político Pedagógico vigente (2011); ouvimos alguns pais e algumas crianças.

Como suporte teórico para a construção deste texto, nos baseamos em estudiosos sobre o tema de inclusão como Eizirik e Comerlato (1995), autoras do livro “A escola (in)visível”; Macedo (2005), autor do livro “Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?”; Beyer (2006), autor do livro “Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas”. Analisamos também documentos oficiais nacionais, emitidos pelo MEC, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Declaração de Salamanca.

As observações das interações sociais e das práticas pedagógicas aconteceram em uma turma de pré, uma de 1º ano e duas de 2º ano, durante os anos de 2010 e 2011, na sala de aula e em outros

momentos como: recreio, aulas específicas, atividades de apoio escolar, passeios fora da escola.

A coleta de dados foi realizada nos primeiros meses do ano de 2011. Com as professoras foi feita uma entrevista semiestruturada com perguntas referentes à sua formação, sua prática pedagógica, o apoio recebido da escola, certezas e incertezas frente ao tema inclusão e às realidades existentes na sala de aula. O uso desse instrumento foi um grande aliado para que as professoras se sentissem livres para relatar o que realmente sentiam, ao trabalharem com turmas inclusivas. Com a diretora, a coordenadora da escola e com alguns pais de alunos com NEEs, tivemos momentos de diálogos, referentes à inclusão escolar, coletando os dados através de depoimentos verbais.

Analizamos documentos escolares de controle de matrícula e frequência para obtenção de dados sobre o ingresso de alunos com NEEs e sobre sua permanência no ambiente escolar. Pelo estudo do Projeto Político Pedagógico, analisamos os mecanismos de modificação no modo de pensar a identidade da escola em questão.

## **Como surgiu a pesquisa**

A necessidade de pesquisar este tema surgiu logo no início das intervenções pedagógicas, realizadas no projeto PIBID, no início do ano letivo de 2011, quando, através de um diagnóstico realizado nas turmas de 1º e 2º anos, nós identificamos que o número de crianças com NEEs era bastante expressivo. Por esse motivo, procuramos autores que dessem suporte para que conseguíssemos atender a todos os alunos da turma, sem excluir nenhum. Além disso, convidamos uma professora especialista no assunto para ir até a escola conversar com os professores e nos ajudar a compreender essa nova demanda. Todas as pibidianas participaram dessa atividade.

Entre os alunos com NEEs, matriculados na escola, no ano de 2011, havia cadeirantes, autistas, portadores de síndrome de Willians, hiperativos e deficientes mentais. Nas turmas atendidas semanalmente pelo projeto PIBID, trabalhamos com dois cadeirantes, dois hiperativos, um autista, entre outras crianças com NEEs. Aqui, focamos nossa análise e considerações principalmente na observação de três casos específicos.

## **Alunos com necessidades educacionais especiais e as intervenções**

Apresentamos, a seguir, algumas características dos casos comuns nas salas de aula que participaram do projeto, conceituando e/ou caracterizando as principais observações e relatando como foram feitas por nós, pibidianas, as intervenções pedagógicas.

### **Cadeirante**

Notamos algumas dificuldades na interação do aluno cadeirante durante as atividades recreativas e de educação física, pois ele apresenta dificuldades para participar das atividades propostas. Outro aspecto observado foi a dificuldade de atenção e concentração desse aluno no que diz respeito às atividades de sala de aula. Nos exercícios de escrita e leitura, por vezes ele não reconhecia nem as letras contidas no próprio nome. Tanto nas intervenções realizadas por nós, pibidianas, quanto nas atividades orientadas pela professora, era necessário dar um atendimento muito especial a ele. Um dos aspectos que para nós representou uma grande conquista foi o interesse dos colegas da sala de aula em ajudá-lo. Queriam estar sempre junto, disputando para carregarem a cadeira, descobrindo e criando brincadeiras nas quais eles pudessem estar todos envolvidos.

### **Hiperativo**

O aluno hiperativo foi diagnosticado por laudo médico, entregue à coordenação da escola e disponibilizado para a professora. Essa informação contribuiu para que a professora compreendesse as características do aluno e pudesse agir mais adequadamente. Esse menino, ao contrário do aluno cadeirante, era excluído pelos colegas. Nas atividades propostas em grupo, ninguém queria realizá-las com ele. Sendo um aluno muito agitado pulava, gritava, pegava o material dos colegas sem pedir e era muito disperso, o que causava agitação em toda turma. Ele sabia realizar as atividades propostas, porém, por não conseguir se concentrar e terminá-las, não as fazia,

exigindo atenção quase exclusiva do professor para se sentir motivado.

## **Autista**

O aluno autista, em especial, foi um dos casos que, embora considerado um dos mais difíceis, revelou-se um dos mais gratificantes, tanto para nosso aprendizado como futuras professoras, quanto para ele. Logo no início dos trabalhos percebemos seu distanciamento devido à dificuldade que tínhamos de compreendê-lo. A comunicação verbal dos autistas, salvo raras exceções, é praticamente nula. Esse aluno, embora já alfabetizado, dominando muitas das atividades propostas por nós, demonstrava dificuldade em entender o que estava sendo solicitado e, por conseguinte, não as executava. Diante desta dificuldade o desafio de nossa prática em sala de aula e fora dela foi encontrar formas de interação que facilitassem o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e interativas, para que participasse mais efetivamente das atividades em grupo.

A dificuldade de comunicação era visível nas intervenções feitas pelas pibidianas, as quais passaram por considerável tempo de adaptação até o aluno conseguir interagir satisfatoriamente. Uma das maneiras encontradas para maior inter-relação foi desenvolver o projeto através de diferentes mídias, vídeos e canções. Isto serviu de ponte entre o interesse e a motivação, não somente para os alunos com NEEs como também para os demais alunos da turma. Utilizamos esta estratégia como um recurso facilitador para promover a aprendizagem dos conteúdos que queríamos ensinar. As diferentes formas de representação das histórias e canções, utilizadas como recurso pedagógico para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, possibilitou que, de maneira concreta e dinâmica, todos os alunos inclusive os com NEEs, compreendessem os diferentes tipos textuais, e os auxiliou no desenvolvimento de suas potencialidades, suas percepções e, principalmente, na elaboração do pensamento, o que facilitou os processos da construção da leitura e da escrita. Além do desenvolvimento dos conteúdos programáticos, trabalhamos valores éticos – respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo – o que auxiliou na interação em sala de aula. Tendo em

vista que a professora titular já trabalhava com os conteúdos éticos, tornou-se mais fácil o debate em torno dos temas transversais, possibilitando o convívio mais harmonioso entre o grupo.

No decorrer do projeto, percebemos que, no contato social entre crianças, as diferenças trouxeram benefício para todos, tanto para os alunos com NEEs, que, através da convivência, adquiriam modelos de conduta, como para as outras crianças. Estas, por exemplo, ao se relacionarem com o colega autista, desenvolveram capacidades de colaboração, compreensão e respeito.

## **Os procedimentos pedagógicos**

O programa PIBID tem como característica imprescindível a docência compartilhada, ou seja, os acadêmicos durante todas as práticas na escola têm como meta a troca permanente com as professoras. Saberes, certezas e incertezas são discutidos, analisados e compreendidos. Assim, foi possível melhor percebermos as dificuldades que o docente enfrenta no dia a dia, ao lecionar para alunos com NEEs. Nas entrevistas realizadas, verificamos que um dos problemas enfrentados pelos docentes é a falta de entendimento específico quanto às necessidades e às possibilidades dos alunos com NEEs. Isso também se manifesta na escola, como um todo, e na família, por esperarem avanços em sala de aula. Contudo, o esforço empreendido por essas professoras é imenso, visto que a cada aluno recebido, buscam novas leituras e informações sobre suas especificidades. Concordamos que há carência, nos currículos dos cursos de Pedagogia, no aprofundamento do tema inclusão. Formação inicial sobre o assunto deve ser ofertada pelas universidades para que o futuro docente tenha segurança e preparo para desempenhar seu trabalho, como enfatizado na Resolução CNE/CP nº 1/2002 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que determinam: “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

A elaboração de um currículo que dê conta de formar professores preparados para a vasta diversidade encontrada em uma sala de aula e a formação continuada devem ceder maior espaço à questão da inclusão. A formação inicial ou continuada dos professores, na perspectiva da inclusão, deve oferecer além do saber pedagógico de cunho teórico, oportunidades de desenvolver o saber fazer e o saber ser. Para um docente ser capaz de trabalhar com a diversidade, ele precisa ter uma visão democrática da educação e basear suas práticas nas potencialidades de seus alunos, e não em suas incapacidades. Outra dificuldade encontrada pelas professoras diz respeito ao planejamento pedagógico. Embora o trabalho, em sala de aula, tenha passado por modificações condizentes às estratégias utilizadas para que o ensino seja flexibilizado a todos os alunos, sem a reformulação curricular torna-se difícil garantir a adequação das atividades propostas, de modo a atender à diversidade dos alunos. O desafio, segundo Beyer, é “[...] construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requiram uma pedagogia diferenciada” (2006, p.76).

É papel da orientação pedagógica fomentar a discussão dessa reformulação curricular, bem como estabelecer a postura que a escola deve assumir diante das questões referentes a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação dos NEEs, a fim de proporcionar mais segurança ao professor em sala de aula. Segundo Macedo (2005), “é necessário que revisemos antigos padrões de ensino e situemos a relação pedagógica e os objetivos educacionais em todos os seus sentidos.” É indispensável, pois, que o Projeto Político Pedagógico da escola garanta esse atendimento. A análise documental do PPP da escola em que atuamos, realizada em janeiro de 2011, mostrou ser necessária a reformulação desse documento, de maneira a explicitar o entendimento da escola, referente a seu modo de pensar e agir relativo ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, assumindo, assim, a identidade de escola inclusiva. Eizirik e Comerlato (1995) ressaltam que: “a diferença é mudança, e também é um choque epistemológico profundo, provoca dor e sofrimento, porque abala as estruturas. (p.105)”. Para a efetiva prática pedagógi-

ca inclusiva é imprescindível, portanto, a mudança de visão que se tem de educação.

O Art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos ratifica o que dizem as autoras citadas:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (1994, p. 18).

Quando se pensa na reconstrução do Projeto Político Pedagógico de qualquer escola, é preciso, portanto, nele contemplar a busca por uma escola inclusiva. A concepção epistemológica empirista das escolas tradicionais deve dar lugar à perspectiva epistemológica interacionista, pois a escola inclusiva necessita trabalhar com a ideia de construir conhecimento, de proporcionar ambientes que favoreçam a troca de experiências entre todos. Entende-se por integração a prática educacional de colocar as crianças em uma sala de aula de alunos regulares, sendo que o aluno com NEEs é quem vai se adequar à escola e a seu currículo. A prática educacional de inclusão tem como base a cultura da diversidade, em que a ação pedagógica é ofertada de maneira a abranger todas as crianças que frequentam a escola. Por conseguinte, procuramos adequar nossas atividades às necessidades dos alunos e valorizar os processos de ensino e de aprendizagem, evitando a homogeneização.

Existe muita confusão entre incluir e integrar. A escola deve ter claro que a principal diferença entre integração e inclusão é a perspectiva de suas relações, tendo em vista que a primeira diz respeito à pessoa em si e a segunda é muito mais abrangente, relacionando-se com os valores de todos os envolvidos no processo educacional.

Para uma escola reformular seu Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, seu currículo, assim organizando uma escola mais democrática e inclusiva, a qual realmente desenvolva as potencialidades de seus educandos e não enfatize as suas incapacidades, é fundamental que ela tenha em mente a grande diferença existente entre os conceitos

inclusão e integração. Embora, usualmente, eles sejam considerados com sentido semelhante, no contexto escolar, remetem a perspectivas educacionais bem discordantes. Faz-se necessária, também, a participação da comunidade em geral e, mais especificamente, dos pais de alunos com necessidades educativas especiais, para que haja realmente troca de experiências e saberes, a qual trará, no âmbito escolar, um ganho para as relações interpessoais dos NEEs.

Ao analisarmos os dados obtidos no contato com os pais, percebemos uma carência em sua compreensão quanto ao papel da escola inclusiva, na formação escolar de seus filhos. Nesse caso, seria interessante a participação da Universidade, de modo a formar uma ponte entre os saberes organizados acerca desse tipo de educação não só com os pais, mas também com os professores. Isso poderia ser contemplado através de um projeto específico que, por exemplo, apresentasse palestras sobre as diferentes realidades de uma classe alfabetizadora inclusiva.

Uma das queixas das professoras é em relação à demora do diagnóstico do aluno. A aproximação entre os pais e a escola poderia facilitar o acesso dos professores ao histórico da criança, possibilitando-lhes maior compreensão e melhor identificação do ponto de partida para suas práticas. Outro aspecto relevante da inclusão dos alunos na Escola Municipal Ministro Fernando Osório é em relação à acessibilidade. Segundo os relatos orais do corpo diretivo, foram construídas, com verbas do governo, rampas de acesso e um banheiro adaptado, e feitas melhorias na sala de recursos utilizada pelos alunos com NEEs, em horários específicos. Embora essas modificações tenham melhorado a condição dos alunos com NEEs, em especial dos cadeirantes, ainda há muito a ser feito. Segundo as determinações ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), são necessárias várias modificações que possibilitem a segurança e a autonomia desses alunos em todos os ambientes da escola.

## **Considerações finais**

Pelas reflexões sobre os dados obtidos por esta pesquisa, conclui-se que a Escola Fernando Osório vem buscando, nesses

dois últimos anos, fazer modificações significativas em relação à inclusão. A construção dessa nova identidade de escola inclusiva mostra-se possível e totalmente viável, desde que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (professores, direção, coordenação, pais, secretarias municipais e governo federal) nela acreditem e se empenhem para que tal transformação aconteça.

Paulo Freire (2001, p. 85) enfatiza que a inclusão é um sonho que pode ser alcançado e que, para tal, é necessário principalmente a nós, professores, nos “libertarmos de todo e qualquer preconceito em nossas práticas educativas, e que tenhamos clara a ideia de trabalhar com a diversidade e não com a diferença, com a potencialidade e não com as incapacidades, conseguindo assim transformar a cultura pedagógica em práticas capazes de formar cidadãos críticos e participativos”.

A pesquisa mostrou que o programa PIBID Pedagogia é um projeto que impulsiona transformações dentro da escola, sob vários aspectos, mas, principalmente, no que diz respeito à formação de profissionais. Ele promove espaços para que sejamos bem preparadas como acadêmicas e estimula a prática docente reflexiva, para que horizontes sejam ampliados. Diante dos desafios detectados, evidencia-se impraticável continuar com o mesmo modelo de escola que se tinha no século passado. A parceria entre a universidade e a comunidade é um recurso imprescindível para o aprofundamento do tema “inclusão”. Isso possibilitaria melhor compreensão tanto dos pais como da comunidade em geral. Esperamos que o projeto PIBID continue investindo neste tema, pois ele já abriu um leque de possibilidades de atuação, ao implementar práticas que vão ao encontro de um novo panorama, que ora se descortina para essa temática. O PIBID tem colaborado na qualificação em três instâncias: ensino, aprendizagem; formação inicial; formação continuada. Assim, rompe com o pensamento epistemológico segregador da escola tradicional, rumando para um pensamento mais aberto, heterogêneo, inclusivo, como o almejado pela Escola Municipal Ministro Fernando Osório.

## Referências

BEYER, Hugo Ottoo. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 –*Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial*, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050: 1994. *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificação, espaço mobiliário e equipamentos urbanos / Associação Brasileira de Normas Técnicas*. Rio de Janeiro: ABNT, 1994. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/abnt.htm>> Acesso em: 08/02/2012.

EIZIRIK, M. & COMERLATO, D. *A escola invisível: Jogos de poder, saber, verdade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

FREIRE, Paulo. *Algumas reflexões em torno da utopia*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

MACEDO, Lino. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre, Artmed, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Fernando Osório. 2011.



## 13. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

ESTELAMAR PRESTES AIRES<sup>49</sup>

LETÍCIA FAGUNDES CORRÊA<sup>50</sup>

GILCEANE CAETANO PORTO<sup>51</sup>

### Introdução

Para uma prática pedagógica eficaz é necessário haver um planejamento adequado do professor, visando identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a leitura e a escrita. Nesta concepção, a avaliação diagnóstica torna-se imprescindível, havendo, atualmente, consenso sobre sua importância.

O uso do termo “avaliação diagnóstica”, em lugar de diagnóstico é bastante recente e tem suas implicações no deslocamento do enfoque clínico para o enfoque educacional. Segundo Sole (2001, p. 88):

Quando falamos de diagnóstico referimo-nos a uma atividade limitada à busca de patologias nos indivíduos como causa explicativa de seus desajustes ou dificuldades e, portanto, relacionada com um método médico explicativo da conduta (...). Se falamos de avaliação, referimo-nos a um tipo de informação muito mais amplo sobre a pessoa, que não fica centrado exclusivamente no indivíduo, mas também no seu ambiente e na interação entre ambos, e que não utiliza como procedimento principal e quase único os testes psicológicos ou avaliação clínica.

Como acadêmicas do Curso de Pedagogia e integrantes do PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, optamos por realizar uma pesquisa em avaliação diagnóstica e pro-

---

<sup>49</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia PIBID/FAE/UFPEL.

<sup>50</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia PIBID/FAE/UFPEL.

<sup>51</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia PIBID/FAE/UFPEL.

cessual, devido à sua importância no contexto escolar, na prática pedagógica do professor e na gestão escolar, como meio de conhecer o aluno, seus interesses, limitações e conhecimentos previamente adquiridos.

A avaliação diagnóstica não tem o caráter classificatório nem seletivo de rotular os alunos, como ótimos, bons, regulares. Ela é uma forma de o professor ter subsídios para fazer seu planejamento e, assim, organizar seu trabalho pedagógico. Nesse contexto, a avaliação deve ter caráter investigativo, ou seja, servir não apenas para aprovar ou reprovar alunos no final do ano letivo, mas para auxiliar o educador a melhor assumir seu compromisso e sua preocupação com a qualidade do ensino. A avaliação diagnóstica procura entender o que as crianças sabem sobre o processo da leitura e da escrita, bem como suas hipóteses sobre elas. Tal avaliação propicia também a verificação de um conjunto de fatores que revelam se os alunos estão aprendendo ou não, mostrando se a prática pedagógica está dando resultados positivos ou negativos.

Nossa pesquisa partiu de avaliações feitas com alunos de duas escolas municipais, ambas localizadas na zona norte da cidade de Pelotas. A primeira recebe alunos com condições econômicas mais favoráveis; tem conseguido sucesso no processo de alfabetização das crianças e apresenta Ideb de 5,1. A segunda escola tem características bastante distintas da primeira, a principal delas diz respeito à dificuldade encontrada pelos professores no processo de alfabetização dos alunos; ela possui Ideb de 2,9 e apresenta altos índices de evasão e repetência.

Nosso trabalho foi norteado pelo seguinte questionamento: qual a importância da avaliação diagnóstica processual no processo de aprendizagem das crianças?

Considerando os resultados obtidos na primeira avaliação, organizamos nosso trabalho com as crianças durante o ano: trabalhamos os conteúdos que devem ser ministrados, os adequando à realidade na qual as crianças estavam inseridas e, posteriormente, ampliando seus conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita.

## **Contribuições da avaliação diagnóstica no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno em relação à leitura e a escrita**

A avaliação diagnóstica é uma importante ferramenta de avaliação para tomar ciência sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno, ou seja, verificar se ele está avançando ou não no processo de aprendizagem e garantir-lhe os progressos que deve ter.

Para Libâneo (2004, p.253)

a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano.

Somente tendo clareza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, poderão todos – gestores, professores, alunos e pais – dar um novo significado ao processo de avaliação, contribuindo para o cumprimento da função social da escola pública.

Outro ponto relevante em relação à avaliação diagnóstica é o conhecimento que o professor deve ter das habilidades a serem alcançadas pelos alunos, isto é, das habilidades necessárias para que eles avancem, bem como dos objetivos a serem por eles atingidos em momentos específicos de sua escolarização.

Ao elaborar uma prova, o educador deve ter em mente os principais fundamentos e pressupostos para a elaboração de um teste, suas funções, e as metodologias que deverão auxiliar na elaboração do processo avaliativo. Nessa perspectiva, os resultados avaliativos ao serem obtidos, irão ser comparados de acordo com os objetivos propostos, mas não de forma excludente e classificatória, e sim de forma crítica construtiva e reflexiva. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas (Antunes, 2008, p.10).

A avaliação diagnóstica não é uma simples prova no qual se mede se o aluno é bom, mediano ou ruim. Ela é um processo contínuo, no qual se avaliam os rendimentos e os avanços no decorrer do ano letivo. Isto favorece para que, de fato, haja aprendizado, pois o professor que souber fazer uso da avaliação diagnóstica, com certeza, irá oferecer melhor qualidade de ensino, pois saberá conduzir, de forma adequada, o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas fragilidades e seus avanços. Esse sistema de avaliação, através de seus resultados, possibilita ao professor pensar e repensar práticas pedagógicas, no intuito de melhorar a própria prática; aperfeiçoar o próprio trabalho; gerar modificações direcionadas ao aprendizado dos alunos; assumir, de fato, seu comprometimento com os educandos.

A grande maioria das escolas utiliza a avaliação classificatória, com a pretensão de obter dados quantitativos através de notas. Para muitos professores “avaliar” significa aplicar provas, a fim de obter um desempenho de acordo com parâmetros rígidos, consciente ou inconscientemente, predeterminados.

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (Luckesi, 1998, p.18).

Quando se utiliza como fio condutor os resultados das avaliações diagnósticas, é preciso estar sempre atento aos alunos, pois, para haver bom uso das avaliações, são necessárias constantes observações e clareza dos objetivos a serem alcançados. Dessa forma, o professor poderá tomar suas decisões quanto ao que ensinar e às estratégias a serem adotadas.

## **O processo de avaliação diagnóstica na sala de aula**

O referencial teórico utilizado para a construção da avaliação diagnóstica, realizada nas duas escolas vinculadas ao PIBID, foi elaborado a partir dos livros “Escrever e Ler” e “Psicogênese da Língua Escrita”.

O processo de avaliação diagnóstica implica conhecer os alunos, levantando informações sobre o que cada um sabe, sendo importante definir o que se quer saber e como interpretar a informação obtida.

O objetivo de realizar essa avaliação foi compreender o processo de construção do sistema alfabético da escrita de crianças de 1º e 2º anos. Ela foi realizada em três etapas: antes (avaliação inicial); durante (situações em sala de aula); depois (avaliação final). As avaliações inicial e final com os alunos ocorreram individualmente, em uma sala separada. Chamava-se uma criança por vez, para poder aplicar a avaliação diagnóstica separadamente das demais.

Nesse trabalho verificou-se a importância da mediação das PIBIDIANAS:

- estabeleceram-se condições de interação e descontração com as crianças, retirando o aspecto formal de uma avaliação;
- houve participação, através de leitura dos enunciados e de sua explicação para crianças, facilitando sua compreensão sobre o que fazer;
- possibilitou conferir, através de observações e indagações, a compreensão de elementos textuais e não textuais (imagens) por parte das crianças;
- favoreceu o reconhecimento do nível de leitura e escrita no qual a criança se encontrava.

## **Passos para aplicação da avaliação diagnóstica na escola**

### **1º tarefa – escrita do próprio nome**

Perguntamos ao aluno se já vira seu nome escrito em algum lugar e sugerimos que ele escrevesse seu nome. Aos alunos que disseram não saber a escrita do próprio nome, propusemos que o escrevessem como sabiam. Em seguida, solicitamos que o aluno realizasse a leitura do que escrevera. Registramos como a criança procedeu à leitura (passou o dedo embaixo e leu global; leu, silabando as letras que compõem o nome; alfabético: conhece todas as letras e as lê corretamente).

**2º tarefa** – escrita de quatro palavras e uma frase

A seleção das palavras levou em conta os seguintes aspectos:

- pertencerem ao mesmo campo semântico;
- serem substantivos concretos;
- constarem uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase. Com isto, se queria avaliar se, na concepção do aluno, as variações da quantidade de letras ocorrem em função da quantidade de sílabas ou não.

**3º tarefa** – escrita de letras

Pedimos ao aluno que escrevesse todas as letras que sabia do alfabeto. Aos alunos que não sabiam escrever todas as letras, sugerimos a escrita de outras que ele não escrevera.

**4º tarefa** – associação das letras com o som das iniciais de palavras

Pedimos ao aluno que identificasse que letra escrevera. Esta leitura foi encaminhada mediante perguntas:

- Qual é o nome desta letra?
- Conheces uma palavra que comece com ela?

Utilizamos o alfabeto móvel para perguntar, sucessivamente: que letra é esta? Que palavra começa com ela? Sabes outras palavras que também comecem por ela? Quais ?

Registrámos as associações feitas.

**5º tarefa** – unidades linguísticas

Apresentamos às crianças diversos cartões com grafismos diferentes: letras, palavras, frases, desenhos, pseudoletas, números, símbolos. Fomos perguntando: o que é isso? Ou o que está aqui?

Após mostrarmos todos os cartões, os colocávamos de forma desordenada sobre a mesa e solicitávamos que a criança organizasse um monte com os cartões que servem para ler e com os cartões que não servem para ler.

Fizemos algumas perguntas enquanto a criança estava analisando os cartões:

- Escrita e desenhos são coisas iguais ou diferentes?
- Letra e número são a mesma coisa?
- Letra e palavra são coisas iguais ou diferentes?
- Tudo o que se escreve dá para ler?

**6º tarefa** – interpretação de texto com imagens

Apresentamos à criança imagens com uma frase e pedimos que lesse. Observamos que tipo de interpretação a criança dá ao texto, a partir da imagem que o acompanha. Ela tenta decodificar o escrito? Busca índices de leitura a partir das letras?

**7º tarefa** – relação entre a imagem e o conteúdo escrito

Mostramos para a criança, imagens de animais (cavalo, leão, elefante e cachorro). Levamos um papel ficha com nome do ‘leão’ escrito e pedimos que o aluno fizesse a correspondência do nome com o desenho. Depois colocamos o nome em outro desenho e perguntamos o que dizia na ficha.

Utilizamos o estudo de Emília Ferreiro para verificar a existência dos cinco níveis sucessivos, apresentados na sequência.

Hipótese pré-silábica: é composta por dois níveis, PS1 e PS2. As crianças, nestes dois estágios iniciais de evolução, não registram traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita.

Nível 1- escrita indiferenciada: uma das principais características deste nível é a baixa diferenciação existente entre a grafia de uma palavra e outra. Os traços são bastante semelhantes entre si, os grafismos podem ser constituídos de traços descontínuos e o desenho é uma clara estratégia de remissão ao conteúdo registrado.

Nível 2 – diferenciação da escrita: a característica principal das escritas categorizadas pertencentes a este nível é a tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos. Utilizando-se de um mesmo repertório, a ordem das letras deve variar de uma escrita para outra, de forma a garantir a criação de um conjunto que se diferencie do outro.

Nível 3 – hipótese silábica: neste nível, a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. A estratégia utilizada pela criança é atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada.

Nível 4 – hipótese silábico-alfabética: esta é a utilização das hipóteses silábica e alfabética da escrita, que por serem utilizadas ao mesmo tempo, caracterizam a escrita silábico-alfabética. É um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia, em alguns segmentos, a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética).

Nível 5 – hipótese alfabética: neste estágio, a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba- e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. No entanto, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado: as regras normativas da ortografia.

Os resultados das avaliações diagnósticas mostraram que, na escola 1, a maioria das crianças do 1º ano sabia escrever seu nome, desse modo o foco das intervenções foi direcionando para atividades com leitura e escrita. Em contraposição, na escola 2, a maioria dos alunos do segundo ano não sabia escrever o nome. Dessa forma o primeiro passo, para as atividades em sala de aula, foi trabalhar com o nome das crianças.

## **Resultados da avaliação das duas escolas municipais**

De acordo com os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita dos estudantes das classes de alfabetização, a avaliação diagnóstica evidenciou que os alunos da escola 1 apresentaram um rendimento superior aos alunos da escola 2.

Na escola 1, dos 21 alunos do 1º ano que participaram da avaliação inicial do processo de leitura e escrita, onze foram classificados no nível 1- PS1; oito alunos foram classificados no nível 2- PS2; dois alunos estavam no nível 5-alfabético. No processo de aquisição da leitura e escrita, foi observado e evidenciado o avanço das crianças em seu desenvolvimento. Tal avanço foi constatado na avaliação diagnóstica final, em que das onze crianças inicialmente classificadas no nível 1- PS1, somente uma continuava nesse nível. Das oito crianças classificadas no nível 2- PS2, duas permaneceram nesse nível e uma no nível 3-silábico. As três crianças do nível 4-silábico-alfabético e as demais avançaram para o nível 5-alfabético. Portanto, de uma turma de 21 alunos, treze foram classificados como alfabéticos; uma em nível 1- PS1; dois em nível 2-PS2; um no nível 3-silábico; três no nível 4- silábico-alfabético; e os demais no nível 5-alfabético. No dia da avaliação final, quatro crianças não es-

tavam presentes, porém através das atividades feitas durante o ano e pela observação, percebeu-se que elas encontravam-se no nível 5- alfabético.

Na escola 2, na primeira avaliação feita com 23 crianças do 2º ano, foi verificado que uma criança estava no nível 1- PS1; treze, no nível 2-PS2; quatro, no nível 3-silábico; quatro, no nível 4-silábico-alfabético; uma já estava alfabética.

Na segunda avaliação realizada com dezesseis crianças, visto que, três se evadiram e quatro não estavam presentes no dia da avaliação, encontramos os seguintes resultados: das oito crianças que estavam no nível 2 -PS2, duas avançaram para o silábico, quatro para silábico alfabético e duas crianças avançaram para o nível alfabético. No nível silábico havia duas crianças, uma delas avançou para o nível silábico-alfabético e outra criança para o alfabético. As três crianças do nível silábico-alfabético avançaram para o alfabético. Uma menina já estava alfabética na avaliação inicial, verificou-se, ao final do ano, através da testagem final, que ela estava alfabetizada. Dentre as dezesseis crianças avaliadas, duas não avançaram, permanecendo uma no nível 2-PS2 e a outra no nível 4-silábico -alfabético.

Pelos resultados obtidos na pesquisa, nas duas escolas, observou-se que, ao final do ano, na escola 1, em uma turma de 21 alunos de primeiro ano, havia 13 crianças alfabéticas, enquanto na escola 2, em uma turma de 16 crianças, na classe de segundo ano, 7 alcançaram o nível alfabético. Em ambas as escolas houve avanços no processo ao qual essas crianças foram submetidas, com o apoio de professoras titulares e do grupo PIBID Pedagogia UFPel.

## **Considerações finais**

Nesse texto, procuramos discutir a compreensão do processo de avaliação diagnóstica nas escolas, durante o ano de 2011. Concluímos que a avaliação diagnóstica contribuiu para nosso trabalho como pibidianas e favoreceu a prática pedagógica dos professores titulares das turmas.

Essas avaliações nos proporcionaram conhecer a realidade de cada aluno, possibilitando o direcionamento do foco de nosso

trabalho na escola, por termos identificado os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

A avaliação diagnóstica nos possibilitou tanto pensar e repensar sobre estratégias didáticas que melhor se adequassem ao nível de conhecimento dos alunos, como organizar e refletir sobre nossa prática pedagógica.

Outro ponto a considerar foi a ênfase na avaliação diagnóstica, a qual tem papel fundamental na prática pedagógica do professor, ao invés da avaliação classificatória, que nada acrescenta ao crescimento da aprendizagem dos alunos, pois de nada adianta avaliar só o produto final, é preciso considerar todo o processo. A avaliação contínua mostra-se, portanto, como a mais adequada.

A avaliação escolar não deixa de ser um grande desafio, sendo a avaliação diagnóstica imprescindível ferramenta. Todos os educadores comprometidos com a educação, com o propósito de uma pedagogia transformadora, precisam repensar sua prática, considerando a avaliação diagnóstica como um recurso útil para a organização do trabalho pedagógico.

Percebemos a grande importância da avaliação diagnóstica, pois conhecendo, através dela, a situação dos alunos, é possível pensar melhor a rotina diária, as atividades a serem propostas durante o ano, as formas como serão inseridas, para facilitar às crianças o entendimento da lógica do sistema de leitura e escrita.

Compreendemos e acreditamos nos benefícios da avaliação diagnóstica processual e verificamos, durante esse trabalho, o quanto ela é importante no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os docentes como para os discentes.

A avaliação diagnóstica deve ser vista como uma proposta pedagógica que subsidia e norteia o trabalho do professor em favor do processo de construção do conhecimento, acompanhando a ação pedagógica e direcionando o planejamento do docente, indicando caminhos para o sucesso e a superação de dificuldades no ensino e na aprendizagem das crianças.

## Referências

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismos: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 7 ed – São Paulo: Ática, 2003

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrall; TEIXIDÓ, Manuel Miralles; ROSA, Ernani, trad. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. V1, Porto Alegre: Armed, 2000

Ministério da Educação, *Alfabetização e Letramento na infância*, Boletim 09, Junho de 2005

Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais, *Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial*, caderno 5/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Belo Horizonte, 2005

SOLÉ, Isabel. *Orientação educacional e intervenção Psicopedagógica*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ARTMED Editores, 2001

ELMARA. Equipe Clorophila. *Concepções da Aprendizagem na Escola*. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9832&chapterid>> Acesso em: 27 Nov. 2011, 21:51

FERNANDES, Fátima; MORGADO, Vânia Nunes. *Avaliação Diagnóstica: um ponto de partida*. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-3583.html>> Acesso em: 21 de Fev. 2012, 19:00

INFOEDUCATIVA. *Funções Pedagógicas da Avaliação*. Disponível em: <<http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=110>> Acesso em: 22 Fev. 2012, 02:07

LOPES, Ana Paula Viana. *Algumas Diretrizes para a Avaliação do Rendimento*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/algumas-diretrizes-para-a-avaliacao-do-rendimento-1316072.html> Acesso em: 22 Fev. 2012, 02:38

MIKA, Nilce Martins. *A avaliação Institucional como Instrumento de Melhoria do Processo Ensino-Aprendizagem: Do Discurso para uma Prática Efetiva*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/35-4.pdf>> Acesso em: 22 Fev. 2012, 02:38

MOÇO, Anderson. Revista Nova Escola. *Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>> Acesso em: 21 Fev. 2012, 19:00

PIMENTEL, Maria Auxiliadora Mattos; CORRÊA, Rosa Maria. *A avaliação educacional diagnóstica e as práticas curriculares*. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/geekedlon/texto-avaliacao-diagnostica>> Acesso em: 30 Jan. 2012, 14:00

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. *A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)> Acesso em: 03 Fev. 2012, 18:00

## NOTAS SOBRE AS ORGANIZADORAS

### COORDENADORAS DO PIBID PEDAGOGIA

**Gilceane Caetano Porto**, é coordenadora do PIBID/Pedagogia/UFPel. Coordena o Colegiado do Curso de Pedagogia da FaE/UFPel. É professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2011). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2005). Especialização em Educação pela Faculdade de Educação da FaE/UFPel (2001) e Graduação em Pedagogia pela mesma instituição (1999). Atuou como professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos na rede pública, tem experiência na área da educação, principalmente com os seguintes temas: alfabetização, letramento, história da alfabetização, e formação de professores. gilceanep@gmail.com

**Lourdes Maria Bragagnolo Frison**, é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel/RS. Atua nos cursos de graduação e no PPGE/FaE/UFPel. É doutora em Educação pela PUCRS e investiga sobre Autorregulação da Aprendizagem. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR. Participa como colaboradora do grupo de pesquisa GRUPRODOCI (Profissionalização Docente e Identidade – Narrativas na Primeira Pessoa), liderado, na PUCRS, por Maria Helena Menna Barreto Abrahão e do grupo de estudos PEAAR, liderado na Universidade de Lisboa por Ana Margarida da Veiga Simão. Participa do projeto de pesquisa “A autorregulação da aprendizagem na formação dos acadêmi-

cos bolsistas do programa institucional de iniciação à docência do curso de Pedagogia/UFPeI”, financiado pelo CNPq. Foi coordenadora do PIBID/Pedagogia/FaE/UFPeI (2010-2012). Desde novembro de 2012 atua como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais. lfrison@terra.com.br

## NOTAS SOBRE OS AUTORES

### COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID II – HUMANIDADES (2011-2012)

**Sônia Maria Schio**, nasceu em Caxias do Sul/RS, se licenciou em História (1988) e em Filosofia (1992) na UCS e cursou a Especialização em Filosofia Prática – Ética (1993). Possui Mestrado e Doutorado pela UFRGS na área de Filosofia Moral e Política, com a orientação do Prof. Dr. Denis L. Rosenfield (Mestrado – 2000) e da Profa. Dra. Kathrin H. L. Rosenfield (Doutorado – 2008). Estudou na Universidade de Poitiers, França, (2004-2005), no Centre de Recherche sur Hegel et l’Idéalisme Allemande. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Filosofia da UFPeI/RS, atuando na Graduação em Filosofia, no Mestrado em Filosofia Moral e Política (IFISP) e no Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática (FaE). Coordena o GEHAr (Grupo de Estudos Hannah Arendt), foi coordenadora da área de Filosofia no PIBID e também coordenou institucionalmente o PIBID II/2009 – Humanidades CAPES/UFPeI/5a CRE. soniaschio@hotmail.com

### COORDENADORAS DO PIBID TEATRO

**Fabiane Tejada da Silveira**, é professora Adjunto I da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Ingressou no quadro de docentes permanentes desta Instituição em 1997. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela

UFPel (1994). Especialização em Educação pela Universidade Católica de Pelotas(1996), Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos(2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas(2011). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social. Atua desde 1990 como atriz e diretora de Teatro. Foi coordenadora por 10 anos (1995-2005) do Projeto Teatro Universitário da UFPel. Seus principais projetos de pesquisa enfocam os seguintes temas: teatro na escola e formação de professores, teatro e práxis social, reflexões sobre práticas pedagógicas emancipatórias e estudos da obra de Paulo Freire e Augusto Boal. Atualmente é Pró-Reitora de Graduação da UFPel. [ftejadadasilveira@ig.com.br](mailto:ftejadadasilveira@ig.com.br)

**Vanessa Caldeira Leite** – Professora Assistente da Universidade Federal de Pelotas, do curso de Teatro – Licenciatura, da área de Teatro na Educação. Graduada em Licenciatura em Artes – Habilitação Artes Visuais, IAD/UFPel. Especialista em Educação na Linha de Teoria e Prática Pedagógica, FaE/UFPel. Mestre e doutoranda em Educação da Faculdade de Educação/UFPel. Atua nas linhas de pesquisa Teatro na Escola e Formação do Professor e na linha de Currículo e Formação de Professores. Foi Co-Coordenadora do PIBID – Teatro da UFPel (2011-2012). Desde 2013 atua como Coordenadora Institucional do PIBID – Humanidades na UFPEL. [leite.vanessa@hotmail.com](mailto:leite.vanessa@hotmail.com)

## **SUPERVISORAS DO PIBID NA ESCOLA**

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
MINISTRO FERNANDO OSÓRIO

**Arita Mendes Duarte**, cursou Magistério. Concluiu o curso de Pedagogia na UFPel em 1998. Fez Pós-Graduação em Metodo-

logia de Ensino e Ação Docente na UCPeL em 2002. Apresentou a monografia “Inteligências Múltiplas na pré-escola”. É professora da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas e atua em classes de alfabetização. Ingressou em 2010 no PIBID/FaE/UFPeL como supervisora do PIBID na escola Ministro Fernando Osório. Ingressou no curso de Mestrado Profissional / IFSUL em 2013, com anteprojeto de pesquisa intitulado: “Como o PIBID/Pedagogia contribui para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras”. Escreveu um artigo publicado no livro “Saberes e Práticas Pedagógicas dos profissionais da rede municipal de ensino” em 2012 e três artigos publicados com ênfase em práticas inclusivas. aritaduarte@bol.com.br

#### ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NÚCLEO HABILITACIONAL GETÚLIO VARGAS

**Patrícia Perleberg Gielow**, formou-se em Tecnologia de Alimentos. No ano de 2002 concluiu o curso de Pedagogia na UFPeL. Fez Pós-Graduação em Educação Infantil pela UCB, tendo concluído no ano de 2004. Apresentou a monografia de “Resgatando valores nas escolas de educação infantil”. É professora da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas. Ingressou em 2010 no PIBID /FaE/UFPEL como supervisora do PIBID na escola Núcleo Habitacional Getúlio Vargas. Participou do livro “Saberes e Práticas Pedagógicas dos profissionais da rede municipal de ensino” da cidade de Pelotas no ano de 2012, tendo um artigo publicado a respeito de práticas inclusivas. profpatipg@hotmail.com

#### **ALUNAS BOLSISTAS DO PIBIB PEDAGOGIA**

Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz

Angela Maria Ferreira Garcia

Dalva Rosane Cruz Rodrigues

Estelamar Prestes Aires

Glediane Saldanha Goetzke da Rosa  
Graciele Silva do Amaral  
Jéssica Aline Leal da Rosa  
Julia Graciela da Silva Luna  
Juliana Ribeiro da Silva  
Katheline Brito Berbicz  
Letícia Fagundes Corrêa  
Maria Zilda Nascente Caetano Tavares  
Mayra Prates da Silva  
Natália Douglas Laner  
Patrícia Cabral Duarte  
Raquel Mello Costa de Oliveira  
Samanta Ferraz de Almeida  
Vanessa Silva da Silva  
Veridiana de Matos Paladino

### **ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID TEATRO**

Bianca Barbosa  
Jandira Dias de Souza Brito  
Maicon Fernando Oliveira Barbosa  
Tainara Urrutia de Freitas

**\_OBSERVATÓRIO-GRÁFICO\_**  
*Edições de livros, revistas e peças gráficas*  
51 3226-3560 / 84963690  
observa@ig.com.br