

A ALFABETIZAÇÃO DISCUTIDA SOB O VIÉS DO PIBID: PRÁTICAS DAS EGRESSAS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA-UEMS CAMPO GRANDE

LITERACY DISCUSSED UNDER THE PERSPECTIVE OF PIBID: PRACTICES OF THE EGRESS FROM THE SUBPROJECT PEDAGOGY-UEMS CAMPO GRANDE

Láise AtaiDES RIBEIRO¹

Eliane Greice Davanço NOGUEIRA²

RESUMO: A questão do fracasso na alfabetização na escola brasileira preocupa e gera diversos estudos na área. Este artigo discute a questão da alfabetização no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, entre os egressos do subprojeto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul em Campo Grande. O enfoque são as práticas que foram trabalhadas com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em fase de alfabetização, levantadas a partir da aplicação de questionário enviado a dez egressas do Pibid. As participantes, todas mulheres e professoras iniciantes, apontaram que trabalhavam com atividades lúdicas, jogos e dinâmicas, como varal de letras, alfabeto móvel e confecção de livro com histórias criadas pelos alunos. As egressas relatam que as atividades eram bem recebidas pelos alunos e que, como professoras iniciantes, utilizam os conhecimentos sobre a alfabetização produzidos durante sua participação no Pibid ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Ficou evidenciado que o Pibid se configura como um espaço formativo, proporcionando aos participantes oportunidade de articular teoria e prática e desenvolver uma atitude investigativa sobre as práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. PIBID. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e seu enfoque atual, voltado para práticas de letramento e consideração pelas formas com que as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabético, tem sido perpassada pelo debate de diversos pesquisadores que apontam que, apesar de haver evidências de uma progressiva melhora da qualidade da educação, no que se refere ao ingresso das crianças no sistema escolar e à aprendizagem da leitura e da escrita, esta relativa melhoria não tem sido suficiente para garantir sucesso na alfabetização de todas as crianças inseridas no sistema escolar brasileiro.

Morais (2012, p. 23) explica este quadro ao afirmar que “[...] vivemos num país cujos índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis.” Diversos pesquisadores têm se dedicado a tentar elucidar e apontar caminhos para uma melhor alfabetização das crianças, entre eles, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, dentre outros, cada um tentando responder

¹ Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Unidade Universitária de Paranaíba. Endereço eletrônico: laiseataides@gmail.com

² Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Endereço eletrônico: eg.nogueira@yahoo.com.br

às questões sobre como mediar a apropriação da escrita e da leitura da língua materna em situações escolares.

No Brasil, a preocupação de alfabetizar a grande camada populacional veio somente em meados do século XIX – antes, apenas a elite tinha acesso ao conhecimento da escrita e leitura. A educação e a alfabetização vêm representando, desde então, a modernidade e o instrumento mínimo de um homem para exercer sua cidadania. Para Mortatti (2006, p. 1), “[...] no âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social.”

Desde então, a discussão sobre como deve ser a alfabetização e, principalmente, qual método é melhor para promover a aprendizagem tem sido recorrente em pesquisas na área. O fracasso escolar gerado na 1ª série do ensino fundamental de 8 anos e os altos níveis de repetência e evasão escolar foram, muitas vezes, elencados como problemas dos estudantes, raramente atribuindo-se aos fatores escolares a responsabilidade por tais resultados. Nos últimos anos, esta configuração modificou-se e hoje a questão chave para muitos professores é a busca pelo método de alfabetização mais eficaz. Neste sentido, Mortatti (2006, p. 14) aponta que a discussão sobre métodos de alfabetização ainda se faz presente, quando se propõe a “desmetodização” desse processo, quando se discutem cartilhas, ou ainda quando se utilizam determinados métodos considerados tradicionais.

Diante da necessidade de elevar a qualidade da educação básica, o governo federal lançou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, com o objetivo de fomentar a formação inicial das licenciaturas, valorizar a carreira do magistério e “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2016). Em 2014, o Pibid contava com mais de 90 mil bolsas em todo o país, mobilizando mais de quatro mil escolas públicas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Logo, atingiu conseqüentemente um grande número de estudantes atendidos pelos bolsistas licenciandos de todas as áreas do conhecimento, dentre estas a Pedagogia. Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, o projeto foi implantado em 2009, na unidade universitária de Dourados e posteriormente estendido às demais unidades.

O subprojeto do Curso de Pedagogia da UEMS, unidade universitária de Campo Grande, é voltado para as séries de alfabetização, 1º a 3º anos do ensino fundamental, das escolas estaduais do município conveniadas com o Programa. O objetivo da presente pesquisa foi identificar, por meio de questionário aplicado a egressas do Curso de Pedagogia, participantes do referido subprojeto, quais práticas

de alfabetização estão sendo construídas/trabalhadas e qual o valor formativo de sua participação no que se refere às práticas desenvolvidas como professoras iniciantes.

A CONTRIBUIÇÃO DO QUADRO TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, mas nem sempre foi assim. A utilidade da escrita e da leitura passou (e passa) por mudanças ao longo dos séculos. Da educação grega, predominantemente oral, passando pelo domínio intelectual da Igreja católica na Idade média, onde poucos sabiam ler e tinham acesso à leitura, chegando à contemporaneidade, em que saber ler e escrever é determinante para a sobrevivência, o acesso cultural e melhores condições de vida e trabalho.

É preciso, portanto, tomar consciência de que a escrita foi um dos dispositivos de que o poder se serviu para a constituição das formas de dominação nas sociedades burocráticas modernas, através não só de materiais escritos e seus usos, mas também das relações sociais geradas pela escrita, que veiculam determinadas formas de relações sociais, as quais, objetivando-se através da escrita, da circulação de papéis, do discurso escrito, obedecem a uma ordem simbólica que disciplina, organiza e exerce poder sobre o todo social (BOURDIEU, 1987, p.103).

No âmbito da escrita e leitura, a alfabetização, segundo Soares (1985, p. 21) é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” Para a autora, “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito” (SOARES, 1985, p. 24). Nesse sentido, segundo Leite (1993, p. 2), diante da questão de “por que ensinar um indivíduo a ler e a escrever”, devemos responder: “[...] para que ele possa utilizar esse conhecimento de forma funcional, como condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da cidadania, de forma crítica e consciente.”

A preocupação dos governantes com a questão da alfabetização iniciou-se nos anos que antecederam a Proclamação da República no Brasil. Segundo Mortatti (2010, p. 329):

[...]foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano.

Com o acesso das camadas populares à educação escolar, processo iniciado no século XIX e massificado no século seguinte, o Brasil deparou-se com os índices de fracasso escolar já na 1ª série, com alunos não-alfabetizados que eram retidos (ou reprovados), além da alta evasão escolar. A autora assinala que:

Decorridos mais de cem anos de implantação do modelo republicano de escola e de significativas mudanças de ordem política, social e cultural ocorridas ao longo do século XX, tem-se hoje no Brasil (embora não somente aqui), como ponto consensual de debates e denúncias relativas à educação, o fracasso da escola pública brasileira em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação (MORTATTI, 2009, p. 93).

Para Moraes (2012, p. 22), o sistema escolar brasileiro é excludente e o fracasso na “série de alfabetização” tornou-se a principal marca da ineficiência da nossa escola. Em uma tentativa de reverter este quadro, alguns professores ressuscitam velhos métodos fônicos e silábicos, como se fossem a chave para a melhoria do ensino.

A “guerra dos métodos” de alfabetização ocupou, até a década de 1970, boa parte da discussão em torno do assunto. Como atestam Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita, as pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos (MORAIS, 2006, p. 3).

Soares (1985, p. 20) descreve que, por muito tempo, o fracasso do aluno frente à alfabetização foi justificado por problemas psiconeurológicos, sendo então utilizados testes a fim de se verificar nas crianças as disfunções diversas (afasia, dislexia, disgrafia, entre outras) e avaliar as condições intelectuais de alfabetização. Outros relegavam o fracasso escolar a problemas no lar dos alunos, desnutrição, baixo QI, pouco contato com ambientes culturais e leitura, mas nunca foram levadas em conta as questões intraescolares.

A partir da psicologia genética de Piaget e seus estudos sobre os processos de aquisição dos conhecimentos, aos quais vários pesquisadores recorreram no campo da alfabetização, o foco de estudos mudou. O grupo de Emília Ferreiro avançou nos estudos sobre os estágios de conceitualização da escrita na criança. “Nesta perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança” (SOARES, 1985, p. 22). Os preceitos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) exerceram tanta influência que geraram contribuições inclusive nos currículos educacionais e em materiais pedagógicos voltados à formação de professores, produzidos pelo MEC (MORAIS, 2008, p. 253).

Para Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças apropriam-se da escrita por meio de um processo construtivo e, desde então, defende-se que aprendam com a interação de textos escritos, ou seja, a centralização do ensino em práticas que promovam a reflexão sobre como funciona o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e a apropriação da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). Soares (1999, p.61) explicita a descoberta de como a criança aprende de acordo com a concepção construtivista:

[...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

De acordo com Soares (1998, p. 30), a escola vem investindo em diferentes enfoques teóricos para ensinar a ler e a escrever, tendo destaque especial as áreas da Pedagogia e da Psicologia. Para tanto, Lemle e Carvalho (1991, p. 60) destacam que é necessário que os professores superem o velho dualismo dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, estabelecendo relações significativas para as crianças entre a fala e a escrita, levando em conta o que a criança já sabe, para que esta possa compreender que a escrita não é somente representação da fala:

[...] as atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita deverão permitir que a criança compreenda por que certos elementos essenciais : comunicação oral, como por exemplo a entonação, não são retidos na representação gráfica; propiciar conflitos cognitivos que permitam progressos no desenvolvimento da aprendizagem; permitir que os erros construtivos façam parte do processo de aquisição da língua; possibilitar a compreensão de que há relação entre língua escrita e língua falada e fonética em uns poucos e arbitrária em outros.

Dentre as especificidades da alfabetização para nossa sociedade, Soares (1995, p. 6) indica que “[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia.” Assim, surge o debate sobre a necessidade do letramento, processo que se caracteriza pelo uso social da escrita, conforme descrito pela autora.

Soares (1998) também defende que alfabetização e o letramento, embora sejam processos distintos, devem caminhar juntos, não apenas enfatizando o ensino de ler e escrever, mas também propiciar que crianças e adultos possam fazer uso da leitura e escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. Ainda em relação ao letramento, Lerner (2002, p. 18) afirma que é necessário preservar na

escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita e sejam incorporados à comunidade de leitores e escritores, tornando-se cidadãos da cultura escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2004, p.14) chama atenção para o equívoco de dissociar a alfabetização do letramento, justificando que

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...].

Outro importante teórico brasileiro da área de alfabetização é Paulo Freire, que inaugurou, em 1964, um conceito de alfabetização em uma perspectiva crítica, emancipatória e representativa de um ato político, voltada inicialmente à alfabetização de adultos. De acordo com Freire (1991), isto implica que professor assuma uma postura política que envolve o conhecimento, o domínio do que vai ensinar e uma postura crítica frente a esses conhecimentos e contextos de suas produções. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid é uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, atendendo Instituições de Ensino Superior - IES em todo o país. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2015).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, IES que possui diversos subprojetos do Pibid, considera que o Programa:

[...] insere os alunos no cotidiano de escolas, promovendo uma maior integração entre educação superior e educação básica, com o objetivo de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores e o aumento na qualidade do ensino da escola. São oferecidas bolsas em cinco modalidades: bolsistas de iniciação à docência, para alunos dos cursos de licenciatura; bolsistas de supervisão, para professores das escolas públicas; bolsas de coordenação de área de conhecimento, coordenação de gestão e coordenação institucional para docentes das universidades (UEMS, 2015).

Iniciado em 2007, o Pibid foi direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, atendendo cerca de 3.000 bolsistas em sua primeira versão. O Pibid foi expandido para as IES estaduais, municipais e comunitárias em 2011, contemplando quase 30.000 bolsistas de 146 instituições e, em 2012, o número de bolsas atingiu 49.321 bolsistas. Em 2009, devido à grande repercussão positiva, o projeto foi estendido para toda a educação básica, incluindo indígenas, educação de jovens e adultos e quilombolas. O Pibid alcançou em 2014, o total de 90.254 concessões de bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (BRASIL, 2016), os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2016, n.p).

Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, o Pibid foi implantado em 2009, primeiramente na unidade universitária de Dourados. A UEMS obteve aprovação, para o quadriênio 2014-2017, de um projeto institucional

composto por 34 subprojetos, sendo 27 nas áreas específicas de cada licenciatura e sete subprojetos interdisciplinares abrangendo dois ou mais cursos de licenciatura. Com a aprovação desse novo projeto institucional, a UEMS obteve um aumento de 96,6% no número total de bolsas Pibid para 2014 (UEMS, 2015).

Pesquisas concluídas e em andamento publicadas recentemente, como Ambrosetti (2013), reforçam os aspectos positivos do Pibid tanto para bolsistas participantes quanto para os professores supervisores e escolas públicas. Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p.130), ao analisarem o Pibid, apontam que mesmo que ainda não seja “[...] possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes”, há um “[...] entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes.”

O subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande, denominado “Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes”; conta com 24 bolsistas de iniciação à docência. Os ateliês, conforme explicam Nogueira e Sousa (2016, p. 272), referem-se tanto aos “espaços/tempos dedicados ao estudo e reflexão de temas envolvidos na organização do trabalho didático do professor alfabetizador” em que “os bolsistas acadêmicos planejam e desenvolvem práticas alfabetizadoras diferenciadas em escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS”, nas reuniões dos pibidianos com a coordenação do subprojeto, nas quais “há a problematização das questões emergentes dos contextos acompanhados e das narrativas autobiográficas” produzidas pelos participantes e socializadas entre o grupo, quanto aos tempos/espaços que “envolvem o atendimento de crianças com dificuldades na alfabetização inicial” (NOGUEIRA; SOUSA, 2016, p. 273).

Nos ateliês formativos, portanto, o objetivo é construir práticas de alfabetização a serem desenvolvidas com alunos das classes de 1º a 3º anos das escolas conveniadas, contribuindo não somente com a qualidade da educação oferecida aos estudantes, mas também com a formação inicial dos bolsistas licenciandos. Os trabalhos são norteados pelas necessidades dos alunos, voltado para os que apresentam maior dificuldade na alfabetização, que ocorre paralelamente ao trabalho da professora regente da classe, nos chamados “ateliês”.

No presente estudo, buscamos elucidar quais práticas/conhecimentos em alfabetização foram construídos pelos egressos do Pibid Pedagogia - UEMS no âmbito do programa, na medida em que estes trabalharam nos ateliês com esta clientela de alunos. Para isto, foram elaboradas perguntas em um questionário com questões abertas, enviado por e-mail, como formulário online, para dez egressos participantes da pesquisa, no mês de abril de 2015. O questionário continha quatro perguntas norteadoras que visavam elencar as práticas de alfabetização trabalhadas.

AS PRÁTICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O OUE FAZIAM OS EGRESSOS DO PIBID?

Dos 10 questionários encaminhados aos egressos do PIBID Pedagogia da UEMS em Campo Grande, apenas quatro deram respostas no tempo solicitado. Como a maioria dos egressos trabalha atualmente como professores, a falta de tempo pode ter influenciado a não devolutiva dos demais. Os quatro questionários foram respondidos por mulheres, atualmente professoras contratadas na rede municipal ou estadual em Campo Grande. As professoras egressas serão nomeadas por Egressa 1 (E1), Egressa 2 (E2), Egressa 3 (E3) e Egressa 4 (E4) a fim de garantir seu anonimato.

A primeira pergunta foi direcionada para que as egressas descreverem as atividades diferenciadas de alfabetização que eram trabalhadas por meio do Pibid. Como unanimidade, apontaram o uso do alfabeto móvel para escrita. O alfabeto móvel é constituído pelas letras do alfabeto, confeccionadas com materiais diversos, para que as crianças o manuseiem. Moraes (2012, p. 139) apresenta o trabalho com o alfabeto móvel: “O alfabeto móvel, seja com cartelas em papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever.” Também citam o uso de jogos, atividades lúdicas e confecção de livro com histórias criadas pelos alunos como atividades desenvolvidas. Sobre essas atividades, as egressas destacaram:

Desenvolvemos uma atividade onde trabalhamos com uma réplica de identidade, reforçando a importância do nome e do sobrenome, utilizamos a música “Gente tem sobrenome” do Toquinho e foram aplicadas várias atividades a respeito do uso do nome e também do sobrenome para diferenciar as pessoas. O uso de jogos na hora das atividades também era outro diferencial que sempre utilizávamos. (E3)

O varal das letras auxiliava no conhecimento das letras e palavras para a escrita correta, havia uma menina que estava no 3ª ano e ainda não conhecia nem as vogais e não sabia escrever o próprio nome, porém era excelente copista, com o varal das letras ela foi se familiarizando com as letras e formando as palavras. (E2)

Atendimento personalizado, atendendo as especificidades de cada criança; atividades contextualizadas e lúdicas; uso, principalmente, do alfabeto móvel. (E1)

A utilização de jogos lúdicos na alfabetização é um recurso valioso na tentativa de alfabetizar brincando, construir conhecimentos significativos e despertar o prazer pela aprendizagem. Soares (1985, p. 3) defende que o jogo possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado, com destaque para um aspecto fundamental: a socialização, que permite que as crianças construam seus conhecimentos mediatizados pelas relações que estabelecem com o meio. O uso de atividades lúdicas, então, pode e deve ser utilizado como instrumento de formação integral do educando, pois contribui tanto para a alfabetização como para toda a relação do estudante com o mundo a sua volta.

A segunda pergunta dizia respeito a como essas práticas eram recebidas pelos alunos. Todas responderam que as práticas diferenciadas que foram trabalhadas por elas foram bem aceitas e envolveram os estudantes. A egressa E1 relata que “[...] tudo que é diferenciado chama a atenção dos alunos, os jogos, as atividades diferenciadas, o uso de lápis de cor e canetinha para pintar os desenhos inclusos nas atividades sempre foram bem recebidos pelo alunos”. Outra egressa aponta que as atividades que proporcionam integração elevam a autoestima dos estudantes “[...] por ser um trabalho mais interativo completamente diferente do que eles estavam acostumados em sala de aula e por proporcionar que eles participassem e se sentissem capazes” (E3).

As atividades lúdicas são bem recebidas pelos alunos por representarem itens novos e por despertarem interesse e, por isso, precisam fazer parte do cotidiano da escola. Como atestam Dambrowski et al (2008) os jogos ou brinquedos pedagógicos desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa estimulam a construção de um novo conhecimento. No Pibid, as egressas trabalharam com as questões lúdicas de maneira contextualizada, planejada, valorizando esta metodologia e enxergando-a como um instrumento para a aprendizagem. Logo, sua formação enquanto professoras decorreu de maneira positiva e abrangente, pois, ao trazer elementos lúdicos para a alfabetização, principalmente com os alunos com dificuldades, despertam-se as habilidades e a atenção das crianças.

A terceira pergunta questionava a aplicabilidade de tais atividades fora do âmbito do Pibid, ou seja, se as egressas, como professoras regentes, utilizam ou utilizariam as práticas que aprenderam/construíram durante o programa. As egressas relataram que, sempre que podem, tentam utilizar as práticas e atividades que vivenciaram no Pibid em seu cotidiano como professoras, regentes ou não. A egressa E3 apontou que utiliza, em sua prática, o hábito de fazer o diagnóstico das especificidades. Outra egressa informou que a quantidade de crianças com as quais lidava no Pibid era inferior a quantidade que lida em sala de aula e precisa fazer adaptações para trabalhar as mesmas atividades com mais alunos:

[...] no PIBID o número de crianças é bem reduzido. Como regente em uma sala com 28 alunos nem sempre consigo trabalhar como trabalhava no projeto, mas utilizo tudo que aprendi e estou desenvolvendo estratégias para adaptar a um número maior de alunos. (E2)

O subprojeto do Pibid da UEMS – Campo Grande, especialmente voltado a classes de alfabetização, trabalha essencialmente atividades de letramento e alfabetização, não envolvendo, dessa forma, conteúdos específicos de outras áreas do conhecimento que fazem parte do currículo do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Ainda assim, a Egressa 4 relata que tenta adaptar as atividades aprendidas no Pibid às

exigências dos conteúdos de Ciências, por estar, à época da pesquisa, como professora dessa disciplina:

[...] apesar deste ano não ser a regente e estar como professora de ciências, sempre me pauto nas atividades desenvolvidas no Pibid, inclusive essa semana no conselho de classe a orientadora chamou nossa atenção para o fato dos alunos não colocarem o nome completo nas provas dificultando a identificação, estou pensando em utilizar a atividade da identidade para reforçar o uso do sobrenome para todos os alunos do 1º ao 5º ano. Ano passado estava como regente do pré I e utilizava sempre o varal das letras para ensinar aos alunos a escrever o próprio nome. (E4)

A última pergunta versava sobre se houve alguma atividade do Pibid que, quando proposta, tenha sido inadequada ou tenha obtido resultado diferente do que foi proposto. Três egressas responderam que não houve nenhuma atividade que consideraram inadequada ou que deixaram de ser atrativas para os alunos, embora a egressa E1 tenha enfrentado um episódio em que algumas crianças não gostaram muito da escolha:

O repertório de materiais disponíveis no Pibid faz com que uma atividade não fique somente no papel, o que dificilmente faz com que sejam comuns, mas sempre existem exceções é claro, como no caso da música do Toquinho, alguns alunos disseram que “-É ‘paia’ professora.”, como eles se referem a um estilo que não gostam, mas outros já gostaram, mas nada que tivesse interferido na atividade em si. (E1)

A egressa E2 relata que encontrou dificuldades de trabalhar questões e atividades diferenciadas como professora regente, visto que os estudantes não estão muito habituados a abordagens fora do padrão:

[...] mas em algumas vezes quando propunha alguma coisa muito diferente do que eles estavam acostumados em sala, algo que exigisse que eles pensassem, oralizassem e escrevessem sempre na primeira vez era complicado e quase não saía nada. Mas insistindo na proposta em outras aulas isso foi superado. O mesmo acontece agora que estou como regente, as vezes planejo uma atividade que exija que eles pensem e produzam, mas eles demonstram bastante resistência, apresentam a necessidade de estar copiando do quadro sempre (como eram acostumados antes). (E2)

Fica evidente na fala desta egressa que os estudantes ainda não compreendem algumas atividades diferenciadas, pois raramente são trabalhadas em sala de aula. As atividades práticas com o PIBID se mostram, então, como uma complementação formativa, na medida em que os participantes da pesquisa puderam vislumbrar novos meios de se trabalhar a questão da alfabetização através da ludicidade e de novas propostas ou métodos.

Assim, as egressas se mostram à vontade para trabalhar, com adaptações, as propostas do Pibid com suas turmas, gerando novos conhecimentos cheios de significados aos alunos de 1º a 3º anos. Como os alunos que tem contato com as bolsistas pibidianas são aqueles com dificuldade de aprendizado, o Pibid evidencia que estas atividades tratadas são não somente diferentes, mas também eficazes em seu objetivo, ficando claro que todas as egressas utilizam/utilizariam as práticas em suas salas de aula como professoras regentes. Mais do que as atividades em si, o fato de saberem o porquê de utilizá-las, quais seus objetivos e a teoria envolvida em sua aplicação é o que diferencia a proposta do subprojeto, uma vez que o objetivo não é o de oferecer modelos de atuação para os bolsistas, mas auxiliá-los a relacionar teoria, nesse caso sobre a apropriação do SEA, e práticas pedagógicas sistematizadas, voltadas para uma aprendizagem contextualizada, que visa o uso social da leitura e da escrita. De fato, analisando o mesmo subprojeto do Pibid, Nogueira e Sousa (2016, p.272) destacam:

[...] mais do que funcionar como uma extensão da disciplina de Estágio Supervisionado, o PIDID, pelo menos da forma como foi configurado no subprojeto da UEMS, traz a possibilidade do questionamento e do confronto entre a teoria vivenciada na academia e a prática alfabetizadora efetivamente observada nas escolas, colocando os (futuros) professores na condição de investigadores.

Neste sentido, Morais (2012, p. 113) ressalta a necessidade de “reinventarmos a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para ensinar a escrita alfabética e que tais metodologias não devem ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização.” Logo, o Pibid se torna um espaço em que novas práticas são desenvolvidas e velhos métodos podem ser desconstruídos, gerando, assim, novos conhecimentos na área da alfabetização e novos meios de ensinar, pautados em conhecimentos teóricos e na investigação sobre a própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação com a profissão docente proporcionada pelo Pibid gerou segurança aos participantes de refletirem sobre suas práticas em sua atuação docente. Assim, o programa se mostra como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimento e de constituição dos licenciandos como professores flexíveis, abertos a novas oportunidades de aprendizagem e principalmente pesquisadores de sua própria ação, uma vez que há, nas reuniões com os coordenadores das IES, a problematização das práticas à luz das teorias de aprendizagem.

Conforme Nogueira e Sousa (2016, p. 275), o acompanhamento da trajetória acadêmica dos pibidianos possibilitou “[...] inferir algumas referências sobre seus processos de formação docente e sobre as dinâmicas vivenciadas no movimento de trocas e ressignificação, frente às urgências do cotidiano escolar e das práticas alfabetizadoras.”

Como espaço formativo, o Pibid se mostra um programa eficiente, uma vez que os bolsistas usam este espaço para discutir, produzir e experimentar métodos e materiais, sempre sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores de área, podendo refletir e compartilhar suas experiências. Nogueira e Melim (2013, p. 103) entendem que o Pibid pretende configurar-se como um espaço que possibilita a autoformação participada, pois ao longo do desenvolvimento possibilita aos acadêmicos bolsistas tanto a reflexão por meio das escritas narrativas, quanto a discussão, investigação, interação e troca entre os participantes, privilegiando os aspectos pessoais, profissionais e formativos no âmbito coletivo. Neste sentido, o Pibid Pedagogia da UEMS, Campo Grande, atende ao preceito da autoformação, possibilitando aos participantes momentos formativos únicos, dentro e fora da escola.

A formação docente, inicial ou continuada, envolve, conforme Sousa, Ribeiro e Nogueira (2015, p. 56), “[...] ir além do discurso propagado no senso comum, rompendo com a ideia de formação arraigada em nossa sociedade, a qual se confunde muitas vezes com o ensino de técnicas, com ‘oficinas’, ou cursos aligeirados e superficiais.” Nesse sentido, mais do que fornecer respostas ou receitas, o valor formativo dos ateliês desenvolvidos no subprojeto analisado está na fomentação da pesquisa e na consideração dos sujeitos como produtores ativos de conhecimento e não receptores ou reprodutores de técnicas.

ABSTRACT: The issue of failure in literacy in the Brazilian school worries and generates several studies in the area. This article discusses the issue of literacy within the Institutional Scholarship Initiative Program - Pibid, among the graduates of the Pedagogy Course of the State University of Mato Grosso do Sul in Campo Grande. The focus is the practices worked with students from first to third year of elementary education in the literacy phase, raised from the application of a questionnaire sent to ten Pibid graduates. Participants, all women and beginner teachers, pointed out that they worked with play activities, games and dynamics, such as a line of letters, mobile alphabet, and book produced with stories created by the students. The students report that the students and that received very well the activities, as beginning teachers, they use the knowledge about literacy produced during their participation in the Pibid when reflecting on their pedagogical practices. It was evidence that the Pibid configured as a formative space, giving participants the opportunity to articulate theory and practice and to develop an investigative attitude about teaching practices.

KEYWORDS: Literacy. PIBID. Pedagogical practices.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 253, maio/ago. 2008.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

DAMBROWSKI, A. B. et al. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Cefac*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 175-181, abr./jun. 2008.

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

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LEITE, S. A. S. Alfabetização escolar: Repensando uma prática. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 85-95, dez. 1993.

LEMLE, M.; CARVALHO, M. Os mal-entendidos da alfabetização. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 16, n. 95, p. 38-43, dez. 1991.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, v. 77, 2002.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO–ENDIPE, 13, 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 2006.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, set./dez. 2009.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 98-112, nov. 2013.

NOGUEIRA, E. G. D.; SOUSA, S. N. A escrita autobiográfica de professores: a constituição do habitus e desenvolvimento do capital cultural. In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 267-290.

SOARES, J. M. A importância do lúdico na alfabetização infantil. 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1989.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 56, p. 5-16, maio/ago. 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999. p. 49-73.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./ abr. 2004.

SOARES M.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, S. N.; RIBEIRO, L. S.; NOGUEIRA, E. G. D. Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 55-68, jan./jun. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Pibid*. 2015. Disponível em <<http://www.uems.br/institucional/pibid/index.php?p=Objetivos>> Acesso em 29 abr. 2015.

Recebido em: 25/08/2015.

Aprovado em: 24/02/2017.

