

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eliane de Godoi Teixeira Fernandes

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR-ALFABETIZADOR:
possibilidades apresentadas pelo Pibid**

Campinas
2015

Eliane de Godoi Teixeira Fernandes

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A FORMAÇÃO
DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR:
possibilidades apresentadas pelo Pibid**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Campinas
2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.41
F363a

Fernandes, Eliane de Godoi Teixeira.

Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid / Eliane de Godoi Teixeira Fernandes. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
174p.

Orientadora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Professores - Formação. 3. Educação. I. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t372.41

ELIANE DE GDOI TEIXEIRA FERNANDES

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-
ALFABETIZADOR: POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELO PIBID

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora

APROVADA: 27 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Vlademir Marim
(Membro Titular – UFU)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
(Membro Titular – UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Silvia P. M. Librando da Rocha
(Orientadora – PUC-CAMPINAS)

Tantas vezes me perguntei se Paul Cilliers estava certo com sua pergunta/desafio: - Por que não podemos conhecer as coisas complexas completamente (?) (!)

Talvez, respondo eu, porque quanto mais mergulhamos na complexidade da realidade, mais complexa ela se mostra. Nesse processo, o cotidiano vai se mostrando/escondendo, sempre nos surpreendendo e desafiando a mergulharmos no desconhecido, garimpando as pistas que nos convidam a seguir, em busca do novo. Isso porque vamos aprendendo que o porvir é sempre algo por vir, não vindo até nós, mas nos desafiando a procurar e, aguçando os sentidos, ao ouvirmos o canto da sereia que, em nosso caso, deixa de atrair para a morte, mas convida à criação.

Regina Leite Garcia

*Dedico este trabalho aos meus tesouros
Wesley, Lucas e Augusto, pelo amor, apoio e incentivo.*

*E também ao meu querido pai Julio e ao vô Antônio,
exemplos de determinação e afeto... vocês me fazem muita falta!*

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível com o apoio de inúmeras pessoas. A todos manifesto minha gratidão. Seria impossível citar todas, por isso nomeio as que me acompanharam mais de perto nesse período e em especial a CAPES, pela bolsa concedida.

A querida Professora Silvia Rocha, exemplo de competência e entusiasmo. Obrigada pela caminhada, pelas risadas, pelos “sim” e principalmente pelos “nãos!”. Pelo incentivo contínuo, por comprar essa ideia de primeira e calibrar meu olhar, conduzindo com maestria a dinâmica do processo de tornar-me pesquisadora.

Ao meu marido, educador sensível e comprometido, causa primeira dessa longa caminhada. Incentivador incansável, fez do “tudo dará certo” um mantra acalentador! Seu apoio incondicional é uma declaração de amor.

Aos meus filhos Lucas e Augusto, fonte de inspiração e motivação. Tesouros que despertam minha atenção para outros ritmos e possibilidades e me mostram as surpresas e alegrias simples e profundas da vida.

Aos meus queridos sogros Ilda e Sebastião, atentos e presentes, braço direito para tudo!

A minha mãe, irmãs e familiares, pelas orações e apoio. Sobretudo aos meus amigos do bloco Cascatinha, pela amizade valorosa, pelos incentivos e orações constantes. Valeu!

Aos professores Vlademir Marim e Guilherme do Val, por serem tão atenciosos e dispostos mesmo antes de serem chamados para a banca! Suas intervenções foram preciosas e fundamentais para o (re)direcionamento da pesquisa.

Aos professores do PPGE da PUCC, pelo acolhimento, dedicação e alegria! A energia de vocês é mais que motivadora! Especialmente ao Prof. Artur, pelas histórias agradabilíssimas e generosamente compartilhadas; à Profa Cristina, pelo carinho ao Prof. Adolfo, pelo apoio no Educere. Sobretudo aos Profs. Dora Megid, Silvia Rocha e Samuel Mendonça, pela confiança e oportunidade de participação na organização de eventos do PPGE e da FAEDUC. Essas atividades ampliaram meu campo de conhecimento, fortalecendo meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Aos meus colegas do Mestrado, dentre eles destaco Maria Fernanda e Júlio, que sabem como ninguém o valor do bom humor! Nossa cartilha (junto com a Andrea Oliveira) é prova real disso! E em especial aos meus anjos da guarda: Luciane Vaughn, pela generosidade e acolhimento; Leandro Gasparetti e Andrea Oliveira, pela parceria, pelo cuidado, pelos altos papos e sonhos compartilhados. Enfim, pela Amizade! Vocês são minha boa-sorte!

Aos funcionários da PUCC, sempre gentis e prestativos. Especialmente aos da biblioteca: Rita, Penha, Cidinha e João e do Nupex: Regina e Célia, Alex do Laboratório e Gustavo da Gráfica.

Agradeço de maneira especial aos meus alunos e aos colegas de profissão, pela caminhada e pela certeza compartilhada de que a escola pode (e deve) ser um espaço agradável e estimulante para todos nós.

Obrigada também a todos os meus professores, em especial à Mariza Costa Silva (e família), pelo apoio de sempre e por plantar em mim a crença de que toda criança aprende! Agradecimentos estendidos ao Zé Carlos, pelo apoio.

Deixo registrado meu carinho a todos vocês!

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa bibliográfica e análise documental de abordagem qualitativa, fundamentada principalmente nos conceitos de alfabetização e letramento trabalhados por Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Cecília Goulart, Ana Luiza Smolka (língua portuguesa) e na abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Dentro da temática da formação docente, o problema de pesquisa visou investigar como a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente. O objetivo geral da pesquisa está em analisar as contribuições e os desafios do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial do professor alfabetizador. Fazem parte dos objetivos específicos da pesquisa (i) colocar em destaque a complexidade do processo de alfabetização e da formação de profissionais que a ele se dediquem (ii) conhecer a estrutura e a dimensão do Pibid no cenário nacional, (iii) analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites. Os dados da pesquisa bibliográfica foram capturados nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a análise documental foram focalizados os Editais Pibid de 2007 a 2013, relatórios de atividades e também *blogs* mantidos pelas Instituições de Ensino Superior participantes do Pibid para divulgação das atividades nele promovidas. Dos resultados obtidos destacam-se (a) as potencialidades do Pibid enquanto espaço privilegiado de formação docente, propiciando a imersão antecipada do licenciando na cultura escolar e em contato direto com os alunos e o objeto do conhecimento específico de sua atuação; (b) a escassez de investigações sobre o Pibid no Ensino Fundamental I e especialmente na alfabetização, (c) a pluralidade e prevalência de atividades realizadas pelos licenciandos que não estão ligadas diretamente à alfabetização e, (d) a participação discreta dos professores da rede pública de ensino nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos. A necessidade de refletir sobre as especificidades do Pibid quando se trata de promover vivências significativas na formação do futuro professor alfabetizador se justifica quando (i) se considera a alfabetização como um ponto historicamente crítico na educação brasileira (ii) um processo de intensa complexidade e (iii) as conhecidas dificuldades dos professores recém-formados durante o início da docência (choque de realidade). Os resultados apontam potencialidades e também desafios a serem enfrentados para o aprimoramento da condição inovadora que o Pibid representa para a formação inicial de professores brasileiros.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Alfabetização e Letramento. Programas de formação docente. Pibid. Relação Universidade-Escola.

ABSTRACT

This work presents results of the bibliographic research and document analysis of qualitative approach, based mainly on the concepts of alphabetization and literacy discussed by Magda Soares, Maria do Rosario Mortatti, Cecília Goulart, Ana Luiza Smolka (Portuguese) and on the approach of Historical-Cultural Theory of Lev Vygotsky. Within the theme of teacher training, the research aimed to investigate how prolonged and systematic participation in pedagogical practices directly related to literacy can affect the initial literacy teacher education, reducing the reality shock and improving teaching mediation capacity. The overall goal of the research is to analyze the contributions and challenges of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) for literacy teacher education. The specific objectives of this research are (i) to put the spotlight on the complexity of the literacy process and the training of professionals who are dedicated to it (ii) to know the structure of Pibid and its dimension in a national level, (iii) to analyze the activities proposed and developed in PIBID - Literacy Sub projects for the literacy teacher's training, identifying its potential and limits. Data from the bibliographic research were collected in the Bank of Thesis and Dissertations from CAPES and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. For the document analysis we analyzed PIBID notices from the period of 2007 to 2013, activity reports and also blogs, maintained by Higher Education Institutions participants of Pibid, for promoting the activities developed by them. From the results we highlight (a) the potential of Pibid as a privileged space for teacher training, providing early immersion of the student teachers in the school culture and direct contact with the students and the specific objects of knowledge; (b) the lack of research on Pibid in elementary school and specially on literacy, (c) the diversity and prevalence of activities, carried out by undergraduates, which are not directly linked to literacy and (d) the discrete participation of public school teachers in these activities. The need to reflect on the specificities of Pibid when it comes to promoting significant experiences in the training of future teachers literacy is justified when we consider (i) literacy as a historically critical point in Brazilian education (ii) a process of intense complexity and (iii) the known difficulties of newly trained teachers during the early teaching (reality shock). The results show potentialities and also challenges to be addressed to improve the innovative condition that Pibid is for the initial formation of Brazilian teachers.

Keywords: Initial teacher education. Alphabetization and Literacy. Programs of teacher education. Pibid. Relationship University-school.

LISTA DE FIGURAS

TABELA T1: IDEB das Redes Públicas de Ensino das escolas específicas.....	54
GRÁFICO G1: Pibid – Bolsas concedidas por ano.....	98
GRÁFICO G2: Matrículas na Educação Superior em 2012.....	100
GRÁFICO G3: Matrículas no Ensino Superior à Distância em 2012.....	101
TABELA T2: Bolsas concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade.....	106
GRÁFICO G4: Ano das publicações.....	110
GRÁFICO G5: Instrumentos para obtenção de material de análise.....	111
GRÁFICO G6: Sujeitos participantes das pesquisas.....	111
FIGURA F1: Ações desenvolvidas pelos BID nos subprojetos Pibid.....	132

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid
BS – Bolsista Supervisor do Pibid
BCA – Bolsista Coordenador de Área do Pibid
BCG – Bolsista Coordenador de Gestão do Pibid
BCI – Bolsista Coordenador Institucional do Pibid
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
IC – Iniciação Científica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INDAGAÇÕES, TEORIAS, DILEMAS E ALGUNS ACERTOS NO COMPLEXO TRABALHO DE ALFABETIZAR	25
1.1 O universo das dificuldades de aprendizagem: um trabalho de Sísifo?	28
1.2 Ampliando horizontes: das demandas da criança para as dos professores	44
1.3 Imersão no cotidiano escolar: ressignificando a docência.....	54
1.4 A força da crença na teoria da “carência cultural” nas escolas	72
1.5 A implementação do Pibid na escola: observando as possibilidades de trabalho e de parceria.....	78
2 METODOLOGIA	82
2.1 Tentativas de acesso aos Planos de Trabalho	87
2.2 <i>Blogs</i> : documentos para análise?	91
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	96
3.1 Características e tendências	101
3.2 Propostas de formação e prática docente.....	118
4. SIGNIFICAÇÕES DO PIBID EM CAMPO: POTENCIALIDADES E LIMITES	131
4.1 O que fazem os BID nos Projetos Pibid Alfabetização	131
4.2 Com quem fazem.....	142
4.3 Por que fazem: relações entre teoria e prática	151
4.4 A título de síntese	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS.....	166

INTRODUÇÃO

O conceito de **alfabetização** tem sido modificado e moldado ao longo da história de acordo com as demandas de cada época e do espaço social no qual a escrita está inserida (BROTTO, 2013; PÉREZ, 2008). Desta forma, ser alfabetizado pode traduzir-se pelo domínio de diferentes habilidades sobre o uso da linguagem escrita, podendo significar desde a capacidade de realizar uma cópia de texto sem a consciência do que se copia até a produção de textos elaborados, de própria autoria.

No Brasil, até os anos 1940, os Censos creditavam a condição de alfabetizado à habilidade de assinar o próprio nome. A partir de 1950, a alfabetização passou a incluir a habilidade de ler e escrever um pequeno bilhete, seguindo as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que recomendavam como objetivo a ser atingido neste processo, a aptidão do uso da leitura e escrita em práticas sociais.

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas pelas políticas públicas ligadas à democratização da escola para todos. Ao universalizar a escola, tornando-a obrigatória e gratuita, a inclusão da maior parte da população brasileira no sistema escolar se concretiza; porém, o acesso à escola não é acompanhado por aumento de sucessos na aprendizagem na mesma proporção, como seria de se esperar/desejar. Datam desta época as polêmicas discussões sobre a “carência cultural” como principal explicação para o fracasso escolar das crianças das classes economicamente menos favorecidas. Essas concepções se fazem presentes ainda hoje no ideário de alguns professores e da sociedade, de modo geral.

No início da década de 1980, o termo alfabetização recebe novos investimentos de conceptualização, a partir de dois marcos: (i) as pesquisas sobre a psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e (ii) a delimitação do alcance do termo “alfabetização” e da proposta do conceito de “letramento”, pela professora e pesquisadora Magda Soares.

Os trabalhos pioneiros de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares da Argentina e México ampliam as discussões sobre o tema. No Brasil, as pesquisas destas autoras ganharam supremacia sobre vários outros estudos ocorridos na mesma época, como os de Clay (1972-75) na Austrália, Foucambert (1978) e Lentin

(1979) na França, Scribner & Cole (1981) na Libéria, Read (1978) nos EUA, Leite (1980), Cagliari (1989) e Capovilla (1997), no Brasil, entre outros. O destaque às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky culminou na prescrição destes estudos como diretrizes em documentos oficiais, nas ementas dos cursos de formação e capacitação docente, bem como método de alfabetização adotado nas escolas públicas brasileiras. (Smolka, 2003).

As referidas pesquisas se mostraram inovadoras por deslocarem o foco do problema do **como se deve ensinar** para o **como as crianças aprendem** a ler e escrever, revelando aspectos relacionais inéditos entre as crianças e a linguagem escrita e, principalmente, conscientizando o professor para as necessárias adequações na prática pedagógica diante dessa situação. Conduzidos na América Latina¹, onde os altos índices de fracasso escolar tendem a marginalizar aqueles que não dominam o código escrito, estes estudos destacam o ponto de vista das crianças em processo de alfabetização, mostrando que para elas este processo pouco ou nada tem de mecânico, como tradicionalmente se considerava até então.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. 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 há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu** (FERREIRO e TEBEROSKI, 1999, p. 21, grifos nossos).

Telma Weisz, prefaciando o livro de Emilia Ferreiro “Reflexões sobre a alfabetização”, lançado no Brasil em 1981, afirma que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita ampliam a compreensão sobre o processo de alfabetização, colocando em foco as produções das crianças e abrindo diferentes possibilidades de pesquisa em Pedagogia, resignificando e ampliando radicalmente o papel de cada um dos envolvidos neste processo. A partir da publicação destas pesquisas, há um movimento na intenção de quebrar-se o ciclo de procura por

¹ Especificamente na Argentina e México para alfabetização em castelhano, porém, pesquisas brasileiras comandadas por Telma Weiz (São Paulo), Esther Pilar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife) da mesma época reúnem dados que mostram a similaridade dos processos de evolução da aquisição da escrita também na língua portuguesa. (FERRERO, 2011).

culpados pelo fracasso no processo de alfabetização, marcadamente em torno dos alunos (por suas supostas carências e deficiências), do sistema escolar (por sua grave e insensível massificação e reprodução das relações de poder) e, por fim, dos professores (considerados despreparados, mal pagos e incompetentes), ou de ao menos ampliar as discussões acerca dos possíveis percalços que envolvem esse processo (WEISZ, *apud* FERREIRO, 2011, p. 4).

Ainda no início da década de 1980, no Brasil, a pesquisadora Magda Soares propõe a diferenciação entre o domínio restrito da tecnologia escrita e o uso social e real da linguagem escrita, delimitando os termos alfabetização e letramento; o primeiro é definido como a capacidade de:

[...] relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos (SOARES, 2003, p.1).

Para designar a habilidade de utilizar a linguagem escrita efetivamente, Soares (2004) defende a necessidade de um termo novo, que designe o longo processo de desenvolvimento da língua escrita, o **letramento**. Como argumento, a pesquisadora coloca em discussão os limites históricos do termo alfabetização:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2004, p.15, grifos do original).

Sendo assim, o termo **letramento** permanece ligado e dependente do processo de alfabetização, conquanto faça referência explícita aos usos da tecnologia da escrita e da leitura na vida social. Assim, para além da alfabetização,

entendida como a habilidade de codificar a linguagem oral/decodificar a linguagem escrita, há que se conseguir também ensinar o aluno a expressar-se de maneira coerente e autônoma pela linguagem escrita e a apropriar-se de conhecimentos produzidos por outros, por meio da leitura e, a partir destes dois movimentos, tornar-se apto a vivenciar os direitos e deveres de cidadão. Portanto, o letramento amplia o estado do sujeito alfabetizado, significando aquele que lê, escreve e utiliza-se destas habilidades na vida social.

Desde então, as pesquisas de Magda Soares sobre alfabetização e letramento têm sido consideradas pedra angular para outros tantos pesquisadores e grupos de estudo sobre o assunto no Brasil. Tem-se um exemplo deste destaque na primeira edição do Seminário Internacional Sobre História do Ensino de Leitura e Escrita – (SIHELE), ocorrido em 2010 na UNESP, que convocou pesquisadores nacionais e estrangeiros de reconhecido mérito acadêmico-científico resultantes das investigações que realizam sobre alfabetização, para discussão sobre a temática, outorgando o “Prêmio Magda Soares” aos melhores trabalhos inscritos. (MORTATTI, 2012).

É importante ressaltar, entretanto, que os conceitos de alfabetização e de letramento ainda ensejam polêmicas, uma vez que há divergências sobre seus limites e relações. Há pesquisadores que discordam, inclusive, da necessidade do termo letramento – e Emilia Ferreiro está entre eles - pois entendem que a alfabetização deve, obrigatoriamente, englobar em si a necessária capacitação para o uso efetivo da linguagem escrita.

[...] a única forma de alfabetizar é ver a leitura e a escrita como práticas sociais. Ensinadas de forma solta, as letras, as palavras e as normas gramaticais não servem para formar leitores e escritores. Essas coisas têm sentido quando estão incluídas em situações de leitura e escrita (KAUFMAN e Rodrigues, 2009, p.10).

Apesar destas polêmicas, parece ser indiscutível entre os estudiosos que a apropriação do sistema de escrita por parte dos alunos seja caracterizada como processo complexo, moroso e dinâmico. Estas características advêm de várias dimensões, dentre as quais se destaca que durante a construção, a criança parte da oralidade na qual está imersa para a escrita, mas, embora ambas sejam pertinentes a um mesmo idioma, as regras para os usos da palavra escrita e da palavra falada encerram características bastante distintas. Cagliari (1994) afirma que: "*o ensino de*

Português na alfabetização difere de outras áreas não pelo objetivo em si [...], mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura" (CAGLIARI, 1994, p.22).

As diferenças por vezes sutis entre os padrões oral e escrito, as diversas formas de escrita de um mesmo fonema, além dos diferentes usos e sentidos de uma mesma palavra são alguns dos conhecimentos incorporados pelas crianças vagarosamente, na medida em que elas entram em contato com estas formas, usos e diferenças.

Mas, se o aluno já sabe o português, vamos ensinar o quê? Em primeiro lugar, não é bem verdade que o aluno já sabe o português. Ele sabe algumas coisas e não sabe outras. Mas há muita coisa a se fazer de novo e interessante no ensino da língua materna e isso não se restringe à alfabetização, apesar de este período ser, na verdade, muito especial. O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português: quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, **o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas** (CAGLIARI, 1999, p.28, grifos do original).

No final da década de 1990 há uma nova modificação no conceito, propondo-se níveis de alfabetização, tendo como critério a quantidade de anos de escolarização do sujeito para a classificação entre os diferentes estados de alfabetização funcional (SEE/MG, 2003). De acordo com Pérez (2008), nos últimos anos as transformações nas relações sociais e culturais impulsionadas pela internet (que possibilitou a popularização da circulação de informações em tempo real, sobre tudo e sobre todos), têm estimulado discussões acerca do papel da escolarização, influenciando também a definição do que é ser/estar alfabetizado frente aos avanços no campo das tecnologias. O impacto das novas tecnologias e comunicações na educação se faz sentir (i) em sua estrutura (pela incorporação da tecnologia na metodologia de ensino e aprendizagem), (ii) no material didático disponível para professores e alunos (que não raro envolvem indicações de *sites* na internet como estratégia para “saber mais” sobre temas específicos ou que incluem o uso obrigatório de aparelhos eletrônicos como *tablets* e *notebooks*), (iii) sobre as relações entre os sujeitos (que se interconectam nas redes sociais) e (iv) na

formação docente (com o crescente aumento de cursos realizados à distância, como mostra o Censo da Educação Superior de 2012). Como decorrência, observa-se o fomento de estudos e pesquisas² sobre a temática da **alfabetização digital**, que designaria aqueles capazes de criar, selecionar e usufruir das informações e recursos disponíveis no mundo tecnológico.

Percebe-se, desta forma, como o conceito de alfabetização não é estático, sofrendo diretamente a influência do tempo histórico e do espaço social e cultural no qual se insere.

Tantos pormenores acerca do conceito de alfabetização deixam transparecer a pluralidade e complexidade deste processo. Neste contexto, inescapavelmente inserem-se questões referentes aos sucessos e também aos fracassos a ele relacionados, estes últimos concentrados em torno do histórico problema do analfabetismo. No Brasil, não foram poucos os programas e investimentos para enfrentar estes fracassos, de início concentrados em ações direcionadas mais à alfabetização de adultos que não frequentaram a escola no tempo ideal. Gradativamente, estes investimentos passam a concentrar-se mais especificamente nas crianças em início de escolarização, embora ainda haja ações direcionadas à alfabetização de adultos, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, que atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens, adultos e idosos entre 2003 e 2012. (MEC, 2014). Fazendo uma síntese dos Programas Governamentais para erradicação do analfabetismo no país (entre 1947 e 1997), Pinto et al (2000) lista:

Os dados mostram que tão antigas quanto o analfabetismo no País são as tentativas de erradicá-lo. Assim, podemos citar, entre outros: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Pnac (1990, governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada em 1993, pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique Cardoso) (PINTO et al, 2000, p. 523).

² Para o descritor “alfabetização digital” a BDTD disponibilizava 929 trabalhos em 25 de maio de 2014 e a ferramenta de busca *Google* apresentava um rol de 878.000 documentos referentes.

De 1997 a 2014, vários outros programas voltados para a alfabetização e para a formação do professor alfabetizador se concretizaram, desenvolvidos nas diferentes instâncias governamentais. No âmbito federal podemos destacar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, criado em 2001), o Pro-letramento (criado em 2005), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid, criado em 2007, para incremento da formação dos licenciandos, inclusive dos alfabetizadores) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, criado de 2012). Dentre estes Programas, alguns tratam especificamente tanto da alfabetização em Língua Portuguesa quanto na Matemática, como é o caso do Pró-Letramento e do PNAIC.

Dado este cenário histórico e a permanência dos problemas na alfabetização das crianças brasileiras, Mortatti (2012) em suas pesquisas sobre o assunto documenta que, da década de 1980 até os dias atuais:

vêm-se intensificando estudos e pesquisas acadêmico-científicos produzidos por brasileiros, com abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais e políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (MORTATTI, 2012, p.2).

A força tarefa para identificar os pontos frágeis do ensino e propor soluções tem trazido avanços significativos na alfabetização e letramento; contudo, não é difícil constatar que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer para que o desempenho de seus alunos possa ser considerado satisfatório. A marca do fracasso na alfabetização é documentada inclusive nas primeiras páginas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), material elaborado pelo MEC como referencial e *instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático*. (BRASIL, 1997, p.3):

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos **dois gargalos** em que se concentra a maior parte da repetência: **no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem,**

condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p.19, grifos nossos).

No entanto, mesmo os intensos investimentos nessa área não têm sido suficientes. Conquanto algumas manobras tenham servido para aplacar, por exemplo, os altos índices de evasão e repetência, não conseguiram de fato sanar os problemas do analfabetismo e nem garantir, de modo significativo, a permanência dos estudantes nas escolas até a finalização da educação básica.

Entre os anos de 1995 e 2009, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos caiu de 15,6% para 9,7%. Apesar dos avanços, o último Censo mostrou que metade da população ainda não tem o ensino fundamental completo (PORTAL BRASIL, 2014).

Graves problemas quanto à qualidade da educação brasileira são documentados, por exemplo, no resultado do último exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), aplicado em 2012 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. Mesmo não sendo membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000 e mostra melhora no desempenho a cada edição do exame, mas os alunos brasileiros ainda ocupam as últimas posições do *ranking* deste exame. Dos sessenta e cinco países participantes em 2012, o Brasil ficou na 55^o posição em leitura e em 58^o lugar em matemática (INEP, Relatório Nacional Pisa 2012), evidenciando problemas consequentes também do período de alfabetização destes alunos³.

Outra referência importante vem do 11^o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado este ano pela UNESCO (2013/2014). O documento atesta que 72% da população mundial de analfabetos estão concentrados em apenas dez países. O Brasil ocupa o 8^o lugar neste *ranking*, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, à frente apenas da Indonésia e da República Democrática do Congo. O número de adultos analfabetos em 2011 era 774 milhões e a projeção é que até 2015 esse número caia para 743 milhões. Índia, China e Etiópia também fazem parte do ranking (UNESCO, 2014).

³ Para maiores detalhes ver <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/brazil-pisa.htm>>.

Pela recorrência dos problemas descritos, é possível deduzir que, dentre vários fatores que contribuem para este quadro, há uma enorme responsabilidade que os cursos de formação docente (inicial e continuada) devem assumir a fim de garantir que os futuros professores e aqueles que já se encontram em exercício estejam capacitados adequadamente para a tarefa.

Nesse contexto, coloca-se o professor como responsável direto para que os alfabetizados descubram e se apropriem da técnica de codificação/decodificação, do uso social destes conhecimentos e, também, da leitura das entrelinhas de materiais escritos. Personifica-se na prática docente o papel fundamental no desvendamento dos textos e dos materiais didáticos disponíveis, mostrando a pluralidade das relações inter e intrapessoais marcadas na sociedade por meio do código escrito.

As várias propostas de enfrentamento dos problemas na alfabetização no Brasil têm, historicamente, centralizando seus esforços no discurso sobre os métodos de alfabetização, enquanto técnicas de orientação do trabalho docente, com a tendência de polarização entre os métodos novos e os métodos tradicionais, como causadores do sucesso ou do fracasso escolar (MORTATTI, 2012). Essa tendência deixa em segundo plano a necessidade imprescindível de que o aluno deve participar ativamente do processo, como merecedor de um investimento maciço de atenção por parte do professor, a fim de desvendar os caminhos pelos quais cada sujeito específico significa a língua escrita. E o professor precisa estar muito bem formado sobre e para isso.

Ao orientar o docente em formação na direção de que existe um método único para alfabetizar ou de que o melhor método de alfabetização é aquele que o próprio professor domina, desconsidera-se de antemão os aspectos cognitivos e socioculturais do aprendente e sua relação com a língua escrita. Desta situação deriva a importância dos estudos da psicogênese da escrita, ao deslocar o foco para o como o aluno aprende. Entretanto, mesmo a psicogênese tem sido resumida a um rol de atividades e classificações que tendem a afastar contraditoriamente o aluno do processo, na medida em que enfatiza a classificação dos alfabetizados em categorias prévias (inclusive com testes que analisam apenas o produto-escrita do aluno, apartado do processo que culminou naquela escrita). Disto resulta, por exemplo, o professor saber nomear as fases do desenvolvimento psicogenético da aquisição da escrita sem, no entanto, ter claro para si quais as intervenções

necessárias para conduzir a evolução do processo na sala de aula. O que fazer com o aluno que não se encaixa nestas categorias? Ou que apresenta uma flutuação de características dependendo da atividade proposta? O que explica estas contradições? Erro de avaliação do professor? Falta de atenção/concentração do alfabetizando?

À vista disso, embora o conhecimento dos métodos e estratégias seja indispensável para o bom desempenho docente, determinar o que, quando e como ensinar deve levar em consideração as demandas do alfabetizando, atribuindo-lhe estatuto de sujeito ativo neste processo. O “fracasso” advém, por vezes, dos caminhos imprevistos tomados pelo aluno, que o levam para longe das ações pré-estabelecidas pelo professor, nem sempre apto para perceber (e aceitar/valorizar) estas possibilidades diversas de significação, de modo a retomar a mediação/condução do processo.

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País (PINTO et al, 2000, p.522).

É importante ressaltar que as preocupações com a formação docente não são exclusivamente brasileiras. Observa-se, nas últimas décadas, o aumento de pesquisas em diversos países (França, Austrália, Bélgica, Portugal, Finlândia, China e Argentina) e instituições (Organização Internacional do Trabalho - OIT, a OCDE, e a UNESCO) revelando a preocupação comum com a desvalorização do magistério e o desinteresse dos jovens pela profissão docente. Estas pesquisas, realizadas também no Brasil, analisam o trabalho docente e sua importância no mundo atual, investigando desde a atratividade da carreira, as diretrizes e programas para a formação inicial e continuada e os desafios da profissão frente à complexa dinâmica escolar. Constitui-se ainda, como foco destas investigações, conhecer quais as (des)motivações para permanência dos professores na docência (GATTI, 2009; LEME, 2012), considerando-se que um número expressivo de recém-formados abandona o professorado logo no início da carreira, vítimas do que se convencionou chamar de “choque de realidade”, sentimento marcado pelo mal estar frente à realidade do cotidiano escolar. Os percalços experimentados pelos professores no

início da carreira são listados por Mariano (2006), em sua pesquisa sobre a temática, que aponta alguns sentimentos que dão forma a este mal estar comum:

Constatamos algumas recorrências: a indisciplina, a solidão, a dificuldade de trabalhar com as diferenças individuais dos alunos e os sentimentos iniciais (insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança) parecem marcar mesmo o início da docência. [...] estas parecem ser as principais características do início da docência, que tendem a marcar a sensação de choque da realidade, a diferença entre o que fora pensado nos cursos de formação inicial e a realidade que o professor iniciante encontra (MARIANO, 2006, p.131).

No Brasil compete à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2007 (Lei nº 11.502, 11 jul.2007), a responsabilidade sobre a formação de professores para a Educação Básica e a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades da educação (CAPES, 2013). Dentre as ações da CAPES, constitui-se como nosso objeto de pesquisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que concede bolsas aos licenciandos participantes do Programa, promovendo sua inserção no cotidiano escolar durante a graduação, como estratégia para conhecerem o cotidiano da escola pública básica e amenizar o choque de realidade, trabalhando em prol de melhorias para a educação no país.

Ao propor uma experiência prolongada no ambiente escolar, o Pibid pretende familiarizar os licenciandos com a cultura escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessária à formação docentes, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, estreitando e antecipando os laços entre o licenciando e a escola pública (CAPES, Portaria nº 96, de 18 jul.2013). Dentre os autores que destacam a importância da imersão prolongada do licenciando no contexto escolar para uma formação significativa que não polarizem teoria e prática, podemos citar Nóvoa (2009), Canário (2001), Imbernóm (2002) e Santos (2004).

Algumas situações observadas durante a implementação do Pibid na escola em que eu exercia o cargo de supervisora pedagógica⁴ formaram o mote para a realização desta pesquisa de mestrado, partindo do interesse sobre como a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo

⁴ Concursada na Rede Municipal de Ensino de uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais.

o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente. Derivado deste questionamento, o objetivo central da pesquisa concentrou-se em analisar, de modo aprofundado, as contribuições e desafios do Pibid para a formação inicial do professor alfabetizador, com especial interesse em (i) colocar em destaque a complexidade do processo de alfabetização e da formação dos profissionais que a ele se dediquem; (ii) conhecer a estrutura e dimensão do Pibid no cenário nacional e, por fim, (iii) analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites. Os resultados desta pesquisa são apresentados nesta dissertação, organizada em cinco capítulos, descritos a seguir:

O primeiro capítulo busca atender ao primeiro objetivo específico tratando das complexas questões do processo de alfabetização e da formação de profissionais que a ele se dediquem. Estes temas são abordados a partir do relato de meu percurso de formação profissional, que foi transpassado por uma fundamentação teórica eclética e pela oportunidade de trabalhar, primeiramente, com crianças que apresentavam dificuldades na alfabetização e, posteriormente, também na formação de professores. Observar de perto a agonia e o fracasso durante o processo de aquisição da linguagem escrita me impulsionou para a busca de recursos em diferentes oportunidades/possibilidades de formação (graduação em Pedagogia, participação em Projetos de Extensão e em Grupos de Estudos, especialização em Psicopedagogia, trabalho em Clínica Psicopedagógica, na capacitação de professores e na docência). Nestes contextos, foi se compondo um complexo referencial teórico com linhas de conceituação por vezes contraditórias entre si, embora essa contradição não fosse problematizada durante minha formação (nem por meus professores, nem por mim). A partir do confronto entre minhas leituras e os resultados dos atendimentos às crianças, e também entre as frustrações e os acertos resultantes da prática em sala de aula, o foco de minha atenção foi se deslocando da procura por um “culpado” para a relação entre a criança, os mediadores e o objeto de estudo (língua escrita). Narrado em primeira pessoa, o texto que foi inicialmente proposto como um memorial passa a ter a função de apresentar concepções de alfabetização e letramento trabalhadas a partir da trajetória pessoal, explicitando a fundamentação teórica escolhida, a delimitação do problema de pesquisa e os procedimentos analíticos utilizados neste percurso. Autores como Magda Soares (2003, 2004), Maria do Rosário Mortatti (2012, 2013), Ana Luiza

Smolka (2003, 2010), Cecília Goulart (2006, 2013), Emília Ferreiro (2011), Kátia Smole (2006) e Constance Kamii (2002) possibilitaram explicitar a complexidade da alfabetização e delinear o papel imprescindível do professor nas relações desenvolvidas para esse fim. Partindo da concepção de ensino-aprendizagem como um processo que se efetiva pela mediação, segundo a perspectiva Histórico-cultural, assumimos a posição de que para o ensino da leitura e da escrita é essencial o investimento em ações intencionais, sistematizadas e prolongadas, **mediadas** pelo professor, dada a complexidade da tarefa e as exigências que serão endereçadas aos alunos para que nela tenham êxito.

O segundo capítulo apresenta a metodologia do trabalho investigativo e o caminho percorrido durante a pesquisa qualitativa, que se estrutura em dois grandes eixos: o eixo da **revisão bibliográfica** (que busca averiguar o que já havia sido abordado sobre o assunto em outras pesquisas) e o eixo de imersão na concretização do Pibid nas escolas públicas, por meio de **análise documental**. Com a finalidade de conhecer o Programa e o que já havia sido pesquisado sobre ele, começamos pela pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Depois, visando o segundo eixo, partimos da análise documental dos Editais Pibid e dos *blogs* Pibid Pedagogia. Nos últimos anos, diversas pesquisas têm colocado os *blogs* como espaços singulares para a prática de linguagem (CRUCIANI, 2011; KOMESU, 2005; BARETO, 2010; MILLER & BASERMAN, 2011; SILVA, 2008; HULSHOF, 2012, RODRIGUES, 2008), a partir da qual o sujeito produz gestos de interpretação na rede, numa posição de autoria. Segundo Ferreiro (2013), esta posição de autoria no movimento de interpretação do vivido, mesmo sendo mediadas pelo computador, é marcada pelas relações de linguagem simbólica, ideológica e histórica. Por meio dos *blogs* Pibid, procuramos compreender quais das ações propostas pelo Programa são consideradas pelos bolsistas como as mais significativas, valorizando-as pelos gestos de publicação nestes espaços, com ênfase principalmente nos relatos elaborados e postados por bolsistas de iniciação à docência.

No terceiro capítulo, buscando alcançar o segundo objetivo específico (qual seja, o de conhecer a estrutura e a dimensão do Pibid no cenário nacional) destacaremos o Pibid, como programa de formação inicial para a docência com ampla adesão das IES brasileiras nos últimos anos, com foco na inserção dos bolsistas na cultura e no cotidiano escolar, como forma de oportunizar a participação

destes em experiência ímpares, que favoreçam o conhecimento sobre a complexidade e as particularidades do trabalho docente, como pretendido pelos editais. O Programa procura contribuir para a aproximação entre a universidade e a escola (de modo a motivar os bolsistas licenciandos para o início e permanência na docência) bem como para a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação. Destacamos algumas das incertezas que permeiam a prática alfabetizadora dos docentes em início de carreira, apontando as possibilidades apresentadas pelo Pibid para amenizá-las. Retomamos o conceito de mediação segundo a perspectiva Histórico-cultural e argumentamos que para aprender a alfabetizar, o professor em formação precisa igualmente acompanhar atividades intencionais e sistematizadas de alfabetização, que lhe revelem as minúcias desse processo, capacitando-o para a mediação das ações necessárias, visto que a alfabetização e letramento não se fazem por meio de atividades episódicas.

O quarto capítulo trata das análises referentes às atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites, visando atender ao terceiro objetivo específico. Estas análises são feitas articulando material empírico advindo das três fontes por nós eleitas: teses e dissertações capturadas na pesquisa bibliográfica, Editais Pibid e *blogs*.

O texto dissertativo é concluído com o capítulo das considerações finais, retomando e problematizando alguns pontos teóricos sobre a formação inicial do professor alfabetizador, com base na fundamentação teórica apresentada e nos dados da pesquisa desenvolvida, apontando convergências e problemas entre os objetivos de formação e as ações efetivamente concretizadas.

1 INDAGAÇÕES, TEORIAS, DILEMAS E ALGUNS ACERTOS NO COMPLEXO TRABALHO DE ALFABETIZAR

A questão “por que sou alfabetizador?” remete a cada um de nós, à nossa história pessoal e aos motivos que nos levaram a essa função, e não a outra. Terá sido por idealismo? Vontade de dar alguma contribuição às crianças? Por julgar que possuíamos uma vocação? Influência de pessoas da família ou de amigos? Decisão política? Única possibilidade de trabalho? Terá sido a crença de que por intermédio da escola seria possível construir um mundo diferente? Ou porque a nossa própria escolaridade foi tão dinâmica e ativa que nos estimulou a continuar nossa prática dentro da escola? Ou mesmo o contrário: passamos por escolas tão asfixiantes e autoritárias que nos desafiaram a buscar caminhos diversos daqueles que percorremos? Terá sido por acaso?

Diferentes os motivos, diversas as origens, pois cada um de nós tem uma história a ser contada. Mas se os trajetos de vida foram tão diferenciados e as motivações tão distintas, o fato é que vivemos – e convivemos – com situações, dificuldades e problemas semelhantes, buscamos soluções, saídas e, nesse processo, temos uma certa unidade no interior da diversidade: somos educadores preocupados e atingidos pelo grave problema da alfabetização
(Sonia Kramer, 2008, p.97-98)

Minha iniciação profissional no campo da educação não foi intencional. Explico: eu já havia me formado Bacharel em Administração de Empresas⁵ quando me casei com um professor da educação básica e foi pela oportunidade de acompanhá-lo que comecei uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, no início de 2002. Entretanto, o curso me surpreendeu, abrindo um universo diferente de tudo o que eu conhecia (ou pensava conhecer) como sistema educacional. Se no campo da Administração “certo” e “errado” são claros e aparecem personificados em lucros ou prejuízos, na educação parecia não acontecer desta maneira. Deparei-me com diversos dilemas, de uma complexidade tão intensa que na maior parte das vezes a classificação entre “certo” e “errado” era travada pelas inúmeras variáveis dos contextos educacionais, nos quais se encontram milhares de alunos e professores.

Consternada diante da amplitude de problemas e demandas apresentados, tais como baixa qualidade do ensino e altos índices de evasão⁶, recorrentes

⁵ Formada quatro anos antes, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

⁶ Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. Entre 1,6 milhão de alunos do ensino básico que abandonaram a escola no ano passado, mais de 1,5 milhão cursava a rede pública, tanto no nível fundamental (762 mil) quanto no médio (760 mil). Fonte: Portal Brasil, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>>

problemas de alfabetização (tornados visíveis pelo índice de reprovações de 31,6% na 1ª série do Ensino Fundamental, segundo dados do INEP de 2002), indisciplina generalizada e até mesmo violência, precariedade ou falta de recursos e estrutura nas escolas, baixos salários, elevado número de alunos por sala, formação inadequada e desvalorização social do professor, entre outros, questionei colegas de curso que já exerciam a profissão sobre alguns problemas educacionais discutidos durante nossas aulas. Recebi justificativas que não me satisfaziam: *o Governo não tem real interesse em promover a educação de qualidade; o salário do professor é muito baixo e incompatível com o todo o trabalho necessário; as escolas não têm infraestrutura necessária; os professores não têm formação adequada; existem crianças que não são capazes e por isso não aprendem; as famílias dos alunos não participam o suficiente; o método e/ou o material didático disponível é desatualizado e alienante; a gestão da escola não apoia o trabalho docente*, entre outras do mesmo teor negativista. Alguns me disseram que logo que eu começasse a trabalhar na educação básica iria “entender”, que minha indignação era causada pelo “desconhecimento do Sistema”, porque *quem trabalha na educação já sabe que as coisas são mesmo assim, desesperadoras*. E devo ressaltar ainda que algumas destas explicações eram ditas em tom de ironia, geralmente durante os almoços com o grupo de professores com os quais eu fazia a pós-graduação.

Contrariando a pretensão de meus colegas, suas justificativas produziam em mim um efeito ainda mais desesperador, suscitando o encadeamento de outras indagações, na tentativa (muitas vezes vã) de compreender o significado do que me era apresentado. Cito o exemplo de algumas delas:

(i) *existem crianças que não são capazes e por isso não aprendem*. Como poderiam existir crianças já fadadas ao fracasso (marcado pelas dificuldades na alfabetização, reprovação e até mesmo evasão) desde o início do percurso escolar? Qual o propósito disto? Se na escola não iriam aprender, então, porque permaneciam obrigadas à frequência por todo o ensino fundamental? E o que dizer de algumas crianças que mostravam inteligência e habilidades em outras áreas, mas que não aprendiam a ler e a escrever? Ou ainda, que só conseguiam aprender fora do ambiente escolar? Por que a escola não conseguia intervir satisfatoriamente nesses casos?

(ii) *as famílias dos alunos não participam o suficiente*; ora, como a família poderia ser culpabilizada pelos males produzidos pelo Sistema Educacional? Eu deduzia que a

parceria escola-família deveria otimizar o trabalho; no entanto, minha visão de administradora sinalizava que os responsáveis pelo sucesso escolar deveriam ser os profissionais envolvidos diretamente no trabalho – aqueles que escolheram se dedicaram ao estudo e formação profissional e se propuseram à tarefa, e claro, do Sistema que regia as ações destes profissionais.

(iii) *os professores não têm formação adequada; o método e/ou o material didático disponível é desatualizado e alienante*; estes argumentos soavam ainda mais estranhos aos meus ouvidos. Se há consciência de uma falha grave na formação/método/material didático a ponto de induzir a toda uma cadeia de erros e fracassos, como não intervir diretamente nestes pontos? Por que continuar com uma prática da qual já se conhece as consequências desastrosas? Afinal, por que estávamos todos ali, investindo recursos financeiros, tempo e energia em uma formação em que os próprios profissionais da área afirmavam que pouco nos prestaria ajuda, porque seríamos fatalmente coagidos por um Sistema falido...?

Não era minha intenção ignorar as justificativas colocadas por meus colegas de curso, especialmente porque eles eram todos professores experientes, trabalhando no ensino público há pelo menos dez anos⁷. Todavia, embora suas críticas sinalizassem a complexidade do quadro educacional vivenciado por eles, apontavam poucas (ou nenhuma) possibilidades para ação, induzindo a uma paralisia que me constrangia e exasperava! Sentia-me entrando em um jogo já perdido de antemão... Por que tantos se dedicavam a um trabalho com estas características? Não tínhamos mesmo nenhuma condição para afetar o “Sistema”? Então, quem teria? Quem ou o que personificava esse Sistema? O que eu deveria “entender” quando começasse a trabalhar na educação? Como “entender”, aceitar e seguir carreira em um contexto como esse?

Confrontada com esse quadro, concluí que apenas a especialização não seria suficiente para o embasamento teórico necessário para que a bacharel em Administração de Empresas pudesse entender e atuar no campo da educação. Por isso, com o apoio novamente de meu marido-professor, voltei para a universidade, em 2002, para cursar Pedagogia.

⁷Estes professores eram todos da rede municipal de ensino e cursavam a especialização em outra cidade, duas vezes ao mês. Durante nossa convivência, muitos deles explicitaram que seu objetivo maior ao fazer o curso era conseguir um adicional no salário, de 10%, segundo as regras de trabalho do servidor público do município ao qual estavam filiados.

1.1 O universo das dificuldades de aprendizagem: um trabalho de Sísifo⁸?

Ao compormos nossas narrativas [...] relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que nos situam em um dado contexto. As narrativas introdutórias, advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto (D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly, 2011, p. 107)

Logo no início do curso (2002) conheci e me aproximei de uma professora da Universidade que trabalhava com alunos que apresentavam histórico de mau desempenho escolar. Esta professora pretendia organizar um Projeto de Extensão a fim de ampliar as possibilidades de atendimentos àquelas crianças, visto que a demanda era sempre alta. Vale esclarecer que eu, filha de um gerente de banco, terminei o ensino básico depois de passar por oito escolas (divididas entre cinco públicas e três particulares, em cinco cidades diferentes) devido às constantes mudanças de cidades que o trabalho de meu pai nos impunha. Sempre senti prazer em estudar e estar na escola, não me lembro de passar por dificuldades, a não ser por uma ou outra perda de média em disciplinas isoladas, já na adolescência. Também não me lembro de acompanhar colegas de classe que tenham passado por dificuldades muito graves. Meu filho, na época com 10 anos, também não apresentou problemas para se alfabetizar. Talvez por isso, o choque ao me deparar, logo no início da graduação, com o drama de algumas crianças que apresentavam tantas dificuldades, tenha sido tão forte.

Aceitei de pronto o convite da professora; com o passar do tempo outros alunos voluntários se juntaram ao grupo, porém sempre por um período de curta duração, com alta rotatividade, principalmente porque o Projeto se desenvolvia semanalmente, pela manhã, impondo um obstáculo real àqueles que precisavam cumprir o horário comercial de trabalho. Nós nos reuníamos nas dependências da Universidade, no Laboratório da Pedagogia, para o estudo de textos diversos sobre o processo de ensino-aprendizagem, trazidos pela coordenadora do grupo, e/ou o estudo sobre algum dos casos atendidos (das 07h30min às 9h) e depois

⁸Considerado o mais astucioso dos homens, Sísifo conseguiu enganar vários deuses, sendo por eles condenado, ao fim da vida a levar até o alto de uma colina uma grande pedra que, ao chegar ao topo, rolava novamente para baixo; essa tarefa recomeçava incessantemente, numa punição eterna. (adaptado do Dicionário de Mitologia Grega e Romana, p. 360 e 361).

procedíamos ao atendimento de crianças com dificuldades na alfabetização, moradoras da cidade e da região (até às 11h).

É importante ressaltar que os autores visados em nossos estudos compunham um quadro teórico muito heterogêneo, tanto sobre a concepção do processo de ensino-aprendizagem e as causas das dificuldades de aprendizagem quanto sobre o próprio ser humano. As contradições entre as diversas teorias e concepções não eram problematizadas no grupo, de forma que nós, alunos, procurávamos “encaixar” cada autor às situações que nos apareciam, tateando entre instrumentos, diagnósticos e ações interventivas sem, contudo, nos atentarmos para as explicações singulares que as diferentes correntes teóricas ofereciam para cada um dos casos atendidos no Projeto.

Desta forma, nos debruçávamos sobre referências bastante ecléticas, como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Vitor da Fonseca, Hugo Otto Beyer, Cristiano M. Assis Gomes, Fernando e Alessandra Capovilla, Jaime Zorzi, Pamplona Moraes, Julie Dockrell e Mc Shane John, Katia Smole, Constance Kamii, Maria Helena Souza Patto, Anny Cordié, Lev S. Vigotski, Alexander Luria, Reuven Feuerstein, Paulo Freire, Magda Soares entre outros. Contudo, a organização dos procedimentos para atendimento, seguindo o objetivo do Projeto, consistia em elaborar e executar *um programa de recuperação das habilidades básicas que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança que manifesta dificuldades no processo de alfabetização* (Regulamento do Projeto de Extensão). E, para tanto, nenhuma das linhas teóricas se destacava, embora os trabalhos tendessem a se desenvolver em torno da importância do uso de técnicas e exercícios, extraídos principalmente de alguns autores específicos. Dentro deste contexto, seguindo o objetivo e referenciais teóricos propostos, éramos instigadas a preparar atividades para trabalhar as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização, tais como a percepção visual e auditiva, concentração e atenção seletiva, orientação espacial e temporal, memória, discriminação figura-fundo visual e auditiva, entre outras (baseando-nos, fundamentalmente, em PAMPLONA MORAIS, 1998; FONSECA, 1995; BEYER, 1996; DOCKRELL E McSHANE, 2000; CAPOVILLA, 2004; SMOLE, 2001; KAMII, 2002). Um dos pontos chave das atividades era, por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica:

A primeira característica que distingue a maior parte das crianças que fracassam em aprender a ler é a baixa habilidade metafonêmica, também chamada de consciência fonêmica.

Este livro descreve procedimentos para identificar e tratar atrasos metafonológicos [...] e de leitura em crianças. [...] pesquisas internacionais vêm demonstrando que crianças com atrasos em consciência fonológica geralmente também apresentam atrasos de leitura e de escrita, e que procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, associados ao ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas, podem prevenir e remediar aqueles atrasos. O livro descreve procedimentos para avaliar o nível de desempenho em consciência fonológica, leitura em voz alta e escrita sob ditado. Tais procedimentos permitem comparar o desempenho da criança [...] de modo a poder mensurar efetivamente o grau de progresso almejado ou obtido (CAPOVILLA, 2004, p.v e 1),

As sugestões de atividades disponibilizadas nos livros destes autores representam uma concepção de possibilidade de sucesso educacional a ser alcançado por meio do treino e da estimulação para a maturação psicobiológica das crianças. Desta forma, centralizávamos nossos esforços **na criança**, estimulando-a a reestruturar seu modo de organizar o pensamento e seus registros escritos, aguçando sua percepção sobre os conteúdos escolares, instrumentalizando-a para que sua atenção-concentração-resposta se adequasse às atividades escolares bastante estruturadas e, em geral, descontextualizadas do uso social da leitura e escrita. O procedimento de inserção dos alunos no Projeto incluía identificar se possuíam algum laudo psicológico ou neurológico, e, em caso positivo, as informações eram anexadas nas pastas individuais. Estas informações direcionavam nossas ações e acabavam por nos induzir à concepção de que as dificuldades de aprendizagem tinham **na criança** seu ponto nevrálgico e, por isso, a ela eram endereçados investimentos maciços.

No Projeto de Extensão eram atendidas crianças e adolescentes de 6 a 16 anos, matriculados geralmente nas primeiras séries do ensino fundamental, em escolas públicas ou privadas, que apresentavam problemas relevantes na alfabetização. Não havia um período pré-fixado para permanência das crianças e adolescentes no Projeto, na medida em que as dificuldades pedagógicas eram vencidas, eles deixavam o grupo, sem que fosse preciso o desligamento formal. Estes alunos eram levados ao Projeto por seus professores ou familiares, para que pudessemos avaliar suas habilidades e dificuldades, organizando um plano de atividades que promovessem seu desenvolvimento e recuperação, de modo a reintegrá-los à rotina escolar. Em síntese, pode-se dizer que os procedimentos pautavam-se pelo seguinte modelo:

Para se identificar uma dificuldade de aprendizagem, deve-se realizar uma avaliação. Baseando-se nos resultados desta avaliação, desenvolve-se um programa de intervenções para ser usado. Qualquer avaliação ou intervenção com uma criança com dificuldades e aprendizagem, forçosamente levanta hipóteses sobre a base do problema. Para que a avaliação seja confiável e válida, o profissional deve estar ciente das variáveis que podem influenciar o desempenho de uma criança em determinada tarefa. Para transformar a avaliação em intervenções eficientes, o profissional deve desenvolver um programa que leve em conta as exigências da tarefa, o comportamento e as habilidades cognitivas da criança e o contexto no qual a intervenção se dará. **Tanto a avaliação quanto a intervenção exigem a compreensão das demandas que a tarefa propõe para o sistema cognitivo da criança e a capacidade deste sistema de lidar com elas** (DOCKRELL e McSHANE, 2000, p.12, grifos nossos).

Mediante a orientação da coordenadora do Projeto, procurávamos preparar os materiais e as intervenções embasadas em pontos específicos das teorias de Piaget (etapas do desenvolvimento do raciocínio lógico, teoria da equilíbrio, linguagem oral, organização e progresso da argumentação), de Vigotski⁹ (zona de desenvolvimento proximal, estímulo para desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o poder da mediação), e de Feuerstein (teoria da modificabilidade cognitiva). A proposta era oferecer às crianças jogos e situações-problema que provocassem o desenvolvimento das habilidades de analisar, nomear, comparar, classificar, seriar, sintetizar, generalizar, interpretar, inferir, antecipar, deduzir e, principalmente de expressar-se verbalmente (oral e escrita), no exercício de organizar-verbalizar-reorganizar o pensamento. Partíamos do princípio de que **todas as crianças aprendem** e de que é a **mediação** do processo de ensino-aprendizagem que se abrem as possibilidades para compreender e intervir nas dificuldades dos alunos.

Os atendimentos poderiam ser individuais, em duplas ou grupos maiores, dependendo das necessidades de cada criança. No entanto, as demandas do dia exerciam forte influência sobre a organização dos grupos, visto que éramos constantemente surpreendidos pela presença de crianças que não estavam agendadas, mas que, ao chegarem à Universidade, sempre recebiam o atendimento. Mantínhamos uma média de 40 atendimentos por semana, sendo a maioria deles relacionados às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico e a alfabetização e letramento matemáticos (estes últimos serão apresentados adiante).

⁹Dadas as variações da grafia do nome deste autor, optamos por seguir a grafia 'Vigotski' quando não se tratar de uma obra específica, quando será utilizada a grafia trazida pela referida obra.

Não havia, durante nossos estudos, diferenciação enfática entre os conceitos de alfabetização e letramento, sendo o segundo utilizado muitas vezes sem a fundamentação teórica necessária. Esse posicionamento não suscitava questionamentos no grupo de alunos em formação, mas é possível afirmar que o foco do Projeto estava nas intervenções para a superação das dificuldades por meio da utilização de **técnicas** e **exercícios** relacionados ao conhecimento e diferenciação das letras; as relações grafema-fonema e vice-versa; para sanar trocas, omissões ou inversões de letras na escrita das palavras; para percepção do sentido e direcionamento da escrita e da leitura; para a organização satisfatória de termos para compor frases e destas para compor os textos; para o aumento da velocidade e fluência da leitura visando a apreensão de significados e inferências e, ainda, para o uso adequado das letras maiúsculas e da pontuação.

No campo da matemática os termos alfabetização e letramento não eram nem mesmo citados, apesar de trabalharmos rotineiramente com jogos variados, para apresentar e desenvolver noções de números e símbolos matemáticos, relacionando-os aos conceitos de quantidade, sentido, posição, forma, ordem, espaço, grandezas matemáticas e situações-problema. Estas atividades eram tomadas como pontos importantes para estimular o raciocínio lógico, a interpretação, percepção, memorização, atenção voluntária e o pensamento dedutivo e abstrato, e também para melhorar o desempenho nos textos escritos, pois percebíamos claramente que seu uso contínuo gerava ganhos no processo de alfabetização na língua portuguesa. Na realidade, estimulávamos (sem ter consciência) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, LURIA e LENTIEV, 2010), que promovem um incremento na organização global do pensamento dos alunos e que, por isso mesmo, traz ganhos não só para o raciocínio matemático, mas igualmente para os processos de aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa.

Há, ainda hoje, poucas referências sobre a **alfabetização e o letramento em matemática**. SMOLE, DINIZ e MARIM (2008), autores de um livro didático dedicado ao 1º ano do Ensino Fundamental, abordam o termo alfabetização matemática nas orientações para o professor, relacionando-o ao *compromisso de tornar o aluno um leitor e um escritor de textos matemáticos, bem como desenvolver sua capacidade de analisar, julgar, argumentar e comunicar ideias efetivamente por meio da linguagem matemática*. (SMOLE, DINIZ e MARIM, 2008, p.7). Essa

conceptualização liga a alfabetização matemática à *representação, compreensão e interpretação dos símbolos e representações gráficas dos termos que compõem o texto matemático* (idem, p.7). Quanto ao letramento matemático, o INEP trata da delimitação do conceito no relatório do PISA 2012, descrevendo-o como:

a capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos (INEP, 2014, p.18).

Embora não houvesse discussão sobre estes termos, os campos que eles abarcam não eram excluídos nos atendimentos. Porém, o fato é que a ênfase na aquisição da linguagem escrita reproduzia o movimento do sistema escolar, que tem colocado, há tempos, as questões da matemática em um plano secundário. Como consequência disso, os problemas no processo de aprendizagens matemáticas não são vistos como prioridade; ao contrário, é comum que os educadores coloquem a aquisição na língua escrita como condição para o aprendizado das outras disciplinas escolares, dentre as quais se inclui a matemática. Esse é um quadro que merece ser melhor discutido, dada a relevância dessa área de conhecimento; no entanto, neste trabalho não o faremos com a profundidade devida, embora ao longo do texto, alguns pontos relevantes sejam retomados, como forma de minimizar esta situação, buscando abrir espaços para discussões futuras sobre o tema.

É importante ressaltar que as vivências no Projeto de Extensão propiciaram que eu percebesse efetivamente a riqueza e o alcance do uso de jogos, jogos esses nem sempre ligados aos conteúdos específicos do ensino da linguagem escrita, ou antes, propositalmente desconectados dele. Eram os jogos o material de excelência para otimizar nossa ação pedagógica, facilitando também o engajamento dos alunos nas propostas apresentadas. A leitura de alguns autores específicos que pesquisam sobre o cérebro, conquanto não fizessem parte do corpo teórico discutidos no Projeto (e no curso de Pedagogia), exerciam verdadeiro fascínio sobre mim. Conhecer sobre o funcionamento cerebral e a modificabilidade cognitiva, principalmente nos textos dos pesquisadores António Damásio (1996 e 2000), Oliver Sacks (2003 e 2010), Nicole Fiori (2008), Miguel Nicolelis (2011) e Reuven Feurstein

(1991, 2002, 2007) representava a possibilidade de estabelecer inúmeras relações entre as crianças, os instrumentos disponíveis e a mediação necessária para as situações que se apresentavam. Por meio das teorias destes autores, os ajustes dos desafios para cada aluno e a adequação do instrumento e da mediação ganharam um destaque tamanho que as discussões e leituras pedagógicas propostas pelo Projeto e mesmo pelo curso de Pedagogia não alcançariam por si sós.

A partir destas leituras e das discussões sobre elas (feitas em um grupo à parte, o GEIC, ao qual irei me referir mais adiante) se destacavam as interrelações e até mesmo a interdependência entre as habilidades para ler e escrever e aquelas envolvidas, por exemplo, no raciocínio lógico, abstração e dedução na área da matemática. Desta forma trabalhávamos jogos de vareta, quebra-cabeças de nível, baralhos e dobraduras focando o desenvolvimento de habilidades importantes tanto para a leitura quanto para a matemática. Anos mais tarde, quando tive a oportunidade de voltar à Universidade como professora da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Matemática procurei enfatizar essa relação de interdependência. Os jogos são instrumentos poderosos para o desenvolvimento de uma relação amigável dos alunos com a matemática e, obviamente, para o desenvolvimento de capacidades importantes para a alfabetização e letramento em português e matemática, mesmo durante a educação infantil, mesmo sem se tratar de jogos específicos para o aprendizado das letras, palavras e números.

Uma segunda meta do Projeto era orientar os professores e as escolas que tivessem interesse em conhecer nossa proposta de trabalho com as crianças atendidas, acolhendo-os no grupo para o estudo e observação das intervenções. De 2004 e 2009 cerca de 230 crianças e 15 escolas da cidade e da região foram atendidas pelo Projeto (Projeto de Extensão, 2009¹⁰); portanto, as possibilidades para a participação docente eram consideráveis. Entretanto, poucos professores compareciam e quando o faziam, mostravam interesse geralmente nas atividades prontas e não no porquê da escolha desta ou daquela estratégia em detrimento de outras. Ao longo do trabalho tivemos pouca adesão dos docentes ao Projeto, e sempre por tempo limitado.

Contudo, como o foco do Projeto estava mesmo no atendimento das crianças e frente à intensa demanda dos alunos, não havia recursos para que

¹⁰ Dados retirados do Projeto de Extensão vinculado ao curso de Pedagogia.

questionássemos (a eles e a nós) sobre as razões da pouca adesão dos professores ao grupo e sobre os efeitos disso, na manutenção do raciocínio de que os problemas de aprendizagem originam-se nas crianças e sua resolução ocorre, prioritariamente, fora da sala de aula. O fato foi que sem este questionamento não foi possível reverter este quadro de modo a mostrar àquelas educadoras as possíveis vantagens do engajamento delas aos nossos estudos. Ao rememorar estes acontecimentos me pergunto se, para as poucas professoras que nos procuravam, nosso complexo (e confuso) arsenal teórico era compreensível, ou se era esse mesmo um dos principais motivos para o afastamento. Mais tarde, com o aumento da procura pelos atendimentos, a coordenadora optou por estender o tempo com as crianças para o período completo da manhã, encerrando, portanto as oportunidades de estudo para todos.

Tomando a concepção de **vivência** (*pereživânie*) modelada por Vigotski como a unidade que abarca as particularidades da personalidade e do meio, de maneira inseparável, em um contínuo e dinâmico movimento de afetação e ressignificação entre ambos (Quarta Conferência do Dossiê Vigotski, 2010), considero esta participação no Projeto de Extensão como um catalisador para **vivências** significativas durante minha formação inicial como professora. A vivência no Projeto de Extensão remete, portanto, às experiências que me oportunizaram mergulhar no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos em alfabetização, quanto do meu próprio, no aprendizado da profissão, conhecendo e intervindo ativamente no processo de apropriação da língua portuguesa e da matemática por aqueles alunos, planejando, executando, avaliando e reiniciando o ciclo a partir das respostas obtidas na interação com eles. Retomo o termo vivência como explorado pela tradutora do texto de Vigotski (2010), Márcia Pileggi Vinha, a partir do Dicionário Houaiss (2009):

O dicionário Psicologia Clínica (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživânie* como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. P. não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental.” Constituído pelo prefixo *pere* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parecemos “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu” ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (Houaiss, 2009a; Vigotski, 2010, nota do tradutor).

Eu havia finalmente encontrado alguém disposto a interferir na situação de alunos que não se adaptavam ao “Sistema”, mesmo que a interferência fosse à parte do espaço escolar. Obviamente que outras facetas desse mesmo sistema escolar influenciam fortemente o processo ensino-aprendizagem, como bem me preveniram meus colegas professores experientes durante a especialização. No entanto, as vivências no Projeto envolveram-me em um exercício concentrado de docência, especificamente quanto ao relacionamento professor-aluno-objeto do conhecimento, revelando e ressignificando para mim o alcance da *práxis* docente e o “papel de mediador” tantas vezes lido e ouvido durante as aulas na graduação. Mais do que tudo, estas vivências se tornaram uma brecha no muro do fatalismo no qual muitos envolviam a escolarização e a alfabetização de algumas crianças. Eram a prova concreta de que era possível fazer algo diferente, embora eu reconhecesse a limitação de nosso poder de ação. Mesmo assim, aquela era a primeira proposta que eu vivenciava de insubmissão ao fracasso escolar.

No Projeto, tive a oportunidade de observar, investigar, ensinar e acompanhar crianças que apresentavam dificuldades durante o processo de alfabetização. Algumas delas haviam recebido laudos com diagnósticos de distúrbios/transtornos diversos, tais como dislexia, disgrafia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, paralisia cerebral, deficiência intelectual, síndrome de Down e síndrome do X Frágil. No geral, o grupo acatava os laudos e diagnósticos, sem menções sobre outras maneiras para se compreender/interpretar os quadros de dificuldades registrados nestes documentos. As críticas a essas classificações não eram conhecidas e nem problematizadas por nós. Os laudos mantinham, portanto, o status de cientificidade inquestionável, sendo os dados descritos neles prontamente copiados para as fichas dos alunos e socializados entre nós. Colaboravam para este quadro o fato de que, naquela época, os estudos sobre o cérebro ganharam destaque devido ao avanço tecnológico que permitia mapear o cérebro vivo e “pensante”. Desta forma, teorias sobre a “carência cultural” e o déficit biológico ganharam destaque para explicar o fracasso escolar, que estaria ligado, principalmente à desnutrição crônica e à limitação cognitiva das próprias crianças.

É fato que no início do Projeto a coordenadora nos incentivou a conhecer a obra de Maria Helena Souza Patto, “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, de 1991. No entanto, com a falta do tempo de estudos e a alta demanda de atendimentos, as ideias de Patto (1991) foram paulatinamente

sendo encobertas pelas atividades de estimulação focadas exclusivamente nas crianças, servindo mais ao alerta de que precisávamos fazer “algo a mais” por elas.

As argumentações críticas de Patto (1991) fazem parte do movimento gerado por pesquisadores da segunda metade do século XX, na direção de se oporem à não responsabilização das próprias escolas e do sistema socioeconômico e político pelos altos índices de fracasso escolar, intensificados pela entrada maciça das crianças das classes populares na escola. Entre as pesquisas que questionam esse modelo de patologização e medicalização dos sujeitos como maneira única de explicar e tratar as dificuldades de aprendizagem sobressai, além dos trabalhos de Patto, os de Moysés & Collares, publicados desde a década de 1980.

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem". A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. A difusão acrítica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar - de modo geral, "patologias" mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios". A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecido (MOYSÉS e CORALLES, 2014, p. 29).

O fato é que há longa tradição de se interpretar **dificuldades** no processo de ensino-aprendizagem como **distúrbios** de aprendizagem, aos quais se atribui origem orgânica a partir de um rol de sintomas extremamente vagos e abrangentes. Uma das conseqüências perniciosas desta ideologia é deixar ao professor poucas possibilidades de ação e dependência total da área médica. Não que a medicina não possa auxiliar a prática pedagógica, indicando caminhos e possibilidades. No entanto, cabe ao professor lidar com alunos (e não pacientes), por meio de conhecimentos pedagógicos (e não patológicos), encaminhando o processo de aprendizagem dos diferentes modos de aprender. Apesar disso, o diagnóstico e “tratamento” das dificuldades de aprendizagem por meio do investimento único no aluno não tem mostrado melhora efetiva no quadro de fracasso escolar, como pude acompanhar durante meu trabalho: a demanda pelos atendimentos não cessava!

Vale ressaltar que esse debate entre as causas e a procura pelos culpados pelo fracasso escolar ainda não foi superado, sendo tema recorrente de pesquisas no meio acadêmico.

Ignorando que havia outras maneiras de intervir no fracasso escolar e nas dificuldades na alfabetização, dentro do Projeto de Extensão nós não só aceitávamos os laudos trazidos como elaborávamos estratégias a partir deles, buscando adequar materiais e avaliações para cada caso específico.

Ao mesmo tempo, porém, entendíamos que estas ações não eram suficientes para a reversão dos problemas. Por isso o investimento na formação de vínculos entre nós e as crianças era igualmente estimulado, buscando fomentar uma relação de confiança e um ambiente acolhedor no grupo. Posso afirmar que todas as crianças atendidas mostraram alguma melhora no rendimento escolar, atestada pelas notas nos boletins, pelo relato dos professores e familiares e pelo desempenho nas atividades propostas pelo Projeto.

Esse fato reforçava para nós a importância do investimento nos alunos, apesar de nem todas as crianças demonstrarem o mesmo grau de progresso no desempenho escolar. Imputávamos essa diferenciação a fatores variados, ligados às particularidades da própria criança, (como seu laudo, escola, família) e às limitações de tempo e espaço para os atendimentos e/ou as metodologias e mediações propostas por nós. Não reparávamos nos fatores comuns detonadores destas dificuldades no âmago do Sistema Escolar personificados, por exemplo, (i) na (e muitas vezes) rígida precária organização dos tempos, espaços e conteúdos escolares, (ii) pelas limitações dos cursos de formação docente inicial e contínua, (iii) pela força da descrença no poder das práticas docentes, das mediações e do papel da educação.

Mesmo acompanhando a melhora das crianças e tendo oportunidade de aprofundar meus estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem, como graduanda eu me via impotente para agir frente à demanda crescente de crianças no Projeto. Alguns casos eram encaminhados inclusive para o atendimento (igualmente sem custos) na Clínica Multidisciplinar onde trabalhava a coordenadora do Projeto, ou até para sua casa, alargando nossas possibilidades ao máximo. Eu também passei a trabalhar na Clínica, a convite da coordenadora. As crianças vinham, eram atendidas por um período e, quando estavam aptas a seguir sozinhas, eram desligadas dos atendimentos. No entanto, tal qual no Projeto, a fila de espera

por um horário não diminuía. Investíamos todos os recursos disponíveis com as crianças, no entanto, a intensa procura sinalizava que a causa da demanda constante deveria estar em outro plano, fora de nosso campo de ação no Projeto e na Clínica.

Apesar dessa sinalização, a dinâmica vertiginosa dos atendimentos me impelia a seguir no trabalho com as crianças. Procurava me aprofundar nas leituras propostas, que seguiam as mesmas sugestões com ênfase no atendimento da criança. Questionava se meus diagnósticos e planos de intervenção poderiam ser melhorados, se a descrição dos sintomas/respostas poderia ser melhor detalhado, procurava indicações para uma intervenção sempre mais individualizada e precisa. Trocava experiências e opiniões sobre os avanços e as dificuldades das crianças com os demais profissionais que compunham a equipe multidisciplinar da Clínica, pedagogas, psicopedagogas, fonoaudióloga, educador físico e psicóloga, buscava compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pela visão da equipe. Nenhuma destas ações provocava alteração no quadro das demandas.

Minha angústia era que começava a perceber que nossos esforços, conquanto ajudassem as crianças, aparentava que não teria fim. Sentia que nosso trabalho por vezes se assemelhava ao de Sísifo, não por se configurar em uma punição, mas pela projeção de infinitude que continha. Para mim era imprescindível desvendar e agir no “gargalo” (para usar um termo da administração) que limitava o que deveria ser um fluxo natural e contínuo do processo de aprendizagem escolar, tal como fora comigo! Deveria haver outras explicações, outras maneiras de intervir, outros pontos fracos. Certamente estávamos concentrados em uma questão essencial e urgente, mas que não na única, muito menos a que levaria os alunos em fase de alfabetização a não saírem do fluxo escolar normal, sem impedimentos para seguir adiante.

Meu trabalho nesta Clínica, na qual fiquei por cerca de seis anos, também se configurou em um ponto marcante em minha formação como educadora. Atendíamos, na maioria das vezes, crianças economicamente carentes, a preços módicos. Então, sem conseguir o patrocínio necessário e a despeito da grande lista de espera, em poucos anos este espaço fechou as portas, pela impossibilidade de se manter financeiramente. O Projeto de Extensão também finalizou suas ações na mesma época, por questões burocráticas.

Consumia-me a preocupação sobre o que seria feito daquelas crianças, as que "não aprendiam", as que precisavam de nossa ajuda. Por que isso acontecia, quais as causas de tantas dificuldades? Por que essa situação era tão comum? O que, de fato, havia de diferente em nossas intervenções que facilitava o processo de aprendizado daquelas crianças? Em verdade, as estratégias utilizadas por nós não se distanciavam das que poderiam ser inseridas numa sala de aula regular. A diferença estava não no método, nem no material, mas nas condições de trabalho, afinal atendíamos grupos pequenos, mas isso não impedia que nossas estratégias pudessem ser levadas às escolas. Poderia ser esse um caminho para diminuir o fluxo daqueles que chegavam procurando ajuda?

Segundo Smolka (2010), é preciso compreender dialeticamente a relação entre as pessoas, visto que o conhecimento do mundo passa pelo outro: *é ainda na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra - ou na emergência do signo como palavra - que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano* (SMOLKA, 2010, p. 115). Na educação isso implica em questionamentos como *por que muitas crianças não aprendem? Se isso (aprender) é uma função social, por que não conseguimos ensinar? O que não ensinamos? O que eles aprendem que não conseguimos enxergar?* (Idem, p. 117).

A frustração e os questionamentos me instigavam a ampliar o olhar sobre a situação, em busca de outras facetas que pudessem indicar maneiras mais efetivas de solucionar esta peleja.

Ao rascunhar um dos últimos relatórios sobre os atendimentos feitos pelo Projeto me surpreendi com o número considerável de alunos atendidos que apresentavam problemas de ordem pedagógica, ou seja, ligados à metodologia e encaminhamentos do próprio sistema de ensino. Dito de outra forma, estes casos pareciam estar ligados às questões da mediação insatisfatória ou inadequada desenvolvida entre os sujeitos do processo, subsidiadas obviamente pela macroestrutura do sistema escolar. Desta forma, alunos com laudos de TDHA, dislexia, disgrafia, discalculia, entre outros distúrbios, mostravam recuperação extraordinária em pouco tempo e com o uso de poucos recursos materiais. Esses casos pareciam contradizer a crença de que a criança deva ser o único alvo dos investimentos para sanar o fracasso na alfabetização. Indicavam claramente a fragilidade dos diagnósticos e prognósticos recebidos, e antes, estimulavam o questionamento sobre estes "documentos", ampliando as possibilidades de

investigação acerca de fatores intraescolares que pudessem contribuir (mesmo que não intencionalmente por parte dos professores) para o fracasso na alfabetização.

O caso do menino Bruno (nove anos, repetente do 2º ano em uma escola particular) exemplifica essa questão. Dentre todos os alunos atendidos, este foi o que mais me afetou, por escancarar o alcance do prejuízo que o sistema escolar pode infringir a uma criança.

Bruno chegou para atendimento com queixa de dificuldade na leitura e escrita, na contagem e nas operações matemáticas. Sua postura me afetou de pronto, pois além do olhar assustado e desviante, trazia frequentemente a mão esquerda na boca (todos os dedos até quase o pulso) e a direita próxima ao peito. As costas permaneciam constantemente arcadas para frente, as pernas muito juntas, em uma postura tensa. Não parecia organizar suas ideias claramente, sua leitura era lenta e trôpega, sua escrita era enigmática. Durante os atendimentos viemos saber que sua professora exigia dele a leitura em voz alta, na frente da turma, expondo-o a um grande constrangimento e zombaria, e o impedia de usar os dedos como suporte para o desenvolvimento do pensamento operatório, dizendo que isso “*era coisa de gente que não pensava*”. Esta professora em particular, creditava o fracasso de Bruno ao descumprimento das regras de estudo por ela impostas. E, talvez por temor de que outros alunos também se desviassem do que era o determinado e mostrassem desempenho igualmente insatisfatório, usava o menino como exemplo, sem perceber como esta ação impedia as possibilidades de recuperação e interação, segregando Bruno do grupo de aprendentes aptos para a alfabetização.

Bruno participou dos atendimentos do Projeto de Extensão por um ano e meio, em encontros semanais de uma hora de duração. Ao final, percebia-se claramente uma grande transformação, principalmente quanto à capacidade e desejo de interagir conosco. Sua postura havia se aprimorado e seu olhar procurava a interação com o outro, sustentando e completando a comunicação corporal e verbal. Sua linguagem mostrava repertório mais amplo e sua voz um tom mais alto e claro. Enfim a mudança da postura corporal global foi total, concomitantemente com a disposição para aprender. A experiência com uma nova possibilidade de mediação, que não aquela opressora conhecida, a convivência com outras crianças que, como ele, não conseguiam ler, escrever ou operar matematicamente, somadas à mediação do adulto responsável e concretizada por meio de acolhimento e desafios,

possibilitaram claramente a elaboração de uma nova imagem de si e do mundo ao seu redor. Bruno havia conseguido passar da posição de receptor passivo fracassado à de participante ativo de suas vivências e de seu processo de aprendizagem, retomando o fluxo de seu processo de aprendizagem. Ainda restaram algumas dificuldades no uso da linguagem escrita a serem vencidas, como trocas fonéticas e gramaticais, mas as mudanças em seu estado de aprendiz foram significativas.

Este caso específico serviu de fio condutor para as discussões de meu trabalho de conclusão do curso em Pedagogia, justamente por personificar para mim o máximo da incompetência de um sistema que se pretende educacional e emancipatório. Causa-me grande mal-estar a ideia de vivências de fracasso escolar gerados pelo próprio sistema de ensino e também por meio de professores, talvez bem intencionados, mas que muitas vezes agem de maneira equivocada e desastrosa na mediação do processo de alfabetização e letramento, guiados por uma formação profissional falha, lacunar. *Esta postura se explica pela concepção tradicional de Escola, que é ensinar para transmitir conhecimentos e a aprendizagem é um problema do aluno e não do professor* (FÉRES, 1999, p.11).

Eu havia passado quatro anos me dedicando a conhecer o processo de ensino-aprendizagem. Tive a oportunidade de me dedicar a uma formação inicial diferenciada, pela diversidade de situações nas quais me envolvi, tais como a participação em Projetos de Extensão na Universidade, Congressos, palestras e cursos diversos, estágio supervisionado prolongado (cerca de 1800 horas) além do trabalho intenso e direto com alunos que, segundo a escola e as práticas pedagógicas, fracassavam na alfabetização. No entanto, ao fim do curso de Pedagogia eu me via com mais questionamentos e angústias do que quando entrei. Era um quadro confuso e desesperador!

Minhas experiências de formação, conquanto mais diversificadas e intensas por não se restringirem apenas à graduação, não eram suficientes para que eu desfizesse alguns conceitos predeterminados sobre a concentração de investimentos no próprio aluno para sanar as dificuldades de aprendizagem e o mau desempenho escolar. Vale ressaltar que nesta época a escola experimentava uma volta da valorização dos diagnósticos como explicação e orientação das ações para cuidar das crianças com dificuldades na alfabetização, colocando as questões biológicas e neurológicas inclusive como um “direito” destes alunos, como bem

especifica Machado (2010), na apresentação dos Anais do I Seminário Internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDHA e Outros Supostos Transtornos, de novembro de 2010. O evento tinha por finalidade “*divulgar e discutir controvérsias acerca do diagnóstico e tratamento de supostos transtornos de aprendizagem, tendo como pano de fundo a medicalização da sociedade e, mais especificamente, das dificuldades do sistema escolar*” (idem, p.8).

É com grande surpresa e preocupação que assistimos, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da Educação para explicar dificuldades de crianças na escolarização. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim, em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da Saúde e da Biologia sejam fundamentais como avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados no campo da Educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões no campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da Biologia e da Neurologia (MACHADO, 2010, p.2).

Eu não tinha consciência desse movimento descrito por Machado (2010), apesar de sentir seus efeitos de reforço na crença compartilhada de que o processo de aprendizagem se circunscrevia no sujeito aluno, e que por isso mesmo nem o sistema escolar, a metodologia, o contexto histórico e social dos envolvidos poderiam (ou deveriam) serem tomados como fatores decisivos no sucesso ou no fracasso escolar. É possível, ainda hoje, percebermos fortíssimos traços desta crença por parte de profissionais da educação, que buscam na área da Saúde as estratégias para lidar com aqueles que não se desenvolvem no tempo e ritmo padrão, numa clara submissão da Pedagogia pela Medicina.

Na prática, problemas na formação profissional tendem a promover verdadeiros desastres pedagógicos, como no caso de Bruno. A constatação de casos como este me trouxe diversos questionamentos sobre minha própria formação docente. Sem conseguir perceber outras frentes de ação, me lancei em busca de outras perspectivas sobre o tema das dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, ainda influenciada pelo trabalho com foco na melhora do desempenho dos alunos com *dificuldades na alfabetização*.

1.2 Ampliando horizontes: das demandas da criança para as dos professores

...por vezes, a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender. É que o corpo tem razões que a didática ignora.
(Rubem Alves, 2003, p.73)

Ingressei no Grupo de Estudos em Imagem Corporal (GEIC)¹¹ da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em 2005, acompanhando novamente a professora coordenadora do Projeto de Extensão. O grupo recebia poucos professores atuantes no Ensino Fundamental I, que não fossem ligados à disciplina da Educação Física, havendo momentos em que apenas minha professora e eu nos enquadrávamos neste perfil. Para nós, a participação no GEIC representava mais instrumentos para investigar, explicar e intervir nas dificuldades das crianças que atendíamos. Buscávamos saber especificamente acerca da relação e interferência entre o desempenho acadêmico e a Imagem Corporal.

Estes questionamentos foram impulsionados pela observação de algumas características compartilhadas por um grupo específico de crianças atendidas por nós, que, embora inteligentes e aptas, vivenciavam o fracasso escolar há algum tempo. Esta experiência parecia ter marcado fortemente sua percepção de si e também seus movimentos e postura corporal, demonstravam atitudes autodepreciativas quanto às suas capacidades cognitivas e, mais do que isso, algumas traziam uma certeza implacável em sua incapacidade para aprender a ler e a escrever e resolver situações-problema. Recusavam-se a participar dos jogos e a interagir com outras crianças (por vezes até mesmo conosco), mostravam verdadeiro pavor em errar, tinham como respostas padrão “não sei” ou “não consigo” e até “sou burro mesmo”. Ficavam muito perturbadas com a presença de materiais relacionados às atividades escolares, tais como lápis, cadernos, livros. Geralmente quietas e reservadas, seus corpos traziam “marcas” que nos chamavam a atenção: costas curvadas, mãos na boca, rosto pálido, voz sussurrada, olhar cabisbaixo, gestos lentos e curtos, mãos trêmulas e passos trôpegos. Era um quadro extremamente triste de se ver. Eram crianças! Crianças potencialmente capazes,

¹¹ Grupo de estudos e pesquisas em Imagem Corporal, ligado à área de concentração Atividade Física, Saúde e Adaptação do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Unicamp.

naturalmente curiosas. Tínhamos, minha professora e eu, forte convicção de que a vivência escolar havia alterado de maneira drástica essas características.

Ao nos depararmos com casos como estes, nosso trabalho primeiro consistia em instalar uma dúvida na certeza que aquelas crianças tinham sobre sua incapacidade cognitiva. Era um trabalho árduo, que exigia criatividade, empenho e tempo. No entanto, assim que a “dúvida” se instalava, uma verdadeira revolução corporal podia ser percebida na postura, no tom de voz, na permanência do contato visual e na expansão dos gestos! E, concomitantemente a isso, as atitudes frente às atividades pedagógicas propostas se tornavam um pouco menos reservadas, permitindo a experimentação de alguns desafios, que por sua vez, desencadeavam outros benefícios cognitivos e comportamentais, alimentando um ciclo benéfico para o desenvolvimento e a alfabetização.

Nossa hipótese era que o mau desempenho acadêmico das crianças alteravam seu índice de autoconceito e autoestima, importantes parâmetros envolvidos na percepção de si (corpo e capacidades) e no equilíbrio mental consoante com a abordagem psicanalítica daquele Grupo e, conseqüentemente, no processo de alfabetização, segundo o que observávamos. Por isso procurávamos no GEIC ampliar nosso conhecimento sobre o assunto, analisando o conceito de Imagem Corporal segundo os estudos de Schilder (1994), Tavares (2003; 2007), Damásio (1996; 2000), Le Boulch (1987), Merleau-Ponty (1999), Sacks (2003) e Lapierre (1984; 2002), que procuram dimensionar toda a complexidade que este termo engloba. Outros autores importantes no campo da psicanálise infantil também foram foco de discussões no Grupo, como Melanie Klein (obras diversas) e Françoise Dolto (1998, 2001), a partir de conceitos diversos, muitos trazidos à tona durante as discussões do grupo.

Para nós havia perfeito sentido entre o que estudávamos e os casos que atendíamos. O conceito de **Imagem Corporal** defendido pelo médico, filósofo e psicanalista Paul Schilder (1994) está intimamente ligado às particularidades das experiências de vida de cada sujeito e, desta forma, envolve aspectos fisiológicos, psicomotores, afetivos, sociais, culturais e ambientais. Schilder foi o primeiro a propor uma abordagem sistêmica de Imagem Corporal, diferenciada da visão limitada que a medicina propunha na década de 1930:

A imagem corporal engloba todas as formas pelas quais uma pessoa

experiência e conceitua seu próprio corpo. Ela está ligada a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processo de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos. Mas não se trata diretamente de uma organização cerebral em funcionamento. Embora dependente de uma estrutura orgânica circunscrita, um “corpo humano”, a imagem corporal deve ser compreendida como um fenômeno singular, estruturado **no contexto da experiência existencial e individualdo ser humano, em um universo de inter-relações entre imagens corporais** (SCHILDER, *apud* TAVARES; 2003, p. 23, grifo nosso).

Sendo assim, devido à influência do momento e das experiências vividas, a Imagem Corporal é por natureza mutável e complexa. Segundo Dolto (1998), a imagem do corpo é aquilo onde se inscrevem as experiências relacionais da necessidade e do desejo, valorizantes e/ou desvalorizantes.

Seguindo esse raciocínio, a intenção de padronização implícita na rotina escolar, nas regras e padrões de comportamento exigidos, tende a interditar a expressão dos desejos pessoais dos sujeitos, reprimem-se a iniciativa e a curiosidade, ferramentas necessárias e facilitadoras para o processo de aprendizagem e ampliação de conhecimentos. Desta forma, essa padronização pode provocar um grave desvio no desenvolvimento de uma Imagem Corporal positiva e condizente com a postura de sujeito ativo e aprendiz. Essa ideia, desenvolvida por meio das leituras e discussões dos autores propostos pelo GEIC, deixou ainda mais clara para mim a necessidade do envolvimento da escola e do professor em cada caso de fracasso escolar, de maneira a que se sensibilizassem para traçar um roteiro de intervenção ou alterações nas práticas pedagógicas propostas, para que a demanda não se constituísse, ou pelo menos, se atenuasse. Também ficou patente que este roteiro de intervenção ou alterações nas práticas necessitaria de um investimento longo e contínuo, até que o aluno alvo da atenção pudesse se reestruturar internamente, reorganizando também suas ações no mundo externo, alimentando a dinâmica das relações de afetação entre o sujeito e o mundo.

As escolas trabalham, em sua maioria, com o mesmo formato de submissão do corpo das crianças ao tempo e espaço artificiais de aprendizado institucional. Os trabalhos que acompanham essa problemática mostram infelizmente uma tendência à piora com a antecipação desse controle para as crianças de seis anos, inseridas no modelo de Ensino Fundamental de nove anos em vigência¹².

¹² Para saber mais ver: IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto e MELLO, Maria Aparecida. **Quietos e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.02, p.283-302, ago.2009.

Mergulhada em um rol maior de autores e teorias propostas que reiteravam o caminho do atendimento às crianças como via de excelência para sanar a demanda das dificuldades na alfabetização e cada vez mais atônita com a quantidade e a situação das crianças atendidas pelo Projeto, em 2005, busquei no curso de Psicopedagogia os “saberes” que entendia que me faltavam. Eu ansiava conhecer melhor como o processo de aprendizagem ocorre.

Minha busca por esta especialização não foi um caso isolado. O movimento de patologização das dificuldades de aprendizagem tem aumentado consideravelmente a procura de inúmeros educadores pela Psicopedagogia, como fonte de “*estudo dos processos e das dificuldades de aprendizagem, capacitando o profissional a identificar as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola*” (Guia do Estudante Abril, 2014). Minha turma (assim como as posteriores, neste curso) era numerosa e formada em sua maioria por professores que procuravam capacitação para vencer as dificuldades e o mau desempenho escolar de seus alunos.

Durante minha especialização em Psicopedagogia, fui apresentada a um rol ainda maior de distúrbios, dificuldades e déficits que podem impactar negativamente o desempenho escolar, ampliei meus conhecimentos sobre as funções cerebrais e sobre o papel fundamental da família e de estimulações específicas durante o tratamento dos alunos. Participei de discussões acerca dos mecanismos e etapas do desenvolvimento neurológico, fisiológico e emocional do ser humano. Tudo muito centrado nas potencialidades, porém e principalmente, nas limitações biológicas, fisiológicas, emocionais e cognitivas **da criança**. No material estudado havia algumas poucas referências à importância do trabalho em parceria entre o psicopedagogo, a escola e a família. No entanto, estas referências eram espaçadas e não indicavam uma linha de ação, tal qual os direcionamentos pormenorizados para os atendimentos dos alunos. Logo na apresentação do material referente aos Fundamentos da Intervenção Psicopedagógica esta posição é colocada claramente:

ROCHA, Maria Sílvia P. de M.L. **A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental**. *Psicol. Esc. Educ.* Vol.13, n.2, pp. 203-212, 2009.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M.L. *et al.* Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p.296-316, jul./dez. 2012.

Destaca-se que para uma boa intervenção, é importante o Psicopedagogo ter claro que objetivos deseja alcançar com sua ação, e que **etapas** devem ser percorridas para tal. Portanto uma intervenção deve ser **planejada e programada**. Isso irá permitir ao Psicopedagogo poder **sempre avaliar**, com clareza, os **resultados** que vão sendo alcançados. Em muitas situações é necessário mudar-se de **estratégia**, rever o **diagnóstico e analisar** se algum **resultado** está sendo obtido. [...] É importante mencionar, também, que toda intervenção faz-se de maneira profunda e mais rápida, se o problema for cuidado de forma abrangente envolvendo a família como um todo, assim como a própria escola. [...] Contudo, caso isso não seja possível, **é função do Psicopedagogo propiciar as melhores condições para que a criança supere suas dificuldades, independente da colaboração externa** (Pacífico *et al*, 2002, p.3, grifos nossos).

Nesta última frase, vale ressaltar o sentido dúbio do trecho grifado “*é função do Psicopedagogo propiciar as melhores condições para que a criança supere suas dificuldades, independente da colaboração externa*”. Poderia indicar que o psicopedagogo deveria por a termo sua intervenção, independente de ajuda externa da escola e da família, ou, ainda, poderia referir-se às condições em que a própria criança deveria superar suas dificuldades, “*independente de ajuda externa*”? E, além disso, o termo colaboração parece deixar intacta a necessidade de mudança de aspectos intraescolares profundamente relacionados com a constituição do fracasso escolar. Sendo a primeira hipótese a mais provável, ressalta que o trabalho de intervenção do psicopedagogo pode ser bem sucedido sem que haja, necessariamente, a **colaboração** da família e da escola. Ora, isso tende a concentrar novamente as causas e razões das dificuldades apenas e tão somente na criança e em seu diagnóstico, sendo a intervenção do profissional psicopedagogo suficiente para induzir à superação do quadro de fracasso escolar!

De outra forma, na segunda possibilidade de interpretação, como poderia ser possível à criança superar suas dificuldades independentemente da colaboração externa? O próprio psicopedagogo não seria uma ajuda externa? Enfim, ambas as interpretações possíveis indicam a criança como foco único da ação Psicopedagógica.

Mais a frente, no mesmo material:

Após um **criterioso** e adequado **diagnóstico** de **distúrbio** de aprendizagem que aponte também os tipos de **dificuldades** e modo de **funcionamento da criança**, o Psicopedagogo deve, em função desses dados, **programar** uma ação interventiva. O programa de **intervenção** deve contar com **etapas** e **objetivos** específicos de cada uma delas. Para **hierarquizar etapas**, é necessário que o profissional tenha consciência de que **dificuldades** são mais **emergenciais** e que devem ser cuidadas primeiro, para darem base à **superação** de outras dificuldades. Os

objetivos e as etapas devem ser programados de forma **graduada** e devem envolver a preocupação de **desenvolvimento** de **noções** e **habilidades**. É um caminho interventivo também valorizar o **potencial** que a criança tem não se descuidando dele e preservar suas **competências** (Pacífico *et al*, 2002, p. 36, grifos nossos).

Pelos recortes feitos do material, que trazem as marcas da tendência do texto completo, é possível deduzir que o trabalho psicopedagógico tem no diagnóstico e no estímulo das noções, habilidades e competências individuais da criança seu foco principal. Desta forma, o meio no qual a criança se insere e interage em uma dinâmica recíproca e contínua de conversão e modificação de si mesma e do próprio meio, é relegado a um segundo plano. As hipóteses do tratamento se firmam pela intervenção **na criança**.

Há várias pesquisas que criticam este modelo de intervenção Psicopedagógica, por não considerarem as dinâmicas do Sistema Escolar e das Políticas Públicas Educacionais como possíveis e prováveis promovedoras dos fracassos de seus alunos. Dentre eles destacamos os trabalhos de Souza (2009, 2012, 2013) e de Machado (2010), que problematizam o tema, discutindo, por exemplo, a fragilidade dos instrumentos de avaliação que não consideram a história e cultura dos avaliados. Em artigo apresentado por Souza (2012) na 31ª Reunião da ANPEd 2012 sobre o tema, a autora retoma as questões do peso do diagnóstico e da medicalização, em conjunto com a culpabilização do aluno em dificuldade de aprendizagem, como alvos únicos de investimento dos profissionais envolvidos:

Por isso, denominamos esta fala **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo** por acreditarmos que há um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos (SOUZA, 2012, p. 12 e 13, grifos da autora).

Muito embora os estudos na psicopedagogia tenham auxiliado minha prática educacional, apresentando questões ainda não pensadas, ferramentas e pesquisadores de renome na área, pouca luz trouxeram às minhas pelejas. Eu sentia que via mais do mesmo, apesar do estudo mais aprofundado, sistemático e consistente. Parecia-me que algo importante ainda permanecia encoberto. Terminei a graduação e a especialização no mesmo ano, e a sensação incômoda se

cristalizava. Ainda não havia resposta que atentasse para o problema do contínuo aumento das crianças com dificuldades na alfabetização. O aumento era uma tendência? O movimento ascendente seria natural? Eu precisava ouvir outra face do discurso que fizesse oposição a estas hipóteses fatídicas.

A oportunidade para isso surgiu pouco antes do fechamento definitivo da Clínica, quando pude acompanhar minha professora (e agora colega de profissão) em mais uma empreitada, na consultoria pedagógica às Secretarias de Educação em alguns municípios vizinhos ao nosso. Essa proposta vinha ao encontro de meus questionamentos sobre como determinadas estratégias escolhidas pela escola poderiam transformar o processo de alfabetização. A intenção não era apenas mudar o sujeito de meu problema, saindo da vitimização do aluno para a hiper-responsabilização do professor, mas sim para conhecer mais sobre a dinâmica do cotidiano escolar.

Gimeno Sacristán (1999) alerta para esta dicotomia, mostrando o fato de que *existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino* (p.64). Para o autor, há outros determinantes da prática docente definidos pelo contexto social e institucional nos quais ela se desdobra, embora a figura do professor esteja em uma situação de destaque neste quadro.

Dentro desta perspectiva, o trabalho docente não poderia ser o alvo máximo e solitário das críticas ao sistema educacional vigente, já que suas ações são limitadas e relativizadas pelas normas organizacionais e pelas diretrizes políticas que regulamentam sua profissão, tanto no nível micro quanto macro de direcionamento. Para Gimeno Sacristán a autonomia e a criatividade docentes são refreadas e direcionadas principalmente por esses fatores. No entanto, a permanência da idealização das funções profissionais docentes, com níveis cada vez maiores de exigências, *reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionais de educação* (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.64).

A participação na assessoria pedagógica mostrou-se também como campo decisivo para o conhecimento das demandas docentes na educação básica, permitindo que outras facetas do cotidiano escolar fossem se desvelando para mim. Assim, embora eu continuasse com o trabalho de atendimento às crianças, pude me envolver de maneira mais intensa nos dilemas experimentados também pelos

professores do Ensino Fundamental I, especialmente por aqueles atuantes no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

No geral, a assessoria envolvia cursos de capacitação relacionando teoria¹³ e sugestões de atividades/metodologias diferenciadas para aperfeiçoar a alfabetização, no intuito de diminuir a incidência de alunos com dificuldades neste processo. Fazíamos também o atendimento a alguns alunos, considerados casos mais graves, quer pelo diagnóstico que tinham, ou pela defasagem idade/ano escolar apresentados. Estes atendimentos eram abertos aos professores regentes, para que percebessem as estratégias que utilizávamos e comprovassem as potencialidades dos alunos, na tentativa de deslocar o foco das limitações e do fracasso. No entanto a participação deles era limitada pelo horário pouco propício e também porque acreditavam que as atividades não poderiam ser reproduzidas na sala de aula. Essa era a crítica maior ao trabalho, por mais que a criança demonstrasse melhoras em seu desempenho. Por isso, depois de algum tempo começamos a fazer as intervenções nas salas de aula, aplicando algumas atividades para todos os alunos. Nesta dinâmica, geralmente a professora nos acompanhava na sala e, embora o período da intervenção fosse curto (apenas o da aplicação da atividade específica), o entendimento sobre o processo era mais aprofundado, pois tínhamos a possibilidade de trabalhar na sala de aula, *lócus* de excelência do processo de alfabetização sistematizado na escola. Mas essa proposta não era, via de regra, a requisitada.

As estratégias inovadoras apresentadas por nós durante a formação continuada – pela simplicidade do material de apoio, mas principalmente pela proposta de mediação que propõe um mergulho profundo nas teorias de aprendizagem envolvidas em sua aplicação – satisfaziam alguns professores, por algum tempo. Mas as relações estabelecidas entre os sujeitos na sala de aula, a exploração do “erro” como indício para calibrar a mediação docente e o necessário conhecimento didático (formas adequadas de ensinar os conteúdos) para o encadeamento das atividades (SOLIGO, 2003) eram insuficientemente exploradas, tanto pela limitação do tempo do curso, quanto pela artificialidade do espaço que utilizávamos, quando em comparação com a dinâmica vertiginosa do cotidiano da sala de aula. Como consequência, as questões mais pontuais sobre os percalços

¹³ O referencial teórico abordado era o mesmo já descrito como objeto de estudo do Grupo de Extensão da Universidade, com ênfase na intervenção com a criança.

surgidos no processo de alfabetização e letramento não eram exploradas a contento.

Embora meus estudos e experiência na intervenção pedagógica e psicopedagógica garantissem autoridade ao discurso e às propostas, notava que poucas das estratégias sugeridas eram efetivamente incorporadas à rotina escolar pelos professores. Ano após ano me via repetindo o mesmo discurso (às vezes para os mesmos professores) e continuava atendendo em parte a um mesmo grupo de crianças, ou a crianças diferentes, mas que viviam os mesmos problemas, em um ciclo evidentemente pouco produtivo. Por quê? As atividades propostas (situações problema, rodas de conversa, jogos visuais e auditivos, elaboração de argumentação) não condiziam com o espaço e o tempo do ciclo de alfabetização? O material utilizado (figuras, dados, fichas de palavras, alfabeto móvel, livros e cenas de histórias e infantis, tampinhas e canudos) não tinha credibilidade? O referencial teórico não se sustentava? Os professores comentavam sobre os benefícios que as propostas sugeridas traziam... Então, por que elas não eram efetivamente incorporadas ao seu próprio trabalho pedagógico?

Apresentando uma experiência de assessoria psicopedagógica para professores sobre o uso da linguagem em escolas espanholas, Curto, Murillo e Texidó (2003) explicitam a diversidade de *conhecimentos necessários para empreender experiências de inovação* na prática docente. (p.193). E, embora a proposta destes pesquisadores tivesse objetivos e alcance bastante diversos daqueles propostos por nós, a atenção às especificidades da e na prática docente se faziam igualmente necessárias:

Uma proposta destas características [inovadoras] supõe transformações muito importantes no papel do professor: em suas concepções teóricas, em sua forma de atuar, em sua percepção da própria situação pedagógica e de sua tarefa profissional. Estas mudanças não se produzem nem com facilidade nem de forma rápida.

Outras dificuldades se referem ao acesso a informações teóricas relevantes e úteis para a escola na solução de problemas concretos. Nem sempre é fácil passar do nível da pesquisa teórica para o nível das propostas em sala de aula. No entanto, todas as dificuldades fazem parte da realidade e do trabalho cotidiano e enfrenta-las é como se produz o aprendizado conjunto (CURTO; MURILLO e TEXIDÓ, 2003, p.193).

A profissionalização docente não é produto apenas da aprendizagem de teorias, métodos e técnicas pedagógicas quando da formação acadêmica. As crenças, capacidades e memórias construídas ao longo da vida destes profissionais

aparecem como elementos reais em suas ações pedagógicas, influenciando a forma como estes se constituem enquanto sujeitos da educação e a maneira como percebem seus alunos (MARTINS, 2004). O sentimento de incapacidade para gerir e decidir sobre a própria profissão e condições de estudo e de trabalho, disseminados pela estrutura vigente, coloca, frequentemente, o professor como um expectador da tomada de decisões políticas que incidem sobre seu trabalho e, por isso, tendem a dificultar a discussão e a concretização de atitudes que efetivamente melhorem o *status quo* da educação (NÓVOA, 2009).

Cada vez mais, os docentes são excluídos do momento de concepção de seu trabalho, tendo reduzidas as possibilidades de controle sobre suas próprias decisões, que acabam sendo tomadas pelos chamados “especialistas” e/ou administradores (VEIGA et al, 1997, p.49).

Ademais, a complexidade característica decorrente do extenso referencial teórico que permeia os cursos de formação e capacitação docente configura-se, não raramente, em um dificultador para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, da alfabetização e do letramento. A apresentação da multiplicidade das teorias da aprendizagem sem a problematização das suas características singulares, suas contradições e as relações possíveis entre elas tende a dificultar a compreensão e apreensão sobre os referidos conceitos. Outros fatores igualmente importantes que parecem ser pouco explorados são as especificidades da micro-estrutura educacional (a organização, a quantidade de alunos por turma/professor, os recursos pessoais e materiais e a cultura de cada escola) e também aquelas advindas da macroestrutura comum a todas elas, decorrentes das políticas públicas em Educação e que influenciam fortemente as crenças docentes e a predisposição do próprio sistema para a mudança de paradigmas pelo grupo de professores, como descrevem os autores supracitados.

Para entender a complexidade da instituição escolar, das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem e responder a estes questionamentos, concluí que me faltava ainda algo importante e imprescindível, no meu ponto de vista: a experiência da imersão na sala de aula, conduzindo e participando ativamente e dia-a-dia destes processos, perspectivando-os como um todo: alunos-professor-língua escrita-vida real. Neste intuito, procurei me instrumentalizar, ensinando e aprendendo com as crianças do ciclo de alfabetização.

1.3 Imersão no cotidiano escolar: ressignificando a docência

Enfim, cada professora, no seu jeito de ensinar e de pesquisar, permite-se e ao seu aluno, criar novas maneiras de pesquisar, ensinar e aprender, como sujeitos reais, que se renovam a cada novo desafio
(PLACCO, 2007, p.6).

Fui, primeiramente, em 2009, professora de turmas de 2º e de 3º anos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas situadas em comunidades consideradas problemáticas pela falta de recursos e pela violência, na periferia de uma cidade de médio porte no sul de Minas Gerais.

O Índice da Educação Básica (IDEB) divulgado era o do ano de 2007 e ambas as escolas, que pertenciam à rede estadual, mantinham seu índice próximo à meta, como descrito na Tabela A. Comparando o IDEB das escolas, estado e município, é possível perceber que não havia grandes discrepâncias entre eles.

T1: IDEB das Redes públicas de ensino e das escolas específicas

Rede/Escola	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
	Observado/Meta	Observado/Meta	Observado/Meta
Município	5,3 / 4,9	5,9 / 5,3	6,1 / 5,6
Estado	4,9 / 5,0	5,8 / 5,3	6,0 / 5,7
Escola A (2º ano)	4,8 / 5,0	6,3 / 5,3	6,5 / 5,7
Escola B (3º ano)	5,2 / 5,1	5,2 / 5,4	5,7 / 5,8

Fonte: IDEB.

Para mim esse dado serviu como uma indicação do que estava por vir; portanto, eu não esperava ter que lidar com grandes dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Sabendo de minha inexperiência em sala de aula, a supervisora pedagógica (cargo correspondente ao de coordenador pedagógico do estado de São Paulo) da primeira escola (2º ano) apresentou-me a coleção de Cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, para que eu me orientasse quanto aos encaminhamentos pedagógicos necessários. Este material, escrito em seis volumes (ou Cadernos) e elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2003, tem como objetivo auxiliar os professores do Ciclo Inicial de Alfabetização das escolas públicas do estado, durante a implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais.

O núcleo desta proposta está voltado para a apropriação, pelo aluno do Ciclo Inicial, do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. O desenvolvimento dessas capacidades linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas (SEE/MG, 2003, p.7).

O material propõe o trabalho de alfabetização e letramento centrado em eixos e capacidades¹⁴ considerados mais relevantes para a alfabetização. Seguindo estes argumentos, são apresentados cinco eixos: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade. Para cada um destes eixos há um quadro indicando as capacidades gerais a serem *introduzidas, retomadas, trabalhadas e consolidadas* ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As capacidades descritas abarcam, segundo os cadernos do CEALE,

[...] todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens (SEE/MG, 2003, p.8).

A descrição dos eixos e capacidades visados em cada atividade tem como objetivo central oferecer à reflexão e discussão do professor alfabetizador uma indicação daquilo que cada criança deveria ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes períodos desse Ciclo de alfabetização. Cada uma das capacidades é apresentada no Caderno como verbetes de um dicionário, facilitando a consulta rápida do material. Os verbetes trazem, além da descrição da capacidade, sua importância para a alfabetização e sugestões de atividades que estimulem o desenvolvimento de cada uma delas (SEE/MG, 2003).

As capacidades delineadas neste Caderno são o eixo condutor dos demais Cadernos, pois servem de fundamento para a proposta de análise e escolha de métodos, materiais e procedimentos, desenvolvida no Caderno 3 (“Preparando a Escola”), bem como para o estabelecimento de critérios de

¹⁴ O material em questão utiliza o termo “capacidades” para indicar os objetivos de cada etapa em cada eixo.

diagnósticos do processo e de ações voltadas para alunos e professores, que vem no Caderno 4 (“Acompanhando e Avaliando”) (CEALE, 2003, p.7).

Estudar estes Cadernos, mesmo que solitariamente, facilitou muito minha transição da visão clínica e individualizante das dificuldades na alfabetização para o trabalho em grupo, com os alunos na escola formal. As explicações sobre as capacidades inerentes aos processos de alfabetização e letramento apontaram algumas lacunas em minha formação, mas também me auxiliaram a pensar as possibilidades para adequar meus conhecimentos às especificidades da sala de aula. Das leituras, impressionou-me principalmente a necessidade imperiosa de colocar a escrita como **instrumento compreensível e útil** para os alunos, dentro e fora da escola. Esta máxima norteou também minhas ações para ministrar todos os demais conteúdos pertinentes ao ciclo de alfabetização, forjando em minha prática outra significação de docência, marcada por diferentes modos de mediação e pela predileção aos conteúdos que apresentam os sentidos do mundo para os alunos, ou seja, geografia, história, ciências e literatura. Apesar das dificuldades e da insegurança geradas pela inexperiência e pela falta de uma orientação mais incisiva, tive a oportunidade perfeita para organizar a rotina cotidiana à minha maneira, colocando a prova meus estudos e estratégias para trabalhar a alfabetização e o letramento com os alunos. Desta forma, obviamente dentro das limitações normativas da instituição (horários de entrada, saída, intervalo; avaliações e notas; limitação do uso do espaço fora da sala de aula), pude exercer a autonomia e a criatividade pretendidas.

Contrariando minhas expectativas advindas da pontuação no IDEB, os alunos de ambas as escolas pareciam ter pouca participação em atividades de leitura e produção de textos (dentro e fora da escola), apresentavam lacunas no processo de alfabetização e indicavam não perceber a importância da escrita para a vida extraescolar. Grande parte dos textos apresentados, trabalhados e produzidos nestas turmas tinham características essencialmente escolares, servindo claramente apenas à composição da nota e classificação dos alunos.

Na turma do 2º ano poucos dominavam proficientemente a relação grafema-fonema, para que a leitura e a escrita pudessem acontecer com a mínima autonomia e compreensão da mensagem escrita. A cópia de textos e de exercícios do quadro negro e a produção de texto em folhas mimeografadas (cujo padrão era formado por um desenho e linhas para escrever sobre o desenho) compunham as atividades

padrão da turma. Um dos alunos chegou a me confidenciar que aquelas atividades serviam para a professora saber quem já sabia escrever e que, por isso mesmo, ele escrevia pouco, para minimizar suas chances de errar. Ou seja, o propósito da atividade havia se invertido completamente, passando de estímulo para empecilho para a escrita.

Quanto à turma do 3º ano, embora a maior parte dos alunos já dominasse a relação grafema-fonema, as produções estavam focadas na cópia diária de trechos dos livros didáticos, (o que literalmente “roubava” boa parte do dia), nos ditados, no caderno de caligrafia. Os alunos tinham uma quantidade extravagante de cadernos, onze ao todo: matemática classe, matemática casa, geografia, história, ciências, português classe, português casa, ditado, produção de texto, caligrafia e agenda. Na prática, o maior complicador estava em conseguir que eles fizessem cada atividade específica no caderno da disciplina correspondente, haja vista que a maioria dos alunos não tinha o hábito de seguir o horário semanal para saber quais cadernos deveria trazer para a escola. A simplificação dessa dinâmica aperfeiçoou nosso trabalho, e com a anuência da supervisora pudemos reduzir o número de cadernos para três, além da agenda.

Durante nossa convivência, em meu discurso inocente e descolado da realidade daqueles que eram meus alunos, fui confrontada por eles em algumas ocasiões sobre a necessidade da escolarização, com falas do tipo: *“Dona, meu pai nem sabe escrever e ganha muito mais que a senhora. Eu também vou ganhar mais que a senhora, por que o que a gente aprende aqui nem serve pra nada mesmo!”* Eram provocações pertinentes, que eu deveria levar em consideração.

A escola era para muitos um ambiente estranho e hostil. Uma parte significativa deles era repetente, alunos que não gostavam da escola, com pais ou irmãos que também não gostavam de estudar e que, segundo discurso da própria escola, caminhava para mais uma reprovação. Eram, portanto, candidatos muito prováveis para encaminhamentos psicopedagógicos, para serem rotulados pelos laudos neuropsicológicos. Fui acometida de mil dúvidas e de pavor, diante da responsabilidade de ensiná-los: como eu deveria proceder? Quais as prioridades? Como ministrar os conteúdos programáticos e ainda cuidar da alfabetização, que não estava efetivada? Como despertar neles o gosto pela escrita e leitura? Como envolvê-los na cultura grafocêntrica? De que maneira eu poderia instrumentalizá-los para serem leitores e escritores proficientes?

O fato é que para aquelas crianças era imprescindível que a escola fizesse um trabalho diferenciado, que conseguisse mostrar a importância e necessidade das práticas escolares **fora da escola**. Os treinos da técnica da escrita, os exercícios de codificação e decodificação de textos cartilhescos, com famílias silábicas isoladas e o desenho das letras não eram e nem poderiam ser suficientes. Precisávamos criar naqueles alunos a necessidade da leitura e da escrita!

Se trabalhamos para a formação de sujeitos críticos, inventivos e comprometidos socialmente, precisamos superar o modelo de escola que vive de atividades caracterizadas por repetições e padronizações rígidas, desenvolvendo nas crianças e nos jovens a curiosidade, a solidariedade e a afetividade. A turbulência do mundo nos leva também a criar condições para a constituição de pessoas capazes de suportar inquietações e incertezas. Desse modo, a convivência e o trabalho com a diversidade, com textos para leitura de múltiplas origens (literários, científicos, filosóficos, entre outros) e com outras formas de expressão, além da linguagem verbal, podem contribuir muito. O mundo é plural e tenso e pode ser conhecido e apreendido de diferentes formas (GOULART, 2006, p.4).

Lancei-me, então, a esse desafio!

Apesar de tantas dúvidas e seguindo a listagem oficial de conteúdos dada pela rede, iniciei minha atividade docente também com um sentimento de encantamento diante das inúmeras possibilidades de atuação. Organizei minha ação embasada no “caldo” teórico de minha formação (graduação, Projeto de Extensão, GEIC e Psicopedagogia) somado às orientações dos cadernos do CEALE.

Nas duas turmas foi necessário reorganizar o tempo e espaços da sala de aula, a fim de aperfeiçoar nossos esforços. Estendemos as aulas de 50 minutos e diminuimos a quantidade de cadernos utilizados, como citado, favorecendo as possibilidades de inter-relações proveitosas entre os diversos conteúdos. Os alunos trabalhavam prioritariamente em duplas, trocadas semanalmente. Com o tempo (e perseverança), essa disposição diminuiu sobremaneira os comportamentos indesejáveis, além de colocar os alunos em experiência de trabalho em parceria. Eles ainda conversavam muito, mas conseguiam permanecer nos assuntos propostos por mais tempo. A dinâmica de trocar opiniões sobre as tarefas, ouvindo e se fazendo ouvir era um objetivo buscado diária e pacientemente. Os alunos tinham sérias limitações para conversar, se ofendiam e se agrediam por pouco. Por isso, aprender a conviver estava também entre as nossas metas, por meio da organização do diálogo e de uma argumentação verbal satisfatória. De início houve

muita confusão, muitas brigas e intervenções. Mas devo dizer que os frutos da persistência foram generosos para todos nós.

A produção de textos mereceu esforços concentrados, na estrutura, no vocabulário, e principalmente, quanto à sua função e objetivos. As produções dos alunos eram formadas por frases curtas e soltas, sem coesão nem coerência, apesar de fazerem referência a um tema determinado. Apresentavam muitos erros ortográficos e trocas fonéticas e a pontuação frequentemente se resumia ao uso do ponto final. O que eu presenciava era o que Magda Soares (2004) chama de processo de *desaprendizagem* da língua escrita:

[sobre estas peculiaridades da produção escrita] A hipótese que pode ser feita é que a criança, particularmente a criança pertencente às camadas populares, cuja cultura de classe é muito diferente da cultura escolar, ao chegar à escola e iniciar o processo de aquisição da escrita, tem o conceito de que a situação de produção de texto escrito é uma situação de *interlocução*. [...] a escola ensina-lhe que, ao contrário, a situação de produção de texto escrito é ou uma situação de demonstração de suas habilidades de grafar as palavras que lhe foram ensinadas ou, em etapa mais avançada do processo de alfabetização, de demonstração da capacidade de usar a escrita com aquelas funções consagradas pela escola, uma escrita que devolva a essa escola o discurso que ela tem (SOARES, 2004, p. 81).

Sendo assim, assumi a perspectiva de que a alfabetização só pode ser considerada como tal quando instrumentaliza o alfabetizando a usar a língua escrita nas demandas sociais. Não tinha um canal de comunicação com minhas colegas de trabalho, mas compensava essa falta com muito estudo e longas conversas com meu marido, professor também do Ensino Fundamental I, alfabetizador experiente. Deduzia destas fontes que a falta de sentido nos textos de meus alunos poderia estar ligada justamente à falta de um “para que” e “para quem” escrever que não fosse apenas *para a professora corrigir*. Eles precisavam de um interlocutor verdadeiro. As orientações sobre alfabetização e letramento chamavam a atenção para a necessidade da valorização do uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações sociais reais.

[...] o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que se propõe aqui o desenvolvimento de

capacidades necessárias às práticas de leitura e de escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua) (SEE/MG, 2003, Caderno 2, p. 11).

Para que os alunos tivessem um *interlocutor*, além do trabalho em duplas que lhes possibilitava a interferência do colega na produção das atividades, incorporamos em nossa rotina a produção de pelo menos um texto por dia, que ficaria exposto nas paredes de nossa sala até o dia seguinte, dando tempo para que todos pudessem ler os textos uns dos outros. Com as exposições, vários alunos se envolviam na leitura das produções, às vezes sugerindo correções e complementos, outras vezes reclamando da letra ilegível ou das frases com pouco sentido de alguns colegas. Para mim, devo dizer que foi extremamente prazeroso acompanhar este processo inicial de autoria dos textos. Era esse sentimento de autoria, que personificava o que as teorias sobre o letramento indicavam: mais do que alfabetizar é preciso tornar os alunos leitores e escritores em situações reais em que o uso da língua escrita se torna realmente uma necessidade para a transmissão de informações.

Com o tempo, mesmo quando alguém se esquecia de colocar o nome no texto, os próprios colegas conseguiam identificar as produções e as sugestões chegavam a seu destino. O dicionário fazia parte das atividades e eu corrigia alguns textos de cada atividade, coletivamente, cuidando para que isso não se transformasse em motivo chacota sobre o autor do texto corrigido. A intenção era que eles participassem da correção, acompanhando o processo de reorganização e reescrita do texto, apontando inclusive sugestões.

Obviamente nada disso aconteceu sem muito esforço, paciência e persistência. Precisei ser firme e clara quanto aos propósitos daquela dinâmica de exposição: todos iriam aprender a ler e a escrever, éramos um bom time, só precisaríamos treinar mais um pouco. Eu ficava atenta a quaisquer atitudes que pudessem constranger e interferir negativamente no desenvolvimento da leitura e escrita deles. Não permitia brincadeiras ou apelidos, o que gerava muita tensão, principalmente no início de nossa relação. Eu trabalhava contra um hábito deles.

Para amenizar os conflitos e estimular a noção de grupo, seguindo também o direcionamento dado pelas leituras no campo da psicologia e da psicanálise durante o GEIC, eu utilizava algumas metáforas, e a que parecia surtir melhor efeito era a do pé de fruta: perguntava quem conhecia um pé de frutas, de mexericas, por exemplo,

diante da afirmativa e de algumas explicações necessárias sobre a árvore eu questionava se, em uma mexeriqueira, todas as frutas amadureciam no mesmo dia. Eles me respondiam negativamente, então eu perguntava se a mexerica que amadurecia primeiro era melhor do que aquela que amadurecia no final da estação, e recebia nova negativa. Diante disso eu fazia a relação da estória com nossa sala: eles seriam minhas mexericas! Por cima das risadas eu afirmava que todos iriam se tornar frutas doces e bonitas ao final do ano, mesmo que alguns precisassem de mais um bocado de sol, de chuva, ou de adubo do que outros, mas todos ficariam “maduros”, aprenderiam a ler, escrever. Repeti essa história muitas vezes, o que ajudava também para que eles tivessem mais paciência e compreensão nos momentos em que eu precisava investir um pouco mais de atenção concentrada para com alguns alunos. O sentimento de ser e pertencer ao grupo (ERSKINE, 1997) foi um ponto exaustivamente trabalhado ao longo de todos os anos e exigiu investimentos diários para que se mantivesse ativo e consistente.

Tantos investimentos provocaram uma melhora ímpar na composição do grupo, tanto no relacionamento entre nós, quanto no processo de alfabetização dos alunos.

O conhecimento que temos hoje sobre características do espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem, alfabetização, e outros, nos encaminha para **dar atenção a muitos aspectos que também fazem parte do processo de alfabetizar**. Sem dúvida o conhecimento das relações entre sons e letras, de diferentes padrões silábicos, de uso de letra maiúscula, tão enfatizado há alguns anos, continua sendo relevante. A questão é como tratar os conteúdos de modo a promover aprendizagens significativas. **Os conteúdos não podem ser considerados como fins em si mesmos, mas elementos que propiciam a compreensão de aspectos de conhecimentos ligados a realidades mais amplas** (GOULART, 2006, p.5, grifos nossos).

Eles já não escreviam para a professora corrigir, embora eu fizesse isso continuamente. Eles escreviam para expor suas ideias aos colegas e eram principalmente estes pares que intervinham sobre o material escrito, dando o *feedback* necessário para que a autocorreção acontecesse. Considero esse ponto fundamental para que todo o nosso empenho tenha produzido ganhos em um período curto de tempo. A articulação ensino-criança-educação era o norte para a escolha das estratégias e atividades ao longo de nossa convivência, para que os conteúdos não perdessem sua função e se tornassem um fim em si mesmos, sobrepujando o entendimento do mundo pelos alunos. Com o tempo o sentimento

de dúvida (meu e dos alunos) foi diminuindo, fazendo com que nos sentíssemos mais dispostos a novos desafios.

Em sala, as atividades de leitura e escrita diárias sempre envolviam materiais sugeridos pelo CEALE, como *folders*, calendários, gráficos, bilhetes, propagandas, e listas. Entremeados a estas atividades eram trabalhados vários jogos e exercícios para incremento da percepção visual e auditiva, para o desenvolvimento da coordenação motora, e da lateralidade, entre outros conhecidos pré-requisitos para a alfabetização que eu percebia serem ainda frágeis naqueles alunos. Além destes, como já descrito anteriormente, eu investia nos jogos de dobraduras (aviões e bocas de sapo), quebra-cabeças, varetas, tangran, entre outros, para estimular e fortalecer as funções psicológicas superiores, ligados ao raciocínio, à abstração, dedução, justamente para favorecer o desenvolvimento na leitura, na escrita e na matemática.

Sobre a necessidade de incremento de vocabulário e das construções frasais a estratégia foi familiarizar os alunos dos textos literários. Para vencer esse desafio, a leitura feita por mim, para eles, era também tarefa diária e a princípio não exigia nenhuma forma de avaliação. Tratava-se de um tempo destinado ao conhecimento da língua e das possibilidades que ela encerra. Tratava-se mais ainda, de despertar o gosto pela língua escrita, como reforça Goulart (2006):

Lendo para as crianças e incentivando suas próprias produções, estaremos mobilizando sua sensibilidade, afetividade, emoção, imaginação e criação. Estaremos contribuindo também para que elas percebam que existem diferentes sistemas de referência do mundo, que se abrem para muitos sentidos ao se conectarem com as experiências singulares de diferentes sujeitos. A apropriação de produções literárias pelas crianças envolve construir o gosto, o prazer, da leitura e da escuta sensíveis, conduzindo-as a novos planos de compreensão de si mesmas e da vida. Envolve também compreender as lógicas, técnicas e formas de organização próprias dessas produções. E ainda expressar-se através delas, brincar com as palavras, trabalhar suas combinações, buscando novos sentidos, novas significações (GOULART, 2006, p.26).

Os textos selecionados para estas leituras eram escolhidos entre autores infantis consagrados como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Eva Furnari, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Elias José, Mary França, Ziraldo, Todd Parr, dentre tantos outros. A diversidade cultural, por meio da leitura de lendas indígenas, africanas, japonesas e europeias servia para explicitar outras maneiras de ver o mundo e por isso foi incorporado às aulas. O objetivo era trazer para as crianças formas elaboradas (e sedutoras) de contar uma estória, utilizando-se a

forma ideal de escrita da língua portuguesa. Para a maioria dos alunos a forma final e ideal da escrita se resumia aos livros didáticos, que aparentemente não cumpriam esta função satisfatoriamente, quer pelo pouco tempo de manuseio, ou talvez, pelas propostas artificiais que propunham. Sobre a necessidade da presença da **forma final/ideal** desde o início do processo de desenvolvimento das habilidades visadas, Vigotski (2010) ressalta que elas são ao mesmo tempo um modelo e um estímulo, desde que presentes no meio em que a criança atue ativamente, contribuindo efetivamente para a seu desenvolvimento:

Combinemos que essa forma desenvolvida, que deverá aparecer no final do desenvolvimento infantil, será chamada, assim como fazem na pedagogia contemporânea, de forma final ou ideal – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará. Chamemos a forma da fala da criança de primária, de forma inicial. A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. O mesmo também ocorre com todas as outras coisas (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Embora à época esta argumentação de Vigotski não fosse por mim conhecida, o fato é que – intuitivamente - compreendia a necessidade de aproximá-los de textos diferenciados e mais ricamente construídos, como histórias, contos, poesias, notícias e parlendas para ampliar o repertório das crianças. Também eram disponibilizados gibis e outros livros para a leitura diária dos alunos. Nas primeiras vezes havia uma disputa acirrada pelos livros pequenos, com pouco texto. Depois, percebendo que não haveria a obrigação de fazerem o resumo sobre a história, se permitiram pegar livros maiores. Este momento servia antes de tudo à provocação para o desejo de ler e ouvir alguém lendo, como orienta Goulart (2006):

Temos percebido a importância de ler para as crianças, para que elas aprendam, além da escrita das palavras, novas maneiras de compreender a realidade e os modos como a linguagem escrita se organiza– escrever é diferente de falar. Mesmo crianças muito pequenas, antes de estarem alfabetizadas, podem ser provocadas a ditar textos para que a professora escreva: um bilhete para casa, uma mensagem de amor, uma lista de material necessário para alguma atividade, uma história inventada. Vendo a

professora escrevendo, vão se apercebendo de seus conhecimentos, de suas dúvidas, e também vão observando e aprendendo as diferenças entre oralidade e escrita, o modo como a escrita se organiza no papel, as marcas próprias aos diferentes gêneros textuais, etc. Essas atividades são, de certo modo, comuns em casas de pessoas letradas. Mas sabemos que nem todas as crianças vivenciam esses momentos. Estes aspectos da aprendizagem da língua escrita vêm-se associando à noção de letramento. Esta noção tem contribuído para contextualizar o processo de alfabetização de um modo mais amplo, social e politicamente (GOULART, 2006, p.4 e 5).

Os alunos (principalmente os de 3º ano) faziam questionamentos ocasionais sobre seu próprio desempenho, aos quais eu sempre respondia positivamente, embora fizesse a ressalva de que ainda poderíamos fazer muitas outras coisas. Frequentemente registrávamos os desejos de cada um: como gostariam de estar dali a tantos anos, o que gostariam de ser ou ter, com quem e onde estariam. Estas ocasiões propiciavam a discussão sobre como a leitura e a escrita poderiam contribuir para que eles conseguissem o que queriam. Recebia vários olhares desconfiados, daqueles que percebiam a “manobra”, mas no geral todos se envolviam satisfatoriamente nas atividades.

Fazíamos propagandas, retirando das revistas os produtos preferidos do aluno, para que redigissem o texto. Depois do texto escrito, reescrito, corrigido e considerado finalmente satisfatório, gravávamos pela câmera do celular os alunos anunciando os produtos, em nossa TV de papelão, para depois assistirmos a todos na TV (de verdade) da biblioteca. Também assistíamos episódios de desenho mudo, para depois expor o relato da história na versão dada por cada um. Fazíamos votações e gráficos sobre os mais diversos assuntos e também para exposição. As dobraduras de boca de sapo serviam para compor adivinhas sobre o conteúdo do dia, inclusive contas matemáticas. Os alunos, estimulados pela competição, investiam energia extra na escrita das questões, e na argumentação para as respostas.

Outro jogo que se tornou um dos preferidos dos alunos consistia em mostrar uma frase-resposta, para a qual cada um deveria formular uma pergunta. Por exemplo, o cartão dizia “Lá na pracinha.” Os alunos deveriam escrever uma pergunta adequada a ela, como “Onde será a festa?”, ou “Onde está o João?”. Essa dinâmica foi muito útil para que pensássemos nos propósitos e na organização dos verbos, substantivos e demais termos nas frases. Também servia para quantificar e medir o mundo, relacionando grandezas matemáticas (valor, peso, altura, distância, capacidade, tempo, etc.) às suas respectivas funções, seguindo a determinação

frase-resposta, como por exemplo “reais”, “metros”, “quilogramas”, “litros”, “minutos”, entre outros. O desenho das parlendas também era um exercício que servia à estimulação da imaginação interpretativa, como por exemplo, o desenho que explicitasse “*gato escondido com o rabo de fora está mais escondido do que um rabo escondido com o gato de fora!*”. As diversas interpretações eram socializadas depois entre os alunos e seguiam para nosso mural. Os desafios trazidos pelo trabalho de Patrícia Gwinner nos três volumes dos “Pobremas e Enigmas Matemáticos” também tinham nossa atenção diária, estimulando a leitura, interpretação e organização do pensamento lógico matemático.

Enfim, foi um trabalho intenso, com muitas vitórias e vários percalços. Eu terminava as aulas às vezes satisfeita, e, em outras, frustrada, mas invariavelmente exausta. Aquelas crianças foram as melhores parceiras de trabalho que já tive: eu era exigente, mas elas não se cansavam nunca! Posso afirmar que minha relação com as elas se fez em um movimento ininterrupto de elaboração e reelaboração de saberes e fazeres e que essa parceria nos instigava sempre a experimentar outras estratégias. Algumas deram certo, outras nem tanto, outras precisaram ser retomadas, rediscutidas e refeitas, quase sempre com participação dos alunos, colocando o caso na roda de conversa. Não foi raro que a atividade fosse delineada de uma maneira durante o planejamento, mas que depois, durante sua execução, os alunos tomassem rumos nem imaginados por mim. Estas sugestões de última hora podem ser totalmente fora de propósito ou podem ser aproveitadas, enriquecendo a ação pedagógica, dependendo da intenção pedagógica/objetivo traçado pelo professor. Em ambos os casos, eu colocava para os alunos esse objetivo, explicando o porquê de aceitar ou não a sugestão.

O desenvolvimento global das turmas era notável (e comemorado por nós), apesar de alguns alunos apresentarem ainda um desempenho menor que a expectativa.

Após estas experiências na escola pública, trabalhei com uma turma de 1º ano em uma escola particular, adepta do sistema apostilado e confesso que se não fosse pela intervenção de uma colega, minhas chances de não conseguir vencer os conteúdos do material eram grandes. A apostila era demasiado extensa, convertendo-se em uma barreira para trabalhar atividades extras mais adequadas às necessidades de meus alunos. No entanto o ambiente entre os professores era muito mais acolhedor e isso fez uma grande diferença para o desempenho de minha

turma e também para o meu. Eu já estava mais familiarizada com as demandas da profissão e principalmente com o manejo de sala e pude prosseguir mais confiante.

Meus alunos tinham características diferentes dos alunos do outro 1º ano da escola, tudo era novidade para eles, visto que não haviam frequentado a educação infantil da própria escola. Muitos pediam para dormir após o intervalo e para comer um 2º lanche do fim da tarde, seguindo ainda a rotina das instituições anteriores. Nesta nova realidade não havia possibilidade para o soninho, mas conseguimos, com a concordância da coordenadora dividir o lanche deles em dois momentos.

Diferentemente das crianças da sala ao lado, meus alunos não conheciam as letras do alfabeto, os números, a escrita do próprio nome e nem o uso dos cadernos e apostilas. O desafio era grande, tanto para eles quanto para mim. Foi preciso incorporar ainda mais atividades diferenciadas nesta turma, para conseguir aproximá-los do desempenho do outro 1º ano, como era pedido pela equipe gestora da escola.

Escrevíamos no chão com giz e no quadro da sala (a preferida deles), pulávamos corda, fazíamos dobraduras de avião quase todas as tardes, desenvolvendo as capacidades motoras e as percepções tão necessárias a eles. Etiquetamos todas as mesas e materiais pessoais com os nomes dos alunos (sempre em caixa alta) e fizemos um combinado: era deles a responsabilidade de entregar os materiais comparando os nomes nestas etiquetas. Dois alunos eram designados como ajudantes a cada dia para esta tarefa e posso afirmar que foi um dos investimentos mais simples e mais extraordinário no processo de alfabetização e letramento deles. Tudo era visto, lido e escrito sob o parâmetro dos nomes ou das partes (sílabas) dos nomes. Eu mantive a rotina da leitura diária e também da produção de escrita (e pseudoescrita), com desenhos, anotações e jogos.

[...] o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. OS educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente podem desenhar objetos, mas que também pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras (VIGOTSKI, 2000, p.178).

O jogo da forca no quadro era um dos jogos preferidos. No começo as letras eram apenas cantadas, aleatoriamente e somente alguns meses depois eles começaram a deduzir a palavra escondida (observando a parte à mostra) e a organizar-se para ditar as letras de modo mais produtivo. Os ditados sobre os conteúdos do dia faziam parte da rotina. Eram feitos a partir de figuras, de cartelas e palavras escondidas (eu mostrava apenas o início ou o final da palavra, escondida em um envelope e eles deveriam desenhar e escrever descobrir de qual se tratava).

Proporcionava, diariamente, atividades para que os alunos conhecessem e incorporassem no vocabulário as palavras numéricas, ou seja, os nomes dos números (necessidade primária para a contagem). Procurava enfatizar as relações entre os numerais por meio do apoio sonoro e visual. Desta forma, dispunha os numerais de 1 a 9 no quadro para a contagem crescente e decrescente. Depois provocava a turma para contar de 10 em 10 utilizando os mesmos numerais já registrados no quadro, mostrando a relação entre as unidades e dezenas (sem a necessidade de acrescentar o zero). Minha intenção é que eles conseguissem relacionar a sequência do 10 ao 90 a partir do que já sabiam, no caso, a contagem de 1 a 9.

Contávamos novamente em ordem crescente e decrescente. Passávamos para a centena e depois para a unidade de milhar, na mesma dinâmica. E finalizávamos com um ditado: partindo primeiramente com os numerais que tinham maior relação sonora. Mostrando na minha mão quantos numerais eram necessários para a escrita daquele ditado, pedia que eles fizessem o registro. Desta forma as crianças eram capazes de escrever, por exemplo, o número 8.794 (eu mostrava 4 dedos, ditando uma “parte” do número para cada um deles) e mesmo que ainda não pudessem lê-lo (justamente porque ainda não tinham apreendido as palavras numéricas para essa ação) as crianças conseguiam vencer o desafio da escrita usando apenas semelhança sonora entre as palavras numéricas. No exemplo dado, eu enfatizava parte do som, apontando nossa sequência de 1 a 9 no quadro e pedindo que eles descobrissem qual seria o melhor número para escrever o OITO mil, o SETECentos, o NOVENTa e, por fim, o QUATRO. Depois o desafio era transformar o número ditado, aumentando-o ou diminuindo-o por meio da troca das posições dos numerais no ditado. No exemplo dado (8.794), por intuição os alunos concluíam que se trocassem o 8 e o 9 de posição o número “cresceria”, mas que se trocassem o 7 pelo 4 ele “diminuiria”. Esse jogo promoveu o conhecimento de

número, do valor posicional, da noção de unidade/dezena/centena/milhar de maneira rápida e prazerosa, colocando a turma em igualdade com os alunos da outra sala de maneira mais rápida e eficaz.

Fazíamos seriação de figuras, também para trabalhar as habilidades de análise, classificação, comparação e seriação de grandezas. Eu entregava uma figura para cada aluno (de rostos, para seriar idade, de objetos, para seriar valor monetário) e pedia que eles organizassem uma fila do rosto mais novo para o mais velho, ou do objeto mais barato para o mais caro. Estimávamos a idade ou valor monetário de cada uma das figuras deles e depois eu entregava algumas fichas que haviam ficado “esquecidas”, para que eles fizessem a inclusão na fila. Esta dinâmica provocava muita confusão, mas igualmente um ganho extraordinário para o pensamento matemático e classificatório (que gerava frutos também na alfabetização e letramento). De início havia um repertório muito restrito para as estimativas: de 1 a 10 para as idades (aos 5 e 6 anos quase todos concordavam que alguém de 10 anos deveria ser um “velho”!) e números redondos (ou dezenas cheias) para os valores, tais como 1, 10, 100, 1000. Isso criava um problema: com tão poucas opções, como poderíamos nomear tantas fichas? Eles percebiam as variações e a necessidade de diferenciá-las, mas possuíam, ainda, um repertório limitado para o vencer facilmente o desafio proposto. Eu assistia as discussões entre eles cuidadosamente, mas também maravilhada com as explicações e propostas que surgiam. Estas crianças, com noções de mundo tão defasadas quando em comparação com a outra turma, mostravam criatividade e rapidez no desenvolvimento do raciocínio de maneira verdadeiramente apaixonante!

Frequentemente fazíamos passeios, saindo com as demais turmas pelas ruas circunvizinhas à escola, até um destino próximo. Minha turma era a mais dispersa, saía em algazarra, rindo, brincando (e às vezes brigando), desgarrados da organização da fila indiana proposta e seguida por todos os outros alunos da escola, inclusive pelos menores, de 3 a 5 anos. Foi durante um destes passeios que propus uma parlenda¹⁵ cantada, que evoquei numa tentativa quase desesperada de mantê-los atentos à caminhada, impondo um ritmo único aos passos de todos. O efeito foi

¹⁵*Quem quiser saber meu nome
dê uma volta no jardim,
que meu nome está escrito
numa folha de jasmim.* (Folclore Brasileiro)

melhor do que eu esperava, todos aprenderam rapidamente a canção, embora entoassem os versos aos berros.

Ao retornarmos para a sala de aula alguns alunos me pediram para escrever a parlenda no quadro, para que eles pudessem copiá-la e mostrar em casa. Assim foi feito, e assim esse texto se tornou “nosso”, surgido de uma necessidade real deles para aprenderem aquela determinada sequência de palavras. Fui advertida por outras professoras de que aquele texto não era ideal para os alunos, pela quantidade de sílabas complexas e travadas que trazia. No entanto, eu acreditava que mais importante do que a apresentação de textos com palavras simples era a motivação dos alunos para conhecerem aqueles sons e codificá-los na escrita; por isso assenti ao pedido das crianças. Cantávamos a parlenda mesmo dentro da sala de aula, fazíamos tentativas de escrita, cópias, pseudo-leitura, completávamos textos lacunados, brincávamos de forca e bingo, adivinhações, organizávamos a ordem das palavras na frase e depois das frases no texto completo... A parlenda foi tema até de avaliação. Esse trabalho foi um dos mais significativos para alfabetização da sala, sobretudo pela disposição e empenho dos alunos em tornar o texto deles.

Também nessa sala mantínhamos o hábito de colocar todos os dias alguma das produções escritas ou de desenho das crianças na parede, para que todos pudessem ver e mantínhamos um quadro de bilhetes, para que os alunos pudessem enviar recados para os colegas, quando quisessem, a qualquer hora do dia. As mensagens quase sempre tinham letras trocadas ou omitidas, apesar disso foi uma das estratégias mais produtivas para estimular a escrita.

Esta sala era mais indisciplinada do que as outras, talvez pela estranheza do ambiente “novo”, aos cerceamentos e exigências do material apostilado e certamente pela minha pouca experiência. A idade dos alunos (5 a 6 anos) também contava como fator complicador para as atividades em duplas e grupo. Foi preciso mais empenho, mais broncas, muito mais paciência para conseguir desenvolver e finalizar determinadas propostas. A obra de Todd Parr, “O livro dos sentimentos” (2006) foi importante ferramenta para aprendermos a conviver harmoniosamente, facilitando sobremaneira o trabalho de desenvolvimento da escrita e da matemática. A partir da leitura deste livro fizemos o nosso próprio Livro dos Sentimentos do 1º Ano Verde.

As atribuições geradas pelo trabalho nesta escola em particular, geraram questionamentos quanto a algumas de minhas crenças sobre o processo de alfabetização. Por exemplo, sobre a exigência do uso da letra cursiva por alunos antes que eles dominem a letra bastão e principalmente, antes que estejam plenamente alfabetizados. As letras cursivas já estavam expostas no alfabetário da sala e obviamente em diversos materiais dentro e fora da escola. No entanto, a exigência dessa escrita a ser feita por crianças que desenham as letras bastão ainda com pouca agilidade, precisa ser repensada em seu real o propósito.

Socialmente, o aprendizado da letra cursiva ainda traz status à escola e a professora, já me disseram inúmeras vezes que os “pais” pensam desta forma. Entretanto, é necessário observar que a letra cursiva tem seu uso quase exclusivamente no ambiente escolar: jornais, revistas, livros, gibis, placas, bulas, manuais, lista telefônica, aplicativos para celulares e computador, todos trabalham com a letra de forma (ou letra de imprensa), maiúscula e minúscula. Não seria muito mais útil desenvolver a leitura deste tipo de letra? Por que a escola tende a pular da letra bastão maiúscula para a cursiva? O status da letra cursiva logo no início da alfabetização me parece estar mais ligado a um senso comum ultrapassado, que tinha na caligrafia desenhada seu exemplo de glória. Atualmente, com o advento da tecnologia acredito e defendo que a iniciação desta letra poderia ser feita mais tardiamente, no segundo semestre do 2º ano do Ensino Fundamental, sem que isso prejudique em nada o desenvolvimento dos alunos.

Penso que é passada a hora de repensar os motivos dessa prática e compor, com embasamento pedagógico e científico, a justificativa para o trabalho docente. Na literatura há correntes divergentes quanto ao ensino destes tipos de letras durante a alfabetização. A questão, a meu ver, não está em se ensinar apenas uma delas, mas sim na escolha do tempo ótimo que justifique a escolha, considerando-se o desenvolvimento motor e perceptivo corporal diferenciado necessário a cada uma delas e principalmente o seu uso social.

Discuti estas questões com a coordenadora e a diretora da escola, mandei e-mails para os autores da apostila também, justificando porque a introdução da letra cursiva poderia ser um fator complicador para a alfabetização dos alunos nesta etapa. Dos autores da apostila não recebi nenhuma resposta, embora eles frequentemente incentivassem a nós, professores da rede, a elaborar sugestões sobre o material utilizado. Na escola, recebi um prazo maior para exigir estas letras

na produção de meus alunos e posso afirmar que isso foi decisivo para que o processo não fosse prejudicado. Os alunos haviam aprendido a codificar e decodificar a linguagem escrita há pouco, estavam se lançando ao desafio da leitura e escrita de textos cada vez maiores e mais elaborados.

Devo dizer que, apesar de todos os desafios e dificuldades, fui definitivamente cativada pelas possibilidades de trabalho nesse período, justamente pela oportunidade de imprimir o ritmo de aprendizagem com esse complexo universo. Acredito que seja, antes de tudo, uma etapa privilegiada, destinada a apresentar o universo escolar para as crianças que começam esta caminhada, que será longa.

[...] imersa num processo de reflexão e pesquisa das situações vividas em sala de aula com os alunos, passei a acreditar que poderíamos, sim, ensinar e aprender ao longo do ano. E assim fizemos: eu, a partir das pistas e dizeres de minhas crianças, aprendia a minha docência na configuração de um saber-fazer específico da ação de alfabetizar; e as crianças, a partir da minha aprendizagem docente e da crença de que toda criança é capaz de aprender (LOPRETTI, 2013, p. 52-53).

De minha parte, colocar à prova as teorias e os “conselhos” que eu mesma dava às professoras durante as assessorias foi ao mesmo tempo sofrido e apaixonante. Todas as minhas “certezas” foram colocadas em teste, mas sempre direcionadas por outra: a de que **todas as crianças aprendem!** Aprendem a seu tempo, seguindo um curso particular e necessitando, portanto de um olhar atento para as mediações diversas e necessárias do professor.

Foi também a partir destas experiências na docência que o detalhamento da prática docente se tornou mais claro para mim. Os instrumentos e a estrutura de apoio ao trabalho docente, concretizados na disponibilidade de livros, material, ambiente físico, número de alunos por sala, equipe pedagógica, entre outros, fazem obviamente a diferença. Mas não garantem a aprendizagem! A mediação do professor sempre será a pedra de toque para que as relações de ensino-aprendizagem aconteçam de maneira satisfatória. E essa mediação traz a marca das crenças pessoais do professor, quanto aos propósitos da educação, sobre seu papel, sobre as crianças, sobre suas escolhas teóricas e ideológicas...

A proximidade do professor alfabetizador em formação com esse universo, por meio de sua imersão longa e sistematizada, acompanhando principalmente as experiências bem sucedidas de alfabetização pode trazer ganhos reais para o melhoramento da qualidade da educação. A criação de um espaço de discussão

sobre a prática docente diária entre os professores experientes e os em formação pode ser um instrumento para ampliação das discussões sobre o que o saber/fazer docente diário encerra. Aliás, propicia que se coloque luz não apenas sobre o *que/como fazer* e o *por que/para que fazer*, mas propicia reflexões também sobre o *que não fazer*, para que os alunos passem pelo ciclo de alfabetização de maneira proveitosa.

O mergulho no cotidiano das salas de alfabetização foi um choque necessário e salutar para que eu me embrenhasse ainda mais nesse universo, permitindo a descoberta de outras nuances importantes sobre os conceitos e os processos de alfabetização e de letramento. E embora a pretensão fosse de continuar na sala de aula no ano seguinte, modifiquei novamente o rumo de minhas experiências. Fui chamada no início do ano seguinte (2011) a assumir a vaga de Supervisora Pedagógica na rede pública, em um concurso feito alguns anos antes. Certa de que esta experiência iria enriquecer meus conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem deixei a sala de aula e assumi o cargo em uma pequena escola em minha cidade.

1.4 A força da crença na teoria da “carência cultural” nas escolas

[...] reafirma-se a compreensão de que as relações pedagógicas expressam, incluem, revelam e garantem relações fundamentais de aprendizagem entre o professor, aluno e conhecimento, ao mesmo tempo em que relações pessoais significativas entre os atores, na sala de aula e na escola são engendradas. Ao lado da análise dessas relações pedagógicas, os aportes teóricos [...] explicitam os processos de aprendizagem e de ensino em sala de aula, ressaltando a relevância e a urgência de que nós, educadores, compreendamos as salas de aula como lugar de conhecer o aluno, suas necessidades e demandas, como encontro de pessoas concretas, com intenções e possibilidades de mudança, e tomemos consciência da sincronicidade presente em todas e em cada interação – sincronicidade da razão e do afeto; do ensino e da pesquisa; do ensinar e do aprender – para que possamos concretizar nossos compromissos de educadores (PLACCO, 2007, p.6).

A escola, com pouco mais de 50 anos de funcionamento, fica em bairro próximo ao centro da cidade e atende a uma comunidade de baixa renda, com altos

índices de criminalidade, envolvendo furtos, drogas e prostituição¹⁶. Há grande rotatividade dos alunos, transferidos e admitidos durante o ano letivo. No ano em que lá trabalhei, a escola atendia cerca de 330 alunos, distribuídos nos três turnos, matutino (Fundamental II, com 95 alunos), vespertino (Fundamental I, com 134 alunos) e noturno (EJA, com 100 alunos). Uma parte significativa dos alunos apresentava defasagem idade/série, com alunos analfabetos nos 4º e 5º anos e a taxa de repetência era normalmente de 13% dos alunos (ressaltando-se aqui que na rede de ensino em questão não há reprovação no 1º ano, condição estendida também para o 2º ano pouco tempo depois). Parte dos alunos do EJA eram ex-alunos da própria escola, que não haviam terminado os estudos no tempo previsto. Na escola se desenvolvia também o Programa Mais Educação, iniciativa financiada pelo Governo Federal, que amplia a jornada escolar através da educação em período integral. Nesta escola, a proposta de educação em tempo integral se concretizava por meio do atendimento aos alunos no contra turno, com oficinas variadas de música, dança, artesanato, esporte e aulas de reforço escolar.

O fracasso escolar gestado na escola, que alimentava parte das vagas de EJA com a matrícula de seus ex-alunos e que aceitava como fatalidade a inabilidade para leitura e escrita dos alunos dos 4º e 5º anos, parecia encontrar pouca resistência entre os educadores e funcionários, sendo questionado apenas em conversas episódicas, quase como uma constatação da triste sina a qual aquelas crianças estavam destinadas.

Quando fui designada para o cargo de Supervisão Pedagógica do Ensino Fundamental I, soube que esta escola em particular¹⁷ estava saindo de um processo de intervenção federal, por permanecer como uma das de menor índice IDEB do município por um tempo relativamente longo, inclusive com alguns escores em movimento contrário ao planejado. A equipe gestora da escola também era nova, recém-eleita pelo voto da comunidade escolar e com pouca experiência neste campo.

¹⁶Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola e do Regimento Escolares, posteriormente confirmados por meio das conversas com os alunos e seus familiares durante o trabalho de supervisão pedagógica. A escola foi assaltada por seis vezes no ano de 2012. Na maioria das vezes a polícia local constatou que os furtos foram feitos por um grupo de alunos do EJA da própria escola.

¹⁷ Minha vaga remetia a outra escola, no entanto assumi o cargo nesta escola específica atendendo um pedido pessoal de minha superiora, ex-professora da Pedagogia e conhecedora do meu trabalho com crianças que enfrentavam o insucesso escolar.

O Ensino Fundamental I contava com cinco turmas, uma de cada ano. E, embora seja ainda uma escola pequena, os problemas de ordem pedagógica, de organização de tempos e espaços, de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, de relacionamento entre os sujeitos e de estrutura física, entre outros se apresentavam extremamente complexos e graves.

A escola havia sido reformada recentemente, e sua modesta estrutura física contava com seis salas de aula, biblioteca, sala de informática, salão, refeitório, secretaria (dividida com diretoria e sala dos professores), almoxarifado (dividido com a sala da supervisão). A pintura gasta, o pátio esburacado, portas e vidros frequentemente quebrados, falta de maçanetas e torneiras, corrimão e quadros de luz aos pedaços, goteiras, carteiras quebradas e em número menor do que o necessário para atender a todos os alunos, lixo acumulado no portão de compunham um cenário nada estimulante para os estudantes e funcionários da escola.

Na área pedagógica, não parecia haver planejamento por parte do corpo docente que apontasse para uma organização dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem. O acompanhamento e a avaliação deste processo não seguiam um arranjo formal, com provas ou exercícios/atividades avaliativas programadas, sendo as notas dadas mais por critérios de afinidade e comportamento, justificadas por meio de atividades ocasionais. Os horários de entrada, saída e intervalo eram extremamente flexíveis e os alunos tinham ampla liberdade para andarem pela escola a qualquer momento, sendo comum termos mais alunos andando a esmo do que nas atividades direcionadas pelos professores. Vários pais também andavam pela escola, durante o período de aulas. O número de alunos faltosos diariamente era sempre considerável e entravava a frágil coordenação dos conteúdos.

Os relacionamentos interpessoais eram tensos, tanto entre os alunos, como entre os alunos e professores, e, ainda, entre as professoras e a equipe técnica e gestora. A constante falta de material de apoio (livros, computadores, acesso à internet, materiais diversos de papelaria, transporte para as atividades extraclasse) era outro entrave enfrentado diariamente pelos professores e alunos. Parecia improvável que os encontros naquele espaço pudessem concretizar os objetivos descritos no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, quais sejam, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e

sua qualificação para o trabalho.” (Regimento Escolar 2010, Título I, Capítulo I, Artigo 1º); e *“Trabalhar a formação da personalidade dos alunos, adotando uma política educacional, embasados nos princípios de valores éticos.”* (PPP 2010, Dimensão Motivacional). Como?

Eu tinha a sensação de que a teoria da carência cultural do livro de Maria Helena Patto sobre *“A produção do fracasso escolar”* se materializavam em cenas e ações naturalizadas naquele ambiente que pretendia ser educativo.

E lá estão, na sala de aula, os atores atribulados em busca de um sentido para a presença comum. As relações difíceis entre professoras e alunos vão acontecendo em nós sucessivos, que não se desatam, como se fora uma (tragi)comédia de enganos. São incompreensões impossíveis de serem deslindadas entre a professora que não vê o aluno e o aluno que mal consegue olhar para a professora. Como pode haver ensino e aprendizagem quando professora e aluno não são capazes de discernir e compartilhar um significado para os acontecimentos da sala de aula? E aqui, é evidente, os desacertos adquirirão uma dimensão patética. Pouco a pouco o desinteresse toma conta das crianças e se alia à visão negativa e preconceituosa que as professoras têm a respeito das suas capacidades intelectuais e das qualidades morais das suas famílias. As avaliações negativas são inculcadas dia a dia, apoiadas, implacavelmente no desencontro e no desconhecimento. O resultado não poderia ser diferente: a escola pública de 1º Grau falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é e a criança não aceita a escola tal como ela funciona (PATTO, 1991, p.XI).

Acompanhei o cotidiano da escola por algum tempo, me inteirando das necessidades do grupo e procurando observar quais as intervenções necessárias e destas, quais as eram as urgentes e as possíveis. Auxiliei a direção nos casos de indisciplina (que eram muitos) atendendo a pais e alunos, para conhecer melhor a demanda dos alunos e da comunidade escolar. Foi um período de vivências intensas e estressante, para todos da escola. Muito trabalho e igualmente muitas frustrações nos acompanhavam diariamente!

Consoante com as obrigações que o cargo me impunha e após o primeiro Conselho de Classe, quando a desorganização pedagógica ficou ainda mais destacada, propus, em conjunto com a direção da escola, algumas alterações na rotina e horários com a finalidade de propiciar um ambiente favorável para o aprendizado, entre elas a necessidade de um planejamento semanal por parte dos professores, adequação dos conteúdos para atender ao perfil dos alunos da escola e acompanhamento do processo de aprendizagem por meio de atividades

intencionais. Aproveitamos as poucas oportunidades reservadas no calendário escolar da rede para a capacitação conjunta de cada escola para oferecer pequenos cursos ao grupo, sobre nossas dificuldades. A própria secretária de Educação nos prestigiou com o primeiro curso, sobre avaliação escolar.

Disponibilizamos material de apoio (os cadernos do CEALE, livros, apostilas e uma pasta contendo exemplos de atividades direcionadas para o estímulo das diferentes habilidades relacionadas à alfabetização). Participei da capacitação oferecida pelo MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Programa Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem e também em Matemática, entre outros, como forma de trazer mais recursos para a escola, visto que as professoras não se propunham a frequentá-los. Refizemos, junto com as professoras, a grade de conteúdos específicos para cada ano escolar, ministramos aulas nas salas de acordo com o conteúdo escolhido por elas.

A maior parte das propostas foi feita com o apoio da direção, porém, algumas delas desencadearam processos de tensão entre nós, ocasionando problemas de convivência entre a supervisão e o quadro docente, já que a direção tendia a acatar as queixas das professoras, por vezes aceitando seus argumentos para a não adesão aos combinados firmados e/ou às propostas sugeridas.

As tensões geradas pelas intervenções propostas foram tamanhas que, ao final do ano letivo, das cinco professoras que compunham o quadro docente da escola (que moravam nas imediações da escola e lecionavam na mesma há alguns anos) quatro pediram o remanejamento para outras unidades. Apesar do golpe e do sentimento desagradável gerado, é interessante destacar que o desempenho destas mesmas professoras foi, na maioria das vezes, melhorado. Lotadas em outras escolas e grupos, elas tentavam se inserir às novas propostas da melhor maneira possível. Isso me leva a pensar no quanto a própria desestrutura da escola onde estavam por tanto tempo havia minado suas forças para a busca de soluções frente à enorme demanda de trabalho a que eram obrigadas continuamente.

Como consequência dos remanejamentos, iniciamos o ano letivo seguinte com seis turmas (o 3º ano fora dividido em duas turmas) e cinco novas professoras na escola. Estas novas professoras foram designadas pela rede, por meio de contrato por tempo limitado e apenas duas delas tinham experiência no ensino fundamental. Esse contexto exigiu um envolvimento e empenho ainda maior no apoio e orientação, para lidar com a adaptação dos alunos e das professoras. O

trabalho envolveu os cuidados para designá-las às turmas mais adequadas, para situá-las sobre o perfil específico dos alunos e da comunidade com os quais lidávamos, e, principalmente, para trabalhar a formação continuada delas, construindo e desconstruindo alguns conceitos importantes para a prática pedagógica, tais como o acompanhamento, a intencionalidade e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o manejo de sala e também, nossa preocupação principal, com a alfabetização e o letramento, visto que esse era um ponto crucial para aqueles alunos, que lamentavelmente chegavam ao 5º ano sem ler e escrever de maneira proficiente.

Era perceptível, no entanto, que apesar da boa vontade das contratadas, muitas traziam definições e ideias inadequadas do que deveria ser um trabalho de mediação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, como a cópia repetitiva e constante como treino para alfabetização (desde o 1º ano), as provas sobre livros infantis e a cobrança por um vocabulário elaborado (mas que ainda não tinha sido apreendido pelos alunos) como “incentivo” à leitura e escrita (algumas vezes antes de conhecer o nível de compreensão dos alunos sobre a língua escrita) e, ainda, provas orais sobre tabuadas desde o 3º Ano do Ensino Fundamental, que quase sempre acabavam em choro de alguns alunos. Algumas questões recorrentes foram motivo de conversas em reuniões pedagógicas e também nos bilhetes trocados nos cadernos de planejamento das professoras, como o manejo de sala e a visão sobre autoridade/autoritarismo docente.

As explicações para estas práticas atravessava o discurso do bom senso, justificando que eram corriqueiras nas escolas particulares da cidade e, para que nossos alunos tivessem alguma “chance” na vida deveriam aprender a fazer tudo da mesma maneira. Diante do fracasso e do desespero de alguns alunos frente a essa dinâmica, a explicação se atinha sempre às condições de vida do educando: sua (des)organização familiar, suas dificuldades pessoais, suas doenças, sua falta de perfil para a vida escolar. Uma das professoras fechou uma discussão sobre o assunto com a máxima “ensinar, eu ensinei, se eles não conseguiram aprender, daí já não é problema meu!”. Juntamente com a direção, percebemos também algumas dificuldades em alguns conteúdos a serem ministrados (principalmente ligados à matemática) e para o uso dos recursos didáticos disponíveis, como mapas, planetário, rosa dos ventos e o boneco humano com órgãos.

Observando, acompanhando, errando e acertando na orientação do trabalho das professoras nesta escola pública, destacavam-se para mim os entraves imbricados nos processos de formação docente, principalmente aqueles ligados à alfabetização. As lacunas na formação e as crenças na (não)capacidade dos alunos são concretizadas nos questionamentos e nos não-questionamentos (mostrados como pré-conceitos), na seleção de estratégias para atingir os objetivos propostos, no empenho e na angústia ou na indiferença ao perceber que alguns alunos não conseguiam alcançar os objetivos traçados para as etapas dos processos de alfabetização e letramento. O trabalho com essas professoras foi intenso, exigindo esforço concentrado da equipe pedagógica, da direção e delas. Muitas das propostas não puderam ser realizadas, outras não aconteceram da melhor maneira, principalmente aquelas referentes à construção de sentimento de grupo. Apesar do intenso cuidado e das conversas periódicas, algumas professoras se ressentiram com as intervenções e com a demanda excruciante, causando grande mal estar no grupo todo. Credito isso à inexperiência delas e nossas (supervisão e direção), à falta de tempo (um ano letivo) e ao cenário específico desta escola, que exigia de todos sempre mais empenho, esforço, planejamento, criatividade, companheirismo, estudo, organização, entre tantos outros mais...

Apesar da certeza de que poderíamos ter feito melhor, a resposta dos pais e vizinhos da escola, mostrando apoio às mudanças e nos felicitando pelas conquistas realizadas e, em especial, o desenvolvimento acentuado dos alunos, formavam o centro motivador para que continuássemos com os projetos.

1.5 A implementação do Pibid na escola: observando as possibilidades de trabalho e de parceria

Foi nesse cenário que a proposta do Pibid foi apresentada na escola, de maneira sucinta, pela Coordenadora Institucional da Instituição de Educação Superior (IES) promotora do Projeto. A apresentação especificou os objetivos do Programa para as bolsistas e para a IES, marcando a necessidade da parceria conosco, prevendo uma troca de benefícios, através do trabalho e empenho das bolsistas. As bolsistas (todas do curso de Pedagogia) participariam do cotidiano escolar, sempre sob a orientação da Coordenadora e da Bolsista Supervisora (uma

das professoras da escola, selecionada segundo critérios do Edital¹⁸), acompanhando primeiramente, o cotidiano das professoras do Ensino Fundamental I que quisessem participar, em suas respectivas salas de aula.

Mesmo com estas poucas explicações, percebemos que a oportunidade poderia ser de grande valia para as professoras novatas e para os alunos, por poderem contar com a presença e o conhecimento das graduandas, mesmo não sendo este o objetivo do Programa. Estas, em contrapartida, se propunham a observar as práticas da sala de aula para aprender, mas também para propor sugestões de atividades e intervenções que pudessem melhorar nosso trabalho, dadas as características do Programa, que serão exploradas mais a frente.

Desta forma, com o aceite das professoras¹⁹ pude acompanhar o desenvolvimento do Pibid desde o seu início: a visita à escola para o convite oficial à equipe gestora, a apresentação e consulta às professoras sobre a adesão à proposta, a apresentação do edital para a seleção da professora supervisora que seria a responsável pelo Pibid na escola (uma professora atuante no Ensino Fundamental II), as primeiras reuniões com todos os envolvidos.

Devo dizer que o trabalho de todos no primeiro semestre do Pibid na escola foi intenso, influenciando a melhoria da educação nesta unidade, além de contribuir significativamente para a formação das bolsistas e das demais professoras. Houve alguns percalços que exigiram ajustes e devo dizer que acompanhei menos do que gostaria as intervenções das cinco bolsistas²⁰. Para o semestre subsequente houve uma reorganização dos tempos e espaços para a imersão das bolsistas na escola, restringindo consideravelmente as oportunidades das vivências na dinâmica escolar. O projeto passou a se concentrar em atividades semanais de curta duração, sobre a convivência entre os alunos, sem a presença dos professores titulares. Embora essa escolha fosse mais condizente com a área de formação dos responsáveis pelos bolsistas de iniciação à docência, penso que uma oportunidade preciosa de

¹⁸ Resumidamente comprovar pelo menos 3 anos de experiência docente (sendo 2 deles na escola pública vinculada ao Pibid), disponibilizar o mínimo de 40 horas mensais extra-classe para dedicação ao Programa, comprometer-se como co-formador de 5 a 10 licenciandos. Duas professoras se prontificaram ao trabalho com o Pibid, mas apenas uma se enquadrava nestes requisitos.

¹⁹ Todas as cinco professoras novatas na escola aceitaram participar do projeto. Apenas a remanescente do grupo antigo não quis, justificando que não gostava de ninguém na sala com ela, porque sentia que isso atrapalhava seu trabalho e aos alunos também.

²⁰ Havia uma programação de reuniões mensais entre a Coordenadora, a Supervisora e eu que, no entanto, não se concretizou, por motivos diversos.

acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem ficou irremediavelmente restrita.

Durante os seis primeiros meses de parceria, as bolsistas acompanhavam as aulas duas vezes por semana, das 14 às 17 horas, se inteirando principalmente das singularidades do processo de alfabetização, visto ser esse o ponto nevrálgico das turmas do 1º ao 5º ano nesta escola, especificamente. Pude testemunhar diálogos entre as graduandas e as professoras titulares sobre conceitos e estratégias envolvidos na alfabetização, presenciei trocas de materiais e também questionamentos acerca de alguns procedimentos escolhidos pelas titulares para otimizar o processo. Algumas bolsistas confrontavam – enriquecendo os diálogos entre elas e as professoras da escola – as orientações teóricas recebidas nas aulas na IES e a aplicação real das atividades com os alunos. E foi justamente por testemunhar essa interação intensa entre alguns pares bolsista-professor titular, marcada pelas trocas de saberes, que me surpreendi: o Pibid, naquela configuração, certamente gerava um espaço privilegiado para a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos.

Entretanto, é preciso ressaltar que nem a Bolsista Supervisora nem a Coordenadora do Pibid tinham formação específica para atuação do Ensino Fundamental I, menos ainda para a alfabetização²¹. A escola tinha uma rotatividade excessiva de professores e por isso nenhum professor do Ensino Fundamental I se conseguiu se enquadrar nas especificidades do edital, que eram ter formação superior e ao menos três anos de docência naquela escola. A única professora remanescente do grupo anterior à chegada do Pibid na escola não tinha formação no ensino superior.

Tenho forte convicção de que este ponto deve ter sido o motivador para a reorganização das ações do Programa durante o ano. As atividades foram direcionadas para apaziguar os conflitos de convivência entre os alunos por meio de histórias, dramatizações e dinâmicas que melhorassem o relacionamento entre eles. O tempo de permanência na escola também foi reduzido para intervenções semanais de 50 minutos de duração e a presença da professora titular já não era considerada essencial para o desenvolvimento das atividades realizadas. Eu não

²¹ Licenciaturas em Geografia e História, respectivamente.

pude acompanhar diretamente estas mudanças, porque já trabalhava em outro turno, justamente para conciliar o horário de trabalho com as aulas do mestrado.

Apesar das mudanças, não pude deixar de notar as possibilidades singulares oferecidas pelo Pibid para a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Como dito, eu havia ingressado no Programa de Pós-graduação, justamente com a proposta de pesquisar sobre as condições de convivência e troca de saberes entre o Bolsista Pibid do curso de Pedagogia e os professores titulares do Ensino Fundamental, tanto o bolsista Supervisor quanto os professores colaboradores. A princípio, procurava analisar em quais condições estas relações se otimizavam podendo se tornar um campo de (com)vivência especialmente singular para provocar mudanças na prática docente, tanto no futuro dos bolsistas, quando, eventualmente, se tornassem professores alfabetizadores, mas também para os professores titulares que os acolham em suas salas de aula.

Para essa empreitada, precisava aprofundar meus conhecimentos sobre o Pibid e também sobre a alfabetização, de modo a aproximar estes processos em uma dinâmica articulada, observando pontos de apoio e de afastamento entre eles. Frente aos primeiros dados sobre o Pibid, advindos da pesquisa bibliográfica e análise documental (descritas em detalhes no capítulo sobre a metodologia) o foco da pesquisa foi se deslocando, mostrando que a experiência de significação do Pibid que eu havia observado não era, *a priori*, a mais comum no cenário nacional. Desta forma vários ajustes foram necessários ao longo da pesquisa apresentada nesta dissertação, sendo os caminhos percorridos detalhados no próximo capítulo, que trata justamente da Metodologia do trabalho investigativo.

2 METODOLOGIA

No primeiro capítulo desta dissertação, procurei mostrar, por meio da narrativa de minhas memórias e de algumas das marcas do meu percurso na docência (seja pelas oportunidades diferenciadas de estudo e capacitação, seja pela perplexidade diante do sofrimento de tantos alunos que experimentam o fracasso na alfabetização), a complexidade dos processos de alfabetização e letramento e da formação dos professores que se dedicam a eles, especialmente no perigo da crença de que as dificuldades advêm exclusivamente de características individuais dos alunos, que devem ser modificadas/adequadas às demandas da escola. Procurei destacar também como as oportunidades vivenciadas me encaminharam para a reflexão sobre o propósito da própria prática docente, norteadas pelo desejo de ampliar o vivido e o conhecido, na busca constante de maneiras mais eficazes de mediação dos processos de alfabetização e letramento. Revivendo a alegria de alguns fatos e a dor de outros, “[...] *tentava obter experiência da experiência [pessoal], construindo uma narrativa daquela experiência*” (CLAUDININ e CONNELLY, 2011, p.107).

Entremeado com essa narrativa, demarquei referências teóricas que têm sido relevantes ao longo de minha trajetória, apontando-me caminhos e possibilidades de ação e reflexão sobre meus questionamentos, crenças e ações e que, por fim, me trouxeram até a presente pesquisa; estas referências, as inquietações, os sobressaltos, as inúmeras diferenças com salas de aula que, com suas singularidades nos obrigam (ou deveriam) a rever caminhos são aspectos inescapáveis de todo processo de formação de qualquer docente. Os conceitos de alfabetização e letramento que fundamentaram todo o trabalho referem-se, principalmente, àqueles elaborados por Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Cecília Goulart, Ana Luiza Smolka, orquestrados a partir da abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski.

Os conceitos e princípios teóricos que fundamentam as análises circunscrevem-se e são apresentados, portanto, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, considerando o homem como ser histórico, constituído pelas relações ativas que trava com o outro e com o meio, no qual se

insere/interfere, afeta e é afetado, em uma dinâmica dialética e constante de mediação.

[...] numa orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável, a-histórica como nos antigos pensadores idealistas como Parmênides ou seu discípulo Platão. Pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele que permita efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana (DELARI JUNIOR, 2011, p.2).

Neste capítulo explicito detalhadamente os caminhos metodológicos desta pesquisa, partindo do argumento de que a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, aprimorando a mediação do futuro docente e diminuindo o choque de realidade.

Ao longo de nossa investigação, o problema de pesquisa passou por diversas alterações, adequando-se às demandas decorrentes do aprofundamento teórico e das informações sobre o Pibid, geradas pelas análises preliminares dos documentos. Estas modificações provocaram a reformulação do problema de pesquisa para o questionamento sobre como a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, lembramos que o foco está em analisar as contribuições e desafios do Pibid para a formação inicial do professor alfabetizador. Fazem parte dos objetivos específicos da pesquisa (i) colocar em destaque a complexidade do processo de alfabetização e da formação de profissionais que a ele se dediquem, (ii) conhecer a estrutura e a dimensão do Pibid no cenário nacional, (iii) analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites. A organização do texto dissertativo se fez de maneira que cada capítulo se desenvolvesse tendo como foco um dos objetivos específicos descritos. Desta forma as argumentações, conquanto se apresentem ao longo de todo o texto, concentraram as discussões sobre a alfabetização e a formação do

alfabetizador na Introdução e Capítulo 1; as minúcias do Pibid, em sua estrutura e dimensão compuseram o foco do Capítulo 3 e, por fim, as atividades visadas pelas propostas do Programa, direcionadas a formação do alfabetizador, tiveram no Capítulo 4 seu espaço marcado de apresentação.

Considerando nossa relação com a educação e a alfabetização, optamos pela pesquisa qualitativa, que segundo Moresi (2003):

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MORESI, 2003, p.8-9).

Para alcançar os objetivos traçados, realizamos pesquisa bibliográfica e de análise documental, para conhecer os pormenores que constituem e envolvem o campo pesquisado.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, apud PIZZANI, 2012, p.54).

Desta forma, partimos para a pesquisa bibliográfica sobre o Pibid, a fim de conhecer o que já havia sido publicado sobre o Programa. Diante da profusão de artigos sobre o assunto disponíveis no universo virtual (cerca de 498.000 resultados em 01 de setembro de 2013, indicados pela ferramenta de busca *Google*) e da aparente marca de homogeneidade na autoria e no propósito – produzidos pelos próprios bolsistas, escrevendo para os eventos Pibid, seguindo normas do próprio Programa – procuramos por um universo que nos mostrasse outros vieses ou a confirmação do consenso observado em grande parte dos artigos, nos quais se indicava, sobretudo, os benefícios do Programa, em linhas frequentemente muito gerais, com poucas referências às vivências de aprimoramento da iniciação à

docência para atuar na alfabetização. Escolhemos, para tanto, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de Teses e Dissertações da CAPES como fonte que nos mostrasse o desenho do Pibid de maneira mais objetiva e consistente.

Iniciamos a pesquisa na BDTD, com os descritores “Pibid” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, durante o período de 20 de fevereiro de 2013 a 23 de março de 2013, sendo possível capturar oito trabalhos, sendo sete Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Destes trabalhos, apenas a Tese se remetia ao nosso campo de investigação, tratando justamente da formação do professor alfabetizador. Tabulando os trabalhos capturados um questionamento nos incomodou: o número de pesquisas publicadas neste banco não era compatível com crescimento substancial do Programa indicado nos documentos oficiais da CAPES e do MEC.

Por isso, ampliamos a pesquisa para o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde foram encontrados 23 trabalhos com os mesmos descritores, entre 20 e 27 de junho de 2013 (21 Dissertações e 2 Teses). Neste grupo de publicações apenas uma Dissertação provinha da Pedagogia, ligada à formação docente para a educação infantil.

Cruzando os dados dos dois Bancos, observamos que cinco publicações se repetiam, por isso foram consideradas apenas uma vez cada um dos trabalhos duplicados. Desta forma, a pesquisa passou a contar com um corpo de 26 trabalhos para análise, formado por 24 Dissertações de Mestrado e 2 Teses de Doutorado. No entanto, seis destes trabalhos não estavam disponíveis para visualização nos bancos de dados da BDTD e da CAPES ou, ainda, nos *sites* das IES de origem. Mesmo com a utilização da ferramenta de busca no ambiente virtual *Google*, não foi possível localizá-las e por isso poucos dados sobre estas publicações foram conseguidos, limitando-se apenas a título, autor, ano de defesa e instituição de origem. Devido a esse fato, estas pesquisas foram descartadas para as demais apreciações, formando-se então um corpo de 20 trabalhos para análise.

Pela atualidade dos trabalhos, não usamos recorte de datas, visto que todos, obviamente, são publicações recentes, a partir de 2011. Foram lidos primeiramente todos os resumos dos trabalhos encontrados, para mapeamento de dados e construção de um quadro preliminar com informações relevantes, como título, autor, palavras-chave, instituição e área de defesa da pesquisa, ano de publicação,

objetivos, sujeitos envolvidos na pesquisa, método, procedimentos e resultados da pesquisa. Também foram lidos todos os sumários e os capítulos que discorrem sobre a contextualização e o problema das pesquisas e a metodologia empregada, a fim de destacar as informações visadas por este levantamento bibliográfico.

A partir da pesquisa bibliográfica, consideramos a importância de aprofundar os conhecimentos sobre a proposta Pibid recorrendo à análise documental dos Editais Pibid e dos *blogs* Pibid Alfabetização. Sobre a análise documental, nos elucida Sá-Silva (2009):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá-Silva et al, 2009, p.4).

Portanto, para conhecer os objetivos, regras e limitações do Pibid, recorreremos à análise dos Editais Pibid de 2007 a 2013, excluindo os Editais Pibid Diversidade, por não constituírem foco da pesquisa. Por meio da leitura destes documentos fomos remetidos a outros que, conquanto não fizessem parte de nosso objeto de análise, eram citados como fontes regulamentadoras do Programa. Estes documentos específicos foram também capturados e retomados de acordo com as demandas da pesquisa, justamente por fazerem referências específicas a CAPES e ao Pibid. São eles cinco Decretos de 2007 a 2012; cinco Leis de 1992 a 2011 e, por fim, cinco Portarias, do ano de 2007 a 2013:

- (i) Decretos nº 6094/2007; 6316/2007; 6755/2009; 7219/2010; 7692/2012;
- (ii) Leis nº 8405/1992; 9784/1999; 11502/2007; 11947/2009; 12465/2011;
- (iii) Portarias nº 038/2007; 122/2009; 72/2010; 260/2011(revogada); 096/2013.

Em conjunto com as demais Portarias, Leis e Decretos supracitados, os Editais se constituem em instrumentos que impactam as questões microestruturais da materialização das ações do Pibid na IES e na escola básica. Entretanto, tais documentos não expõem claramente como essas ações se dão. Desta feita foi necessário buscar estas informações em outros documentos. Portanto, compõe ainda nosso material de análise para referências sobre as atividades privilegiadas no

desenvolvimento do Pibid os Relatórios de Atividades dos Subprojetos Pibid e cinco *blogs* vinculados e mantidos pelas equipes Pibid das IES.

Dada a impossibilidade de conseguir um número consistente de Relatórios de Atividades dos Subprojetos Pibid-Pedagogia (como será exposto no próximo tópico), optamos por fazer a comparação entre as pesquisas capturadas na BDTD e CAPES e as postagens em *blogs Pibid-Alfabetização*, de maneira a ampliar o sentido e significação das publicações observadas e analisadas.

A seguir apresentamos detalhadamente os caminhos para o levantamento e seleção deste material de análise.

2.1 Tentativas de acesso aos Planos de Trabalho

Após a pesquisa bibliográfica e a análise dos trabalhos publicados nos referidos bancos de dados (que serão retomados no capítulo específico das Análises), fomos compelidas a conhecer mais profundamente o Pibid, principalmente no que se refere às diretrizes e atividades propostas para a formação do professor alfabetizador. É interessante ressaltar que até o Edital de 2012 era possível perceber mais claramente quais Subprojetos Pibid Pedagogia se destinavam à formação do professor alfabetizador, visto que era possível desenvolver Projetos temáticos dentro da proposta de cada curso de licenciatura. Desta forma, era possível ao curso de Pedagogia abarcar Subprojetos em frentes diversas, como Alfabetização, Alfabetização Matemática, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil, Gestão Escolar, entre outros. Esta possibilidade se encerrou a partir do Edital 061/2013, como trataremos mais adiante.

Com o propósito de dar andamento à pesquisa, nos remetemos à CAPES (via *email*²²), explicitando o tema de nossa pesquisa e o interesse em analisar os documentos que descrevessem as ações planejadas para o envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência, especificamente as destinadas à formação do professor alfabetizador. Dentre os documentos que descrevem estas ações

²² O primeiro *email* foi enviado no dia 27 de junho de 2013 e depois reenviado no dia 02 de agosto de 2013. A resposta a eles chegou no dia 06 de agosto.

detalhadamente, o Edital 2007 cita a Proposta da IES para solicitar sua vinculação ao Pibid, como descrito no item “5. Características da Proposta”, letra “c”:

- ii) plano de trabalho de iniciação à docência, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços;
[...]
- vi) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante (EDITAL 2007, p.5).

Estas especificações constam em todos os Editais posteriores, com poucas modificações, sendo o Edital 061/2013 grafado no item “4.3 Características obrigatórias do Projeto”, letra “c”:

- c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos (EDITAL 061/2013, p.4).

E no item “4.4 A proposta de subprojeto deverá informar”, letra “d”:

- d) o detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva justificativa para a formação do licenciando, considerando o atendimento aos objetivos do programa (idem, p.5).

Outra possibilidade de conhecer as propostas de ação dos Programas seria analisar os Relatórios de Atividades dos Subprojetos Pibid Alfabetização. Neles são descritos os objetivos e as justificativas de cada atividade desenvolvida, seguida de seu detalhamento, período de realização e resultados alcançados, seguindo formulário padrão da CAPES (EDITAL Nº 061/2013). Os subprojetos indicam ainda quais os sujeitos envolvidos, a escola de educação básica selecionada para o desenvolvimento das atividades e as próprias atividades escolhidas, com o tempo e recursos necessários para tal. Sendo assim, este tipo de material nos pareceu bastante promissor para alcançarmos nosso objetivo.

Tanto a proposta para vinculação ao Pibid quanto os Relatórios de Atividades desenvolvidas são exigências dos Editais, compondo-se como elementos indispensáveis para a permanência das IES no Programa. Estes documentos devem ser enviados exclusivamente por meio eletrônico, como reforça o Edital 061/2013:

As propostas deverão ser inscritas a partir das 14h do dia 19/09/2013 até as 18h do dia 04/10/2013, por meio de formulário eletrônico disponível no Sistema Integrado Capes (SiCAPES), no endereço eletrônico pibid.capes.gov.br. Não serão aceitas propostas submetidas por qualquer outro meio, tampouco após o prazo final de recebimento estabelecido.

[...]

Assim, recomenda-se a submissão eletrônica das propostas com antecedência, uma vez que a Capes não se responsabilizará por propostas não recebidas em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamentos (Edital 061/2013, p.5 e 6).

Entretanto, sob alegação de que os documentos por nós solicitados possuem dados sigilosos sobre os bolsistas, a CAPES nos pediu que entrássemos em contato com a IES pretendida para solicitarmos ao Coordenador do Pibid um ofício, autorizando o envio do Subprojeto específico. Havia ainda a ressalva de que, mesmo com a autorização, os documentos requeridos deveriam ser consultados nas dependências da sede da CAPES, em Brasília, por meio da leitura das cópias impressas. Essa exigência nos causou grande estranheza, mas não houve abertura para diálogo, o que inviabilizou nosso trabalho com os documentos pretendidos, pelo investimento de tempo e recursos financeiros necessários extrapolarem nossas possibilidades.

Ainda assim, entramos em contato novamente com a CAPES, para pedirmos a relação das IES que desenvolviam Subprojetos em alfabetização, por meio do qual recebemos uma listagem com 150 nomes e seus respectivos 324 subprojetos²³. Esta listagem coincidia com o levantamento já feito por nós, a partir do Relatório de Geração de Pagamento de Bolsas, disponibilizado no site da CAPES²⁴. O Relatório apresenta informações sobre o Pibid, como o nome e sigla da IES, nome do programa e do projeto, nível da bolsa e nome do bolsista. A partir desta listagem enviamos *email* a cada uma das IES listadas, explicando os objetivos de nossa pesquisa e pedindo uma cópia do subprojeto. Infelizmente recebemos apenas sete respostas, o que consideramos constituir material excessivamente reduzido para que, a partir das análises, pudéssemos atingir nosso objetivo.

Contudo, o conhecimento acerca das atividades priorizadas pelos subprojetos não poderia ser abandonada por nossa pesquisa, por nossa forte convicção de ser por meio delas que o professor em formação inicial poderia ter acesso ao

²³ Esta segunda troca de *e-mails* aconteceu entre os dias 06 e 09 de agosto de 2013.

²⁴ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioGeracaoPagamentosBolsa-maio2013.pdf>>

detalhamento do processo de alfabetização, acompanhando-o de maneira mais contínua e aprofundada. Por isso procuramos por outros documentos disponíveis publicamente, que pudessem nos mostrar quais as atividades priorizadas nesta formação.

Diante das limitações de possibilidades, optamos, pela análise dos editais Pibid, de 2007 a 2013, como já dito, porém é preciso dizer que, apesar de enriquecer nossos conhecimentos sobre o Programa, estes documentos não indicam/exigem atividades específicas a serem desenvolvidas nos subprojetos. Cada IES participante tem autonomia para seleção e detalhamento das atividades, desde que justifique suas escolhas em acordo com os objetivos descritos no edital Pibid vigente.

Esses percalços na procura do que efetivamente é priorizado como atividade de formação inicial para o professor alfabetizador nos encaminhou então para a pesquisa em outros documentos disponíveis publicamente. Silva *et al* (2009), em seus estudos sobre “*Pesquisa documental como alternativa investigativa na formação docente*” discorre sobre o que pode ser considerado documento passível de pesquisa e análise:

Entende-se por documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas idéias, opiniões e formas de atuar e viver (SILVA *et. al*, 2009, p. 4554).

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (Idem, p. 4557).

Compartilhando com esta conceptualização de documentos procuramos nos *blogs*, publicados pelos bolsistas, os indícios a partir dos quais pudéssemos perscrutar *o modo de ser, viver e compreender* as experiências propiciadas pelo Pibid durante sua formação. Nos *blogs*, as postagens são, geralmente, efetuadas pelos bolsistas de iniciação à docência, que utilizam textos narrativos para mostrarem as atividades desenvolvidas por eles no Programa. Os *blogs* analisados foram capturados por meio da ferramenta de buscas na Internet denominada *Google*, digitando-se “blogs pibid alfabetização” e “pibid alfabetização blogs”, escolhendo-se para análise os 20 mais acessados da listagem apresentada pela

própria ferramenta de busca. Comparando rapidamente as possibilidades de ambientes apresentadas (“*Wordpress*”, “*Facebook*” e “*blogs*”), os *blogs* nos pareceram mais promissores, pela variedade das postagens e por essa razão mantivemos a pesquisa apenas neles.

A relevância dos *blogs* relacionados ao Pibid-Alfabetização é atestada pela marca considerável de referências obtidas: 68.400 publicações para a entrada “blogs Pibid” em dezembro de 2013. Os *blogs* têm se desenhado como atividade regular entre os bolsistas licenciandos, para a divulgação das atividades promovidas pelos Programas. O tempo dedicado à sua construção e alimentação conta, inclusive, como tempo de dedicação mensal ao Pibid.

2.2 Blogs: documentos para análise?

O estranhamento de alguns pesquisadores da educação, manifesto por ocasião de diálogos em eventos científicos, sobre a confiabilidade dos *blogs* enquanto documentos passíveis de análise nos impeliu para uma pesquisa sobre este instrumento, como forma de identificar as possibilidades e limitações imbricadas nesta ferramenta de comunicação. Tratamos a seguir de alguns pontos relevantes sobre esse assunto.

As possibilidades de produção e circulação de informações promovidas pela *internet* alteraram definitivamente as fronteiras da comunicação humana, colocando a rede mundial de computadores como uma das maiores criações da história da humanidade. A *internet* permitiu a conexão global entre pessoas e instituições, inclusive em tempo real e com diversas possibilidades de interação por meio das redes sociais, sendo uma delas o uso dos *blogs*.

A *blogosfera*, termo utilizado para representar o universo dos *blogs*, registra um crescimento espantoso, segundo o *site* especializado de construção de *blogs* gratuitos²⁵. De uma estimativa de menos de 50 *blogs* em 1999, o número cresceu para algo em torno de 2,5 a 4 milhões em 2003. Atualmente, existem cerca de 70 milhões de *blogs* e cerca de 120 mil são criados diariamente, de acordo com o estudo *State of Blogosphere*. O estudo revela que a *blogosfera* aumentou em 100

²⁵ Megashopping Internet Serviços Ltda – ME. Disponível em <http://www.blog.com.br/>

vezes nos últimos três anos, com estimativa de que venha a dobrar este número a cada seis meses. Esse fenômeno despertou o interesse da mídia e das pesquisas científicas²⁶ pelos *blogs*, aumentando a quantidade de artigos jornalísticos sobre o tema de 11 publicações entre 1995 e 1999 para cerca de 647 artigos publicados em 2003 (INTERNET SERVIÇOS, 2014). Os *blogs* podem ser pessoais, institucionais, de um determinado grupo, temáticos, enfim, atendem a diferentes demandas.

O uso do termo “*blog*” como descritor de pesquisa na ferramenta de buscar na internet *Google* em 28 de maio de 2014 apresentava um rol de 959 milhões de documentos relacionados. Mas, o que vem a ser um *blog*? De acordo com Komesu,

O blog pode ser definido, portanto, como uma página web, composta de parágrafos dispostos em ordem cronológica (dos mais aos menos atuais colocados em circulação na rede), atualizada com frequência pelo usuário. O dispositivo permite a qualquer usuário a produção de textos verbais (escritos) e não-verbais (com fotos, desenhos, animações, arquivos de som), a ação de copiar e colar um link e sua publicação na web, de maneira rápida e eficaz, às vezes, praticamente simultânea ao acontecimento que se pretende narrar (KOMESU, 2005, p.92).

Um *weblog*, *blog*, *blogue* ou *caderno digital* é uma página da *internet*, cuja estrutura permite a atualização rápida por meio da inclusão de artigos ou *posts*. Estes são organizados cronologicamente de forma inversa (como um diário) podem ser pessoais ou institucionais, escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. Os sistemas de criação e edição de *blogs* são muito atrativos pelas facilidades que oferecem, pois dispensam conhecimentos técnicos, o que atrai pessoas a criá-los e mantê-los. Além da facilidade para criação e manutenção das informações disponibilizadas, os *blogs* formam uma rede, interligando-se com outras fontes de informação e também entre si, por meio dos *links* firmados com outros *blogs* que compartilham dos mesmos interesses.

Estas características têm atraído um número crescente de internautas, como já dito, inclusive de escolas e IES. O uso das redes sociais, entre elas os *blogs*, nas escolas públicas de educação básicas e nas IES tem servido a objetivos diversos, que vão desde a formação de grupos de interesse, a circulação de documentos e

²⁶ Pesquisa no Banco de Dados do Scielo, em 02 de maio de 2014 mostrou 13 trabalhos para o descritor “blogs”, no Brasil. Disponível em: <http://search.scielo.org/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=abstract&count=20&fb=&page=1&q=blogs&index=ti&where=SCL&search_form_submit=P> esquisar>

informações, a divulgação de atividades e até mesmo a serviço da formação docente.

Para esta pesquisa, a captura de *blogs* para análise focalizou aqueles relacionados ao Pibid-alfabetização, mantidos pelas equipes Pibid das IES participantes do Programa, criados para divulgação das atividades promovidas. Como já descrito, os *blogs* analisados foram capturados por meio da ferramenta de buscas na Internet denominada *Google*, digitando-se “blogs pibid alfabetização” e “pibid alfabetização blogs”. Foram listadas aproximadamente 21.800 referências para esta busca em 21 de dezembro de 2013, sendo escolhidas para análise as mais acessadas segundo a lista da própria ferramenta de busca.

Em um primeiro momento, observamos as publicações disponíveis em 20 *blogs*, para conhecermos sua estrutura, pontos comuns e peculiaridades, de modo a selecionar a melhor estratégia de descrição e análise do material. No entanto, percebemos que alguns *blogs* apresentavam modificações consideráveis durante o período de observação, com acréscimo e/ou omissão de informações e até mesmo remoção completa do conteúdo, o que impossibilitava a organização dos dados pela instabilidade das publicações disponibilizadas. Nos casos extremos de remoção de todo o conteúdo uma mensagem específica é enviada pelo sistema de gerenciamento virtual, informando o ocorrido²⁷. Em uma segunda busca para atualização da listagem de *blogs*, feita em 20 de maio de 2014 a ferramenta *Google* apontou 16.300 publicações para o descritor “pibid alfabetização blogs”, totalizando a exclusão de cerca de 5.500 arquivos disponíveis desde a primeira busca. Algumas mensagens deixadas pelos gerenciadores deste espaço de comunicação indicavam o trânsito das informações para outras ferramentas de comunicação, como o *Facebook*.

Para solucionar este entrave optamos por capturar e armazenar as páginas dos *blogs* (como arquivos de leitura PDF) para manter a fidelidade dos dados publicados em cada *blog*, em determinado momento/período. Também foram capturados e armazenados fotos e vídeos, possibilitando a organização completa dos dados publicados e a construção de um quadro preliminar com informações importantes para entendermos quais ações são privilegiadas nos subprojetos Pibid

²⁷ Como exemplo apontamos o caso do blog Alfabetizar e Brincar, vinculado à UNIMONTES. Após a remoção do blog podemos ver a mensagem: “O blog foi removido. Desculpe, o blog em alfabetizareletrarpibid.blogspot.com foi removido. Esse endereço não está disponível para novos blogs.” Disponível em: <<http://alfabetizareletrarpibid.blogspot.com.br/>>

Alfabetização, a ponto de serem escolhidas para publicação na *blogosfera*. O armazenamento dos dados também nos permitiu a revisão de informações, sempre que necessário, garantindo a lisura das análises.

A análise preliminar dos 20 *blogs* mostrou tendências comuns no tipo de material encontrado: fotos diversas dos bolsistas (em eventos Pibid, produzindo materiais e jogos, em atividades nas escolas básicas), planos de aula, relatos de experiência, pouca interação com os internautas. Desta feita, preferimos nos ater mais detalhadamente na análise de 5 *blogs* eleitos como representativos do conjunto total do material.

Grande parte do material disponibilizado nos 5 *blogs* selecionados para nossas análises foi postada pelos próprios bolsistas; os textos foram escritos, de forma geral, em primeira pessoa (do singular e do plural). As publicações são organizadas em ordem cronológica inversa (do mais recente para o mais antigo) e comportam as postagens dos bolsistas e os comentários dos internautas, configurando-se em um espaço possível para o relato de experiências dos licenciandos e também para discussões acerca do que se elege como significativo no Pibid.

Consideramos que seja muito provável que outras tantas atividades tenham ocorrido durante o desenvolvimento do Pibid desta IES sem que isso tenha gerado obrigatoriamente um registro no *blog*; no entanto, partimos do princípio que são os bolsistas licenciandos, em conjunto com a Coordenação do subprojeto, os responsáveis pela seleção do que mereça ser publicado no *blog*, de modo a registrar para a comunidade virtual o perfil e a importância dos trabalhos desenvolvidos. Deste modo, procuramos verificar por meio das publicações, quais foram as atividades priorizadas como especialmente contribuidoras para a formação dos futuros alfabetizadores pelos próprios autores dos documentos – os bolsistas licenciandos e seus supervisores e coordenadores.

Os cinco *blogs* mais acessados foram analisados de modo mais aprofundado, com foco nas atividades ligadas diretamente à alfabetização e letramento. A partir da captura dos dados foi possível construir um quadro preliminar contendo a sigla e o nome da IES mantenedora do *blog*; o endereço virtual do *site*; a mensagem escolhida para o cabeçalho; data de criação e número de visualizações do perfil além da quantidade de postagens. Os quadros especificam a data de cada uma das publicações classificando as postagens primeiramente de acordo com o

tipo de material (fotos, vídeos, planos de aula, materiais confeccionados, grupos de estudo ou reuniões, links, relatos, imagens, vídeos e textos de educadores e pesquisadores da área da educação), acrescida de uma breve descrição. São destacados os tipos de atividades realizadas e os sujeitos participantes, bem como o local onde foram desenvolvidas. Os comentários feitos pelos internautas, embora raros, também foram transcritos e seu conteúdo será discutido no quarto capítulo desta dissertação.

No próximo capítulo, visando cumprir nosso segundo objetivo específico (conhecer a estrutura e a dimensão do Pibid no cenário nacional) e contextualizar as análises das práticas desenvolvidas e publicadas nos *blogs* analisados, apresentaremos, de modo mais minucioso, o Pibid ao leitor, destacando sua arquitetura e características. As informações sobre as quais versamos são resultantes da pesquisa bibliográfica, e das informações capturadas nos Editais, Leis, Decretos, Portarias e *blogs* Pibid-Alfabetização.

Além disso, buscamos relacionar o Pibid e questões nos campos da Educação e da alfabetização no Brasil, apresentando algumas especificidades dos subprojetos Pibid alfabetização, considerando as peculiaridades e características da formação do professor alfabetizador e as demandas da área.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Os problemas relacionados à educação brasileira se tornaram objeto de reflexão de renomados pesquisadores e IES, principalmente após a expansão dos programas de pós-graduação em Educação no país nas últimas décadas do século XX, gerando um corpo de conhecimentos bastante consistente nesta área (MORTATTI, 2012). Pesquisas sobre alfabetização, indisciplina e violência na escola, fracasso escolar, avaliação, formação e trabalho docente (incluindo plano de carreira e salários), entre outras questões relacionadas ao campo educacional têm se disseminado pelo país, em um esforço conjunto para a busca de soluções.

Nesse sentido, o MEC desenvolve e estimula parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores renomados com o propósito de traçar estratégias para alcançar as melhorias almejadas. Diversas pesquisas comprometidas em analisar a educação brasileira são veiculadas anualmente em bancos de dados conceituados, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outras. Destas parcerias algumas propostas políticas e programas de incentivo relacionados à Educação Básica têm sido lançadas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Diante das inúmeras pesquisas que apontam modificações necessárias no processo de formação dos professores como ponto primordial para alcançar a qualidade de ensino no país, foi designada à CAPES, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a responsabilidade de valorizar o magistério da educação básica. Criada em 1951 por Anísio Teixeira a Capes sempre esteve direcionada para a organização e fomento da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. A partir de 2007, tem seus objetivos ampliados pela Lei 11.502 de 11 de julho, que lhe confere *“atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (...) por meio da formação de professores”* (DEB, 2014, p. 9).

Para este fim, cria-se a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que tem seu nome alterado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Suas atribuições, no entanto, se mantiveram, envolvendo um conjunto dos programas inseridos *em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento* (CAPES, 2014) atuando em duas linhas de ação:

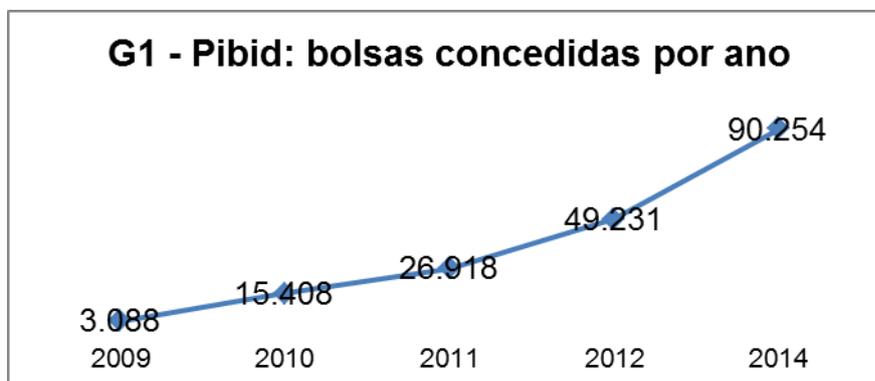
- a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
- b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério (CAPES, 2014).

Atualmente seis programas fazem parte do conjunto de ações da DEB, a saber: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Observatório da Educação (OBEDUC), Novos Talentos, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Nosso foco de pesquisa, o Pibid, oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, firmando parceria com as IES, que ficam responsáveis por proporcionar a estrutura física para o desenvolvimento do Programa. As atividades visadas pelo Programa buscam propiciar a vivência de diversos aspectos pedagógicos das escolas, de modo que o bolsista possa se inserir na cultura escolar, conhecendo e vivenciando a realidade da escola na qual está inserido.

O crescimento marcante do Pibid em seus três primeiros anos (de cerca de três mil bolsistas para pouco mais de quinze mil) mostra a relevância da proposta e que houve um alcance de resultados que o bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) demorou 20 anos para obter. No Relatório de Gestão (DEB, Relatório de Gestão de dados de 2009-2011, p.8), a região Nordeste teve o maior número de bolsistas e de IES participantes, o que pode significar avanços para a superação dos históricos problemas educacionais nas regiões brasileiras menos favorecidas economicamente.

Dados importantes sobre o Pibid disponíveis no site do MEC mostram um crescimento rápido do número de bolsas aprovadas no Programa, entre os anos de 2009 a 2014, como mostra o Gráfico G1.



Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2011, p.21 e site da CAPES.

Segundo informações disponibilizadas no site da CAPES, 284 IES participam atualmente do Pibid, desenvolvendo 313 projetos de iniciação à docência, dos quais 29 referem-se especificamente ao Pibid Diversidade (envolvendo 3.194 bolsistas). Os projetos são desenvolvidos em mais de cinco mil escolas de educação básica da rede pública de ensino, envolvendo cerca de 90 mil bolsistas.

O Programa se diferencia dos estágios supervisionados das licenciaturas pela possibilidade de acolher Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) desde o primeiro semestre de seus cursos de graduação e por exigir uma carga horária ampliada, com o mínimo de 32 horas mensais de dedicação, propiciando às IES a organização do tempo e atividades da melhor maneira, considerando suas particularidades. Desta forma há IES que preferem engajar sua equipe Pibid em tempos maiores, como por exemplo, em regime de dedicação de 20h semanais, como é o caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Atentas às potencialidades do Pibid não podemos, no entanto nos abster da discussão sobre os programas pontuais para melhoria da qualidade da educação ao longo da história da educação brasileira. Tais programas procuram mapear as dificuldades educacionais no país sem, contudo, sistematizar ações que provoquem uma real e duradoura modificação nos problemas percebidos justamente por sua limitação ao espaço-tempo e recursos de políticas provisórias. A desvalorização ou forte descaracterização de políticas pontuais ligadas aos governos em exercício, assim que outro grupo político assume o poder, sem que antes seja feita uma

avaliação concreta de seus benefícios, infelizmente tem se mostrado como uma tradição no Brasil. Vivemos, não raro, políticas educacionais marcadas pela descontinuidade e competição entre si (MORTATTI, 2012; SOARES, 2013). Em entrevista à Revista Nova Escola Edição Especial Alfabetização (mar. 2009), Telma Weisz exemplifica essa descontinuidade utilizando sua própria vivência na educação:

Nos últimos 25 anos, estive envolvida com programas de formação docente em serviço em todos os níveis possíveis: desde a implantação de uma unidade educacional até a formação em nível nacional. Essa experiência me dá condições de afirmar que não existem soluções mágicas para resolver em pouco tempo os problemas da escola brasileira. A qualidade da Educação – e especificamente da alfabetização – só melhorará quando as políticas educacionais forem um projeto de Estado e não de governo (NOVA ESCOLA, 2009, p. 17).

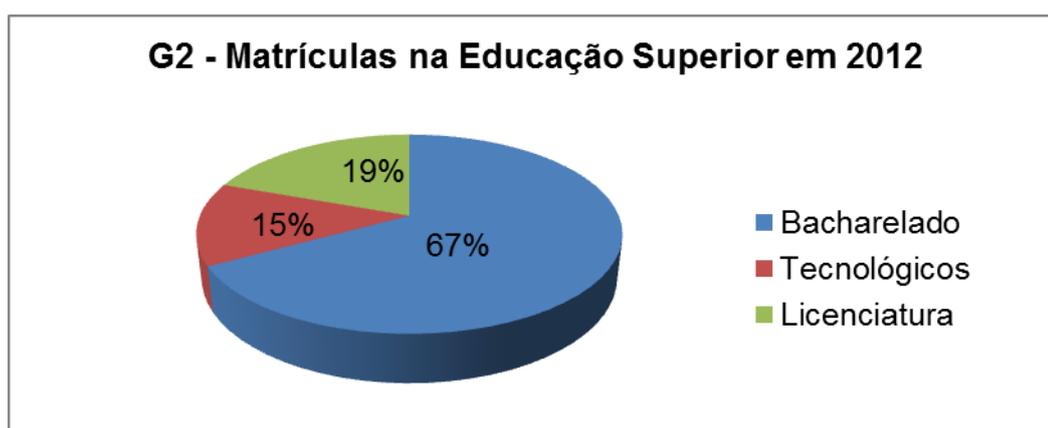
O risco é de que o Pibid se aproxime das políticas assistencialistas e/ou passageiras, que tendem a melhorar uma situação indesejada sem, entretanto, projetar meios a curto, médio ou longo prazo para saná-la em definitivo, justamente por seu caráter temporário. A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 indica, segundo relatório da DEB, um esforço para combater este problema:

[...] a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa e com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado (DEB, 2013, p. 5).

A proposta para que o Pibid se torne uma política de Estado sinaliza a preocupação com a efetivação do Programa enquanto uma das estratégias permanentes para a integração e cooperação entre a educação superior e a educação básica, na intenção de, primeiramente, atrair alunos para os cursos de licenciatura, elevar a qualidade da formação docente inicial e continuada, melhorando, por conseguinte, a qualidade do ensino público, seguindo os moldes da estrutura da residência médica, na linha do que defende Nóvoa (2009).

Embora os números do Pibid sejam impactantes, é preciso contextualizá-los no cenário nacional de matrículas do Ensino Superior para aquilatar sua real abrangência. Segundo o Censo de Educação Superior 2012 (BRASIL, 2013), no período de 2011-2012 as matrículas na Educação Superior cresceram 4,4%

distribuídas entre os cursos de bacharelado, tecnológicos e de licenciaturas, como mostra o Gráfico G2. Em 2012 foram 488.979 ingressantes nos cursos de licenciaturas. Comparando com os dados do Censo, as 72.845 bolsas oferecidas aos licenciandos como forma de aperfeiçoamento da formação inicial dos professores cobrem aproximadamente uma sexta parte dos estudantes matriculados em 2012. É certo que há outras possibilidades de aperfeiçoamento e outras bolsas oferecidas aos licenciandos, como a Iniciação Científica (IC), Monitoria e o Programa de Educação Tutorial. No entanto, estas modalidades não têm mobilizado recursos e investimentos consideráveis de formação docente, quando em comparação com o Pibid e também não propiciam a imersão do licenciando na cultura escolar, fator este destacado como ponto chave nas pesquisas já citadas sobre a formação docente de qualidade.

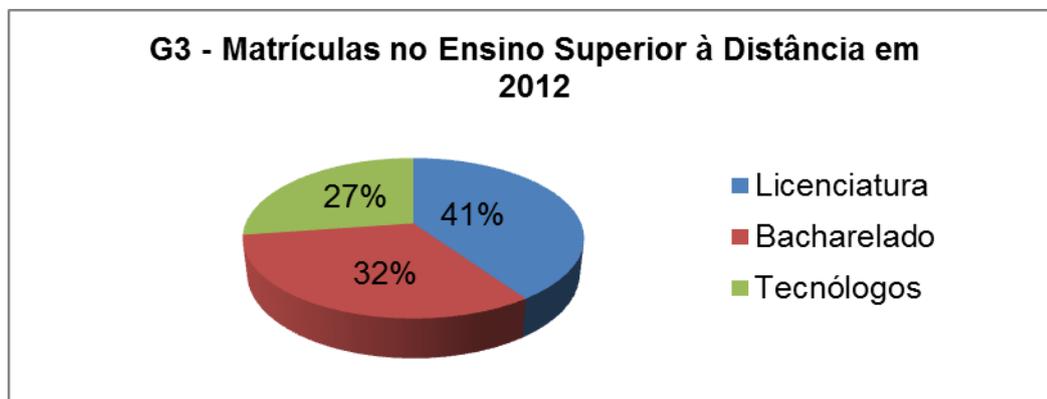


Fonte: Censo de Educação Superior de 2012, disponível no site do MEC.

Outros dados interessantes trazidos pelo Censo da Educação Superior de 2012 (Brasil, 2013) é que nesse período, vistos isoladamente, os cursos de licenciatura tiveram menor crescimento quando comparados ao aumento nas matrículas nos cursos de bacharelados e nos cursos tecnológicos, respectivamente: 0,8% cursos de licenciatura, 4,6% cursos de bacharelado e 8,5% cursos tecnológicos. Esse dado confirma a necessidade de programas e projetos como o Pibid, que procuram incentivar a matrícula e permanência nos cursos de licenciatura, como forma de estímulo para a carreira docente.

Segundo o mesmo Censo, a maioria dos matriculados no ensino superior à distância cursa licenciatura, como mostra o Gráfico G3. Este dado pode indicar a

necessidade de ampliação do Pibid para esta modalidade, adequando sua estrutura de acompanhamento dos bolsistas nas atividades do Programa.



Fonte: Censo de Educação Superior de 2012, disponível no site do MEC.

Analisando os dados trazidos pelo Relatório do Censo sobre o ano de 2012 é possível concluir que o crescimento acelerado do Pibid, embora considerável, ainda significa pouco quando comparado ao número de graduandos dos cursos de licenciatura no país. Os dados do Censo da Educação Superior de 2012 (BRASIL, 2013) indicam 1.362.235 matrículas nos cursos na área de Educação no ano de 2012. Sendo assim, a expansão do número de bolsistas de iniciação à docência Pibid para o ano de 2014 fica ainda, muito aquém do necessário. Obviamente as questões referentes aos custos de um Programa dessa magnitude não podem ser desconsideradas, necessitando da criação de outras medidas para a captação dos recursos necessários para este fim. Entretanto esses dados mostram um campo possível a ser explorado/expandido pelo Pibid.

3.1 Características e tendências

Durante as análises foi possível perceber características comuns na concretização do Pibid, tanto nas IES quanto nas escolas públicas parceiras do Programa. Tais características, conquanto não fossem o foco específico de nossa pesquisa, apontam tendências de significação do Pibid em campo, permitindo a tessitura das relações entre nossos objetivos e as possibilidades observadas. Optamos por apresentar estes dados neste capítulo de apresentação do Pibid, de

modo a destacar para o leitor um detalhado do Programa a partir da evolução dos Editais, do apanhado geral das pesquisas nos bancos de Teses e Dissertações e também da leitura dos *blogs*.

3.1.1 Editais Pibid

O Pibid lançou nove Editais entre 2007 (ano de sua criação) e 2013. A cada Edital percebem-se ajustes quanto às instituições aptas para se inscreverem no Programa, quanto às possibilidades de financiamentos de recursos e materiais de apoio às ações pretendidas nas propostas das IES e a inclusão de mais uma categoria de bolsista, entre outras serão apresentadas ao longo deste capítulo.

Elegemos como objeto de análise os Editais Pibid dos anos 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 excluindo os dois destinados às especificidades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que tratam da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas, do campo e quilombolas e, portanto, não são alvo de nossos objetivos de pesquisa. Os Editais foram capturados no site da CAPES²⁸ e foram lidos na íntegra, para construção de um quadro preliminar com informações relevantes, como objetivo/objeto do edital, critérios de elegibilidade (perfil das IES participantes), itens financiáveis (perfil dos sujeitos), recursos e prazos de execução dos projetos, recursos orçamentários e financeiros e disposições gerais.

As IES que pretendem se desenvolver o Pibid devem enviar proposta de Projeto e Subprojeto de Área de Licenciatura à Capes, seguindo as normas do Edital em vigor. Os Projetos podem ser renovados e, até 2012, isso abria possibilidades para que as IES tivessem diversos Projetos em andamento, vinculados a Editais (e diretrizes) diferentes. A partir do Edital nº 61/2013 essa situação foi mudada, fechando-se todos os Projetos em andamento para que fossem reabertos segundo as normas específicas deste último documento. A manobra padronizou os projetos, uniformizando a caracterização do Pibid quanto às regras para desenvolvimento do

²⁸ Editais disponíveis em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 04/10/2013.

trabalho, por exemplo, quanto ao perfil dos bolsistas, das IES participantes e dos recursos financiáveis.

Para submeter o Projeto à CAPES, a IES deve estipular quais as escolas públicas e os níveis e modalidades de ensino serão atendidos nos subprojetos ligados ao Pibid em cada licenciatura, verificando as necessidades educacionais e sociais da região onde pretende atuar. Além disso, é responsabilidade também da IES, segundo o Edital 61/2013 especificar:

- c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos;
- c) a estratégia para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando;
- d) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência;
- e) a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos;
- f) as atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto, além da realização do seminário institucional de iniciação à docência, obrigatório no Pibid;
- g) os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do Pibid (CAPES, 2013, p.4 e 5).

Estes dados são inseridos nas propostas enviadas à CAPES e, após autorização, são lançados editais para inscrição dos licenciandos interessados. Os bolsistas de iniciação à docência (BID) selecionados são orientados durante todo o programa, por coordenadores de área (BCA, docentes das IES) e por supervisores (BS, docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades). A seleção do BS é usualmente feita por edital, lançado pela IES na escola pública na qual o Programa se desenvolverá. Diferentemente destes procedimentos, o Coordenador Institucional (BCI) e o Coordenador de Gestão (BCG) são selecionados geralmente por meio de convite da Reitoria ou da PROGRAD da própria. A dinâmica criada pelo diálogo e a interação entre bolsistas, coordenadores e supervisores busca promover a formação recíproca e contínua dos envolvidos no Programa.

Compõem, portanto, a equipe de protagonistas do Pibid e recebem bolsa por meio do Sistema de Auxílios e Concessões da CAPES para dedicação ao Programa, como descreve o item 3.1 do Edital Pibid nº061/2013:

3.1 A Capes concederá bolsas nas seguintes modalidades e conforme as condições definidas na Portaria Capes nº 96/2013, Capítulo VI e Anexo II:

- a) **iniciação à docência [BID]** – para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;
- b) **supervisão [BS]** – para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;
- c) **coordenação de área [BCA]** – para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;
- d) **coordenação de área de gestão de processos educacionais [BCG]** – para o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais, de acordo com o Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013;
- e) **coordenação institucional [BCI]** – para o professor da IES que coordene o projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais (Edital 061/2013, p.3, grifos nossos).

A operacionalização de todo o Projeto Institucional da IES junto a CAPES e às escolas básicas é feita pelo BCI e pelo BCG, que também cuidam da articulação dos subprojetos e ações nas áreas, dando uniformidade ao desenho do Pibid na IES.

De acordo com as normalizações do Pibid, aos BCA cabe selecionar os BID e BS (em conjunto com uma comissão de seleção constituída por ele), orquestrando as ações destes bolsistas de acordo com as demandas do subprojeto sob sua responsabilidade. Portanto o BCA deve planejar, acompanhar, organizar, registrar e também executar atividades previstas no Programa. Essa gama de ações é apresentada ao BCI em relatórios detalhados sobre o desenvolvimento do subprojeto. O BCA também deverá participar de eventos relacionados ao Pibid, como reuniões, seminários e encontros locais e regionais do Programa.

Para o BS, docente da escola básica, as exigências para participação no Pibid permaneceram as mesmas a partir do Edital de 2009, ou seja, ser profissional do magistério na educação básica na rede pública, com prática efetiva na sala de aula (Edital 2007), estar em exercício docente efetivo na escola em questão há pelo menos dois anos. As atribuições do BS estão relacionadas a participação com co-formador dos BID, em conjunto com a coordenação da IES, que incluem o controle da frequência e o acompanhamento das ações dos BID na escola básica. O BS deve manter a coordenação do Pibid e a escola informados sobre as ações dos bolsistas, e, ainda, elaborar documentos de acompanhamento das atividades desenvolvidas sob sua orientação. Também é esperado que o BS participe dos seminários regionais do Pibid. A carga horária de dedicação e a forma como o BS deverá acompanhar os BID não são especificadas nos Editais Pibid, devendo as IES adequarem essas questões à sua necessidade. Vale lembrar que estes bolsistas são

professores em exercício, subordinados ao contrato de trabalho com a rede municipal, estadual ou federal de ensino e, portanto, já cumprem uma extensa jornada de trabalho. Portanto, para a dedicação também às tarefas do Pibid faz-se necessário que o Programa se constitua como uma política de articulação assumida entre o município, o estado e a federação, de modo que este professor possa otimizar suas horas trabalhadas, sem sobrecarga excessiva de trabalho e nem tampouco prejuízo no desenvolvimento de seu trabalho enquanto professor de escola pública e BS do Pibid. Esta questão incide diretamente no acompanhamento dos BID pelo BS na escola, tarefa que demanda sistematização de tempo para planejamento, execução e avaliação do processo, além das necessárias reuniões com os coordenadores da IES e o preenchimento de eventuais documentos do Programa. Este ponto não é abordado nos Editais e demais normatizações do Pibid. Outros professores titulares na escola básica que muitas vezes colaboram com o Projeto acolhendo os BID em suas salas de aula não são eleitos como protagonistas do Programa.

Por fim, quanto ao BID, o Edital de 2007 trazia como obrigatório a entrega de uma carta de intenções justificando o desejo de atuar futuramente na educação básica pública e o compromisso de dedicação exclusiva ao Pibid durante a vigência da bolsa. Depois essa exigência foi modificada para a obrigação da dedicação de um mínimo de 32 horas mensais às atividades do Programa sem prejuízo das atividades docentes regulares, durante a vigência do mesmo. Os BID são responsáveis pela execução do plano de trabalho e, como consta nos Editais de 2009 ao 2013, pela apresentação formal dos resultados parciais e finais destas atividades, por meio de eventos nas IES. Uma parte considerável do tempo de dedicação é utilizado para a elaboração de trabalhos acadêmicos, como artigos, relatos e relatórios, que se destinam à apresentações em eventos Pibid, para publicação em ambientes virtuais do Pibid indicados pela CAPES e para submissão em Eventos Acadêmicos Científicos e/ou para Periódicos. Os Editais e demais documentos normativos não estipulam, entretanto, um tempo mínimo do bolsista para vinculação ao Programa, podendo este ser desligado a qualquer momento, por pedido dele próprio ou por indicação da equipe coordenadora do Pibid na IES. Deste modo, dependendo do tempo de permanência do BID no Programa apenas algumas destas atividades podem ser experienciadas.

Há, durante a evolução dos Editais, mudanças significativas na proporção de BID sob a responsabilidade dos BS e BCA. Em 2007 havia a possibilidade de até 30

BID por BS e BCA e o último Edital indica a formação do grupo de um BCA e um BS para cada 5 BID, abrindo oportunidade de inclusão de novos BS nos subprojetos a cada grupo de 5 licenciandos. Na prática esta norma possibilita que um BS e BCA tenham até 9 BID sob sua responsabilidade, ficando a inclusão de um novo BS condicionado a inclusão de 10 BID ao Projeto específico. No entanto, a pesquisa empreendida pela Fundação Carlos Chagas (2014), para avaliação nacional do Pibid, registra uma oscilação maior:

B. ALGUNS INDICADORES

A razão entre o número de Licenciandos Bolsistas por Professor Supervisor, no total de editais, foi de 7, sendo a mínima de 3 e a máxima de 17. É na região Centro-Oeste que essa razão é a mais alta. A razão Licenciando Bolsista por Coordenador de Área ficou em média em 17, sendo a mínima 5 e a máxima 93, evidenciando grandes discrepâncias institucionais e regionais. A proporção Professor Supervisor por Coordenador de Área ficou em torno de 3, com um mínimo de 1 e um máximo de 10. Na região Norte é onde essa proporção é a menor, em média (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.22).

Obviamente esta proporção causa impacto expressivo no desenvolvimento do Pibid das IES, requerendo maior ou menor capacidade de gerenciamento da equipe e dos recursos disponíveis para cada grupo. Possivelmente com a padronização dos projetos gerados a partir do Edital 2013 essa discrepância tende a diminuir.

No ano de 2014 o Pibid fechou o período com pouco mais de 90.000 bolsistas, como mostra a Tabela T1. A marca, embora considerável, ficou aquém do que a CAPES objetivava, que era chegar aos 100.000 bolsistas.

T2: Bolsas Concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade em 2014

Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência [BID]	70.192	2.653	72.845
Supervisão [BS]	11.354	363	11.717
Coordenação de Área [BCA]	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão [BCG]	440	15	455
Coordenação Institucional [BCI]	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Nota: Dados atualizados em 15/15/2014.

¹Edital Pibid nº 61/2013.

²Edital Pibid Diversidade nº 66/2013.

Fonte: CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

Os relatórios e avaliações sobre o Pibid mostram um forte movimento de adesão das IES ao Programa, fazendo com que ele se configurasse em 2011 como o segundo maior programa de bolsas da CAPES, atrás apenas das bolsas de Demanda Social²⁹ (destinadas a financiar as atividades dos cursos de pós-graduação), com forte tendência de crescimento. No Edital de 2007 apenas as Instituições Federais de Ensino Superior poderiam participar do Pibid. Esse quadro foi se alterando a cada Edital, abrindo possibilidades para que IES de diferentes perfis se vinculassem ao Pibid, desde que obedecessem às definições do Edital vigente. Poderiam enviar propostas à CAPES as instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas com e sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Parfor e UAB. Em 2013 foi proposto um edital único, de modo a simplificar as ações do Pibid, já que anteriormente todos os demais Editais, permaneciam ativos devido à possibilidade de renovação dos Projetos desenvolvidos. Para maior clareza destas informações, apresentamos a seguir o Histórico dos editais Pibid:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade (DEB, 2014, p. 68).

Portanto, é a partir do Edital de 2013 que as IES com fins lucrativos também podem apresentar propostas, desde que os cursos de licenciatura envolvidos nos projetos possuam quantidade mínima exigida de alunos regularmente matriculados e ativos no Prouni para composição de um subprojeto. Segundo o relatório do Censo

²⁹ Em primeiro lugar DS (Demanda Social) com 42%, em segundo lugar o Pibid, com 26% e depois, em terceiro lugar Prof (Programa de Fomento à Pós-Graduação) e Proex (Programa de Excelência Acadêmica), ambos com 7%, segundo Relatório DEB 2009-2011, p.4.

da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2013) as IES privadas tiveram uma participação de 73% no total de matrículas de graduação, indicando fortemente a necessidade de estender programas de formação de licenciandos também para este segmento.

As IES precisam garantir a contrapartida institucional para que os projetos se realizem, como determina o Edital de 2013, composta por:

espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional (EDITAL 061/2013, Anexo II).

Todas as IES participantes podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais relativas aos projetos, como diárias, transporte, prestação de serviços de terceiros (pessoas física e jurídica) e material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas. Partindo da base de cálculo de R\$750,00 por licenciando, o limite máximo concedido pode chegar à R\$30.000,00 por subprojeto por ano, para custeio das despesas acima descritas (com a possibilidade de acréscimo de mais 40% para transporte e diárias), desde que haja disponibilidade financeira da CAPES para tanto.

Quanto aos objetivos³⁰, apenas os Editais de 2007, 2009 e 2010 trazem a sua descrição, em tópicos, como transcritos a seguir. Os demais Editais fazem referência a estes objetivos por meio da indicação das portarias, decretos e leis que regulamentam o Pibid, na abertura do texto.

2. OBJETIVOS

Esta Chamada Pública selecionará projetos no âmbito do PIBID, a fim de cumprir os seguintes objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;

³⁰ Grafado desta forma nos Editais 2007 e 2009 e como objeto nos demais Editais.

- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Edital Pibid 2007, páginas 1-2)

No Edital 2009 o texto segue com poucas modificações, com condensação dos objetivos em apenas seis itens, mas sem alterações em suas diretrizes. No Edital 2010 o texto segue praticamente idêntico ao de 2009, alterando-se apenas o item “c” que passou a tratar das “*universidades e centros comunitários*”, adequando-se a ampliação do Programa para as referidas IES desta natureza. A Portaria 096, de 18 de julho de 2013 condensa os objetivos em apenas sete, como marcado no Capítulo I, artigo 4º da Seção II, dos objetivos do Programa:

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – 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;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Portaria nº 096, 2013).

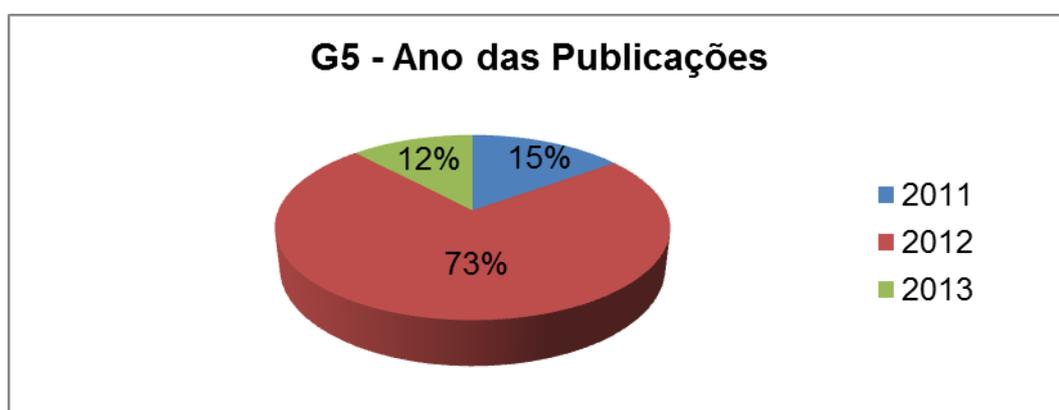
Os objetivos do Pibid descritos nos Editais deixam perceber a situação atual da formação docente por meio dos cursos de licenciatura do país. Destacando os objetivos do primeiro edital Pibid (2007), é razoável concluir-se que a formação docente era vista como insatisfatória e desarticulada da realidade da educação

básica, com poucas possibilidades de identificação e superação dos problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. A criação de diversas frentes para melhorar a qualificação da formação docente, dentre elas o Pibid, reafirmam esta problemática.

3.1.2 Tendências das pesquisas sobre o Pibid nos bancos de Teses e Dissertações da BDTD e CAPES

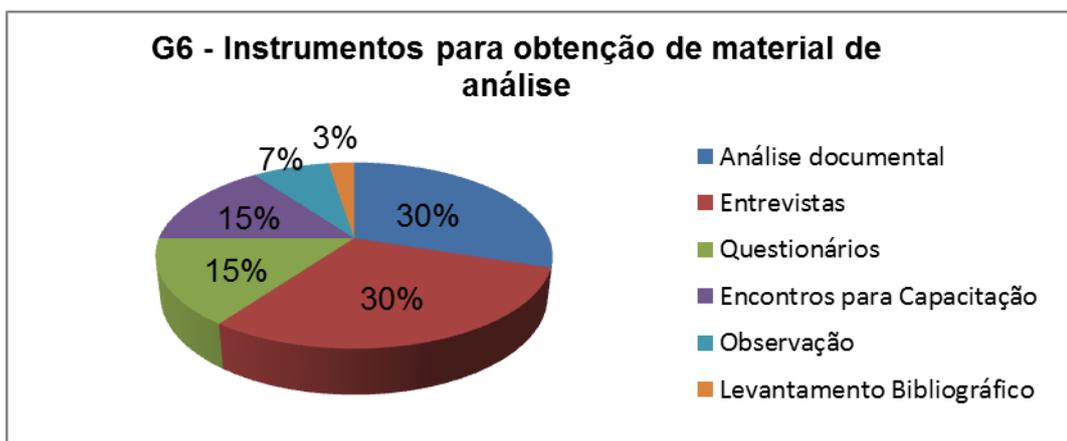
Como descrito no capítulo da Metodologia, as pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da BDTD e da CAPES formaram um corpo de 20 trabalhos capturados e lidos em sua íntegra para as análises a seguir.

Os trabalhos indicam que o Pibid apresenta um crescimento considerável desde sua criação, mas que esse aumento ainda não se reflete nas pesquisas acadêmicas de Mestrado e Doutorado, menos ainda em pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental I e à alfabetização. Estas pesquisas são recentes, com maiores concentrações nos anos de 2012 e 2013, conforme se observa o Gráfico G5, sendo que 73% delas foram produzidas em instituições públicas de ensino e 27% na rede particular. Estes fatos provavelmente estão relacionados à recente criação do Pibid, cujo lançamento da primeira Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE 01/2007, publicado no Diário Oficial da União em 13/12/2007. Ressaltando que os projetos institucionais aprovados no Edital 2007 tiveram seu início, efetivamente, no ano de 2008.



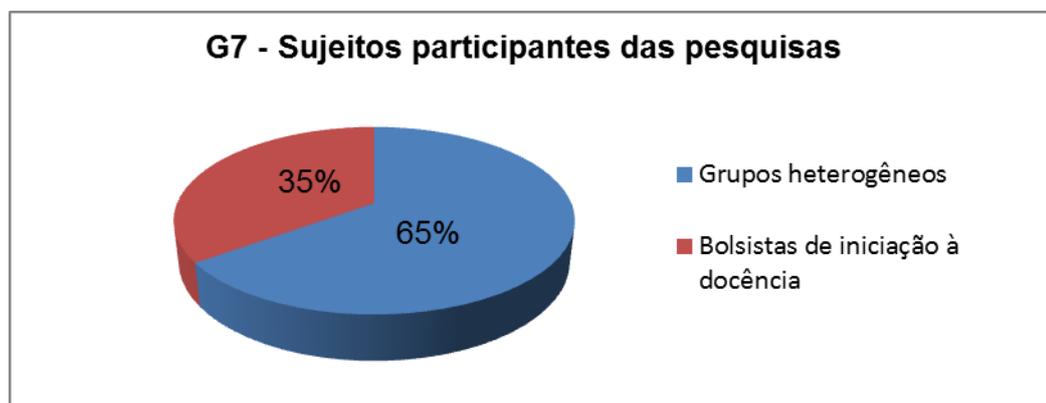
Fonte: Dados organizados pelas autoras.

As pesquisas publicadas evidenciam o emprego de um até quatro diferentes procedimentos para obtenção dos dados. Os instrumentos mais utilizados foram as (i) análise documental e (ii) entrevistas, presentes em 12 dos 20 trabalhos, seguidos de (iii) questionários e (iv) encontros para capacitação profissional (oficinas, seminários) utilizados em 6 pesquisas cada um, como pode ser observado no Gráfico G6.



Fonte: Dados organizados pelas autoras

Apenas 7 das 20 pesquisas (35%) envolvem apenas um tipo de sujeito, as demais contam com a participação de grupos com diferentes caracterizações, como a participação de alunos do ensino médio ou grupos de profissionais da área de cosméticos, como mostrado no Gráfico G7. Contam diretamente com os bolsistas de iniciação à docência (BID), 19 das 20 pesquisas analisadas, totalizando 95% de participação, sendo que em uma delas estes sujeitos aparecem como egressos do Programa. Há predileção pela participação do trio: BID - BS - bolsista coordenador, e pela dupla BID - BS, cada um presente em 5 pesquisas, correspondendo cada qual à marca de 25% dos trabalhos respectivamente.



Fonte: Dados organizados pelas autoras

Em conformidade com as primeiras diretrizes de prioridade do Pibid, voltadas à formação docente para o Ensino Médio especialmente para as licenciaturas de Matemática, Química, Física e Biologia (que mais careciam de professores na época de lançamento do Programa em 2007), das 20 pesquisas capturadas, 16 envolvem pesquisas nestas áreas, totalizando 80% dos trabalhos. Duas pesquisas combinam mais de uma dessas áreas (Física/Matemática e Biologia/Física/Química), em trabalhos interdisciplinares. Uma das pesquisas se refere a todos os subprojetos desenvolvidos em uma instituição, de maneira geral. As licenciaturas de Física, Biologia, Inglês, Filosofia e Matemática para o Ensino Fundamental são objeto de análise de uma Dissertação de Mestrado cada uma.

A alfabetização na língua portuguesa aparece em dois trabalhos publicados (8%), sendo uma Tese de Doutorado, publicada em 2013 e uma Dissertação de Mestrado, do ano de 2012, ambas do curso de Pedagogia. A Dissertação se refere ao *ecodesign* e a sustentabilidade na construção de brinquedos e materiais lúdico-didáticos para a educação infantil (ANTUNES, 2012). A Tese se refere ao estudo sobre relevância da prática de ensino na e para a formação no Curso de Pedagogia, buscando compreender em que condições as atividades desenvolvidas no Pibid propiciam a *“mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre a alfabetização”* (SOUSA, 2013, p.162). A pesquisadora afirma em sua Tese a crença de que o Pibid se mostra *“como importante espaço de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação inicial do professor dos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia, com ênfase na alfabetização”*. Há, entretanto a ressalva sobre a *“necessidade desta prática ser entendida e vivida como Prática Social, capaz de contemplar as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.”* (SOUSA, 2013, p.162).

3.1.3 Caracterização do Pibid nos *blogs*

Como já descrito, optamos por concentrar nossas análises em apenas cinco *blogs* Pibid Alfabetização; ressalta-se, porém que os 20 *blogs* de Pibid alfabetização

foram objeto de leituras e análises preliminares que nos permitiram considerar os blogs eleitos para análises aprofundadas representativos do conjunto total do material, justamente por apresentarem publicações informações muito aproximadas entre si. Segue a descrição das características dos mesmos; as análises serão apresentadas separadamente, no capítulo específico para este fim.

a) Blog1

O **Blog1** traz em evidência, no cabeçalho de suas páginas, sua finalidade:

Este blog tem como finalidade divulgar as reflexões e as ações realizadas a partir da experiência vivenciada no PIBID-Subprojeto Pedagogia/Alfabetização. [...] e como **objetivo central contribuir com o processo de formação inicial das alunas, futuras professoras alfabetizadoras (Blog1, grifo nosso).**

As 19 postagens do *blog* exibem o total de 101 fotos, muitas sem descrição do local, sujeitos e/ou atividade desenvolvida, dando ao internauta apenas indícios sobre o que é abordado. Em 2 fotos (feitas em postagens diferentes), as BS são nomeadas, acompanhadas da equipe completa do Pibid. Uma delas tem o título *Grupo de Estudos e repasse de informes* e outra tem o título *PIBID Alfabetização*. Não há menção sobre como são organizadas e concretizadas as orientações da BS para as BID, ou com que frequência essa orientação ocorre. Também não há menção sobre a participação da BS em nenhuma das atividades das BID na escola.

Há 6 postagens (com 13 fotos no total) que remetem diretamente à alfabetização e letramento, ou seja, a atividades em que o código escrito se faz presente. Estas postagens mostram as crianças registrando a dramatização teatral feita pelas BID (escrevendo, desenhando ou manuseando livros, papéis e lápis), em roda de contação de história e desenhando letras com massa de pão. Seis destas fotos mostram os alunos em atividades de escrita na sala de aula (sem legendas) e uma foto registra especificamente a BID escrevendo no quadro negro. Devido à falta de informações adicionais sobre as fotos (legendas e títulos ou referência ao que foi feito antes e depois destas atividades) não estamos incluindo como atividade de alfabetização aquelas que mostram apenas as crianças sentadas no chão assistindo às encenações teatrais ou desenhando.

Partindo do conceito de alfabetização e letramento defendido por Soares (2003) nos quais a presença, o uso e a manipulação da linguagem escrita são condições *sine qua non* para sua constatação, colocamos estas fotos na categoria de atividades indiretamente ligadas à alfabetização, pois elas mostram apenas os alunos sentados (assistindo) e as BID caracterizadas em cena, sem a presença da língua escrita ou indicação de trabalho com a leitura e escrita feito antes e/ou depois das atividades.

Notamos neste blog a ausência de registros sobre o processo de desenvolvimento das atividades, não sendo mencionados obstáculos e/ou melhores estratégias para a plena realização dos planejamentos. Em nenhuma das publicações há a menção da participação do BS ou do professor titular da turma no planejamento ou na execução das atividades. Não há, igualmente, publicação de comentários de internautas sobre as postagens do *blog*.

b) Blog2

O **Blog2** traz no cabeçalho uma frase bastante conhecida de Paulo Freire: *A leitura do mundo precede a leitura da palavra*, divulgando em seguida 32 postagens, com 48 fotos e 17 planos de aula/relatórios elaborados pelas BID. Estes planos apresentam os tópicos: *títulos, objetivos, metodologia, cronograma, resultados e considerações*. Alguns mencionam *progressos (o bom desempenho dos alunos nas atividades), produtos gerados (livro de música e registro para o blog) e entraves (pouco tempo para realização das atividades; horários ou locais impróprios; a falta dos alunos e/ou da BID aos encontros; e, em diversas passagens, a falta de atenção, concentração, autonomia e entusiasmo dos alunos)*.

Nas publicações, há menção à presença e participação da professora titular da turma em 2 postagens, sendo a primeira pedindo ajuda para a *implementação da matemática no 1º ano* (esta professora era também a BS do Pibid na escola). Apesar do plano de aula esclarecer que a avaliação das atividades seria feita pela professora titular não há, no *blog*, nenhum registro sobre isso.

A segunda menção descreve as dificuldades experimentadas para a concretização das atividades planejadas, devido ao *descompromisso* de uma professora titular com o Programa, ao não reservar a biblioteca para o Pibid, como

combinado com a Coordenadora do subprojeto. Neste subprojeto, as BIDs trabalham semanalmente (por cerca de 2 horas) com os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, em pequenos grupos ou individualmente. Por causa da falta de reserva do espaço da biblioteca para as atividades, alguns encontros foram feitos no refeitório, na sala dos professores, na sala de informática, no hall de entrada da escola e, por fim, na biblioteca, com a ressalva de que o entrar e sair de alunos deste recinto atrapalhou o andamento das ações. Nenhum destes relatos faz menção sobre a presença da professora ou da Supervisora durante os encontros.

Há uma postagem que menciona a participação da BS em *encontros periódicos* de planejamento e discussão sobre as atividades de alfabetização dos 1º e 2º anos. No entanto, não há detalhes sobre a frequência dos encontros (são *periódicos*) ou os encaminhamentos dados, ou, ainda, sobre quais as dificuldades enfrentadas pelas BIDs nas quais a presença da BS se fez necessária e ativa.

Dentre as 48 fotos, 11 registram atividades ligadas diretamente à língua escrita, embora não tragam legendas. As fotos mostram ditados, textos impressos e lacunados, produção de um livro de músicas, textos na lousa e desenhos ilustrando os textos trabalhados pelas BIDs (atividades prontas, mostradas na foto pela BID). Há também o registro fotográfico das crianças na sala de aula, em atividade de cópia de material escrito na lousa e do crachá de mesa.

É recorrente nos relatos e planos de aula das BIDs publicados no **Blog2** a pouca participação de um professor orientador nas ações realizadas na sala de aula. Há uma tendência para a publicação de aspectos positivos das atividades propostas, com poucas referências aos possíveis percalços que podem ocorrer durante a realização das mesmas.

c) **Blog3**

O **Blog3** tem em sua página inicial a apresentação do Projeto, que tem por objetivos:

desenvolver a iniciação à docência privilegiando o foco no processo de alfabetização. [...] intervir no cotidiano escolar, por meio de planejamento conjuntamente com os profissionais desse espaço, no que tange às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização e aquisição do sistema de escrita (Blog3, 2014.).

Para fazer o levantamento das dificuldades de aprendizagem de aproximadamente cerca de 350 alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental das escolas parceiras, foram feitas avaliações do desempenho da leitura pelos BID nos alunos do 2º período da educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental; a partir dos resultados obtidos, *a equipe tem se organizado e proposto estratégias e ações para intervir no contexto avaliado* (Blog3), atendendo duas vezes por semana as crianças que apresentaram resultados negativos em algumas habilidades do teste. São apresentados os perfis de sete BID, com foto, nome e um breve relato de como o Pibid representa um acréscimo significativo de conhecimentos durante a graduação em Pedagogia. O projeto conta com 15 BID, 3 BS e um BCA, chamado de “*supervisor geral do curso de Pedagogia*” em uma das postagens.

Foram publicadas 14 postagens, com fotos e descrição breve de atividades desenvolvidas. Das 25 fotos, a maioria (13) mostram as BID em atividades de mediação pedagógica com os alfabetizandos, tais como em brincadeiras dirigidas com quebra-cabeças, barquinho de sílabas e caracol alfabético, encontro com o autor do gênero literário cordel, construção da árvore de desejos e combinados do grupo e contação de histórias. As demais mostram participações em um evento Pibid com outra IES para troca de experiências, oficinas de formação para as BID (história em quadrinhos), BID caracterizadas para contação de histórias e trabalhando na reforma da sala Pibid em uma das escolas parceiras. Há 11 chamadas para que o internauta “curta” a página do projeto no *Facebook*, seguindo o link disponibilizado em diversas postagens. Não há comentários de potenciais leitores em nenhuma das publicações do *blog*.

d) Blog4

O **Blog4** apresenta em seu cabeçalho apenas o nome da IES e do projeto Pibid que conta com a parceria entre os cursos de Pedagogia e de Música. Há 17 postagens disponíveis, sendo 11 delas referentes à publicação de resumos de trabalhos apresentados em eventos Pibid, seis deles contando inclusive com a imagem do pôster exibido. Estes trabalhos fazem referências a atividades

desenvolvidas no projeto, com os alfabetizandos e professores titulares e têm, na cultura africana, o fio condutor para se desenvolverem (Projeto Viva Mãe África).

Outras 5 postagens documentam 7 fotos das BID em atividades com os alunos na escola básica (dramatização pelos BID, contação de histórias, construção de dobraduras e de instrumentos musicais, trabalhando efetivamente a receita de bolo na cozinha), e uma última mostra as BID e a CA em reunião de planejamento, sob o título: “Juntos Avaliamos e Planejamos”.

e) Blog5

O **Blog5** traz em sua página inicial o nome do Projeto e da IES. Das 14 postagens apresentadas, 3 estão duplicadas e foram descartadas de nossas análises, totalizando 11 postagens analisadas. Das 67 fotos publicadas, 54 fazem referência a atividades diretamente ligadas a alfabetização e letramento desenvolvidas na escola (alunos escrevendo, lendo, jogando, participando das oficinas) com os alfabetizandos; 10 mostram as BID confeccionando materiais pedagógicos para as Oficinas de Letramento e de Gênero Textual na escola; 2 mostram a equipe Pibid em um evento institucional do Programa na IES e 1 mostra a equipe Pibid em um Encontro Pedagógico e Administrativo com os funcionários da escola (gestão, professores, pessoal da administração, pedagogos e colaboradores), em uma oficina ministrada pela BCA sobre a importância das relações interpessoais e da convivência para o sucesso escolar.

A publicação sobre a Oficina de Letramento faz referência à orientação das BS (durante o planejamento) e das professoras titulares durante a execução das mesmas. A Oficina de Gêneros Textuais conta com 3 fotos/pôsteres com as 3 alfabetizandas ganhadoras da Oficina Cartas, com suas respectivas produções. Há uma postagem sobre o que é e quais os objetivos do Pibid, com texto extraído do site da CAPES e outro sobre a volta às aulas, com texto extraído da Revista Nova Escola, tratando da importância da rotina na alfabetização. Somente a postagem da Oficina de Letramento apresenta comentário sobre a postagem, sendo um da própria equipe do Projeto “PIBID MANDANDO VER” (sic) e logo abaixo um de um anônimo: “gostei bastante!!! parabéns” (sic).

Finalizando a descrição das tendências de significação do Pibid em campo, por meio da análise preliminar dos Editais, trabalhos publicados na BDTD e CAPES e do material disponibilizado nos *blogs*, destacamos algumas possibilidades interessantes para a formação do professor alfabetizador oportunizadas pelo Programa. Tais possibilidades fazem eco com problematizações pertinentes no campo de pesquisa na formação e prática docente, especialmente ligadas ao professor responsável pela alfabetização, como veremos no próximo tópico.

3.2 Propostas de formação e prática docente

No Brasil, as diretrizes educacionais de adequação ao contexto globalizado atual e a busca de qualidade são determinadas pelo Ministério da Educação (MEC) e procuram promover uma série de ações para melhorias no campo educacional nacional, passando pela formação docente inicial e continuada; políticas educacionais de universalização do acesso e atendimento à educação em todos os níveis; inclusão das minorias; expansão e reforma das instituições de ensino e dos equipamentos educacionais; incremento de recursos e investimentos; ampliação do financiamento estudantil e, ainda, mecanismos de avaliação da educação básica (Plano Nacional de Educação - PNE - 2011-2020). Estas ações impactam diretamente os processos de alfabetização e letramento dos alunos da educação básica, pilar fundamental para promover a leitura e o acesso à informação, à cultura, à saúde, aos direitos básicos e ao desenvolvimento pessoal ao longo de toda a vida (UNESCO, 2014) e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais responsáveis por encaminhar este complexo processo.

No entanto, nota-se uma participação reduzida dos professores em exercício nas discussões propostas, apesar das políticas públicas educacionais incidirem diretamente sobre sua formação profissional, desempenho e prática cotidiana. As conseqüências desta representatividade restrita, podem prejudicar a implementação e eficácia dos programas governamentais (ARELARO, 2007; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2010; SAVIANI, 2009; GATTI, 2009 e 2010). Outra conseqüência perigosa refere-se à possível dissociação entre as propostas de formação inicial e a realidade do cotidiano escolar. Como já exemplificado, grande parte dos professores recém-formados se surpreende e sofre com essa dissociação, pois muitas das

experiências de intercâmbio teoria-prática durante a formação inicial servem mais ao cumprimento da grade curricular dos cursos de licenciatura do que à qualificação para o trabalho (SAVIANI, 2009; PIMENTA, 2010). Este fato mostra a necessidade urgente de criar situações de diálogo entre os professores experientes e atuantes e os licenciandos, para trocas de experiências sobre o manejo de sala e estratégias para ensinar. Esse espaço de discussão sobre a docência, liderada pelos próprios professores, também poderá servir de fomento à autonomia destes em sua formação profissional:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. [...] Lee Shulman [...] escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares (NÓVOA, 2009, p.7).

A distância entre os cursos de formação e a própria prática docente (ARELARO, 2007; NÓVOA, 2009; GATTI, 2009 e 2010) tende a ser bastante problemática na formação do professor alfabetizador. Isso ocorre justamente porque a dinâmica das relações entre os sujeitos envolvidos dificilmente é explicitada pela teoria em toda sua complexidade, dado que o sistema de alfabetização não depende apenas do professor: o aluno é parte importante e **ativa** no processo. Como há maneiras diversas de entender, significar, acompanhar, interpretar e agir frente aos desafios da alfabetização, as possibilidades para condução das ações implicadas são inúmeras e exigem alta flexibilidade dos professores.

É essencial que as discussões sobre alfabetização e letramento destaquem a intencionalidade das práticas pedagógicas dos alfabetizadores, de modo a impulsionar e ampliar discussões mais profícuas, sobre as responsabilidades e finalidades da escola, numa sociedade que se mostra frágil e impotente para a harmonização das relações humanas. Os próprios processos de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, bem como a sólida formação para que os docentes os propiciem, ainda não parecem ser bem explicitado nos cursos de

formação docente, como mostram alguns dos depoimentos de alfabetizadores entrevistados por Anjos (2006) em sua Dissertação de Mestrado *“Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente”*:

[...] depois de encarar a sala de aula, tive de rasgar a teoria e aí sim consegui ver como é que se fazia (Fala de um diretor de uma escola da rede particular de ensino. Maio, 2006) (ANJOS, 2006, p.vii).

Porque, o primeiro dia de aula, o que eu vou fazer com aquelas crianças, acho que eu saio correndo. Como que eu vou alfabetizar, eu não sei como eu vou ensinar matemática, isso que eu tenho medo entendeu?... eu não me sinto preparada para sair dando aula, eu pretendo antes passar um ano como auxiliar de sala para depois ser professora (fala da graduanda M) (ANJOS, 2006, p.4).

Não estou gostando da professora que eu estou sendo. [...] A coordenadora tem reclamado que eu não tenho controle da classe. As crianças falam muito, brincam, riem, fazem barulho ao saírem de sala. Ela até me sugeriu que voltasse à universidade para fazer alguma disciplina da área de didática ou metodologia. Estou me sentindo uma incompetente. Comecei a ser chata, muito chata com as crianças. Tenho escrito muita coisa na lousa, tenho exigido silêncio. Até sermão eu tenho passado! Eu não gosto disso! Eu não acredito que essa seja uma boa forma para trabalhar com elas, para estar com elas, todos os dias, durante quatro horas... (FONTANA, 2000, *apud* ANJOS, 2006, p. 58-59).

Terminei o curso de Pedagogia [...] e no ano seguinte iniciei minha carreira profissional em uma classe de 1ª série. [...] **Descobri que não sabia alfabetizar.** As crianças foram “cobaías” neste laboratório. Começaram as inquietações: E agora, como alfabetizar? O curso de graduação não teria que dar conta da minha formação? **O fato de ser graduada não garante a competência?** (PEREIRA, 2003, *apud* ANJOS, 2006, p. 61, grifos da autora).

Anjos (2006) parte da sua vivência em situações críticas como professora iniciante para se lançar à pesquisa de mestrado supracitada. O texto descreve os conflitos experimentados por ela entre as expectativas de atuação geradas durante a graduação e a prática real como professora. O descompasso entre as expectativas e a prática é desconcertante! Anjos (2006) se coloca então como pesquisadora, elegendo como metodologia de pesquisa o levantamento bibliográfico sobre a temática e a entrevista com seis professoras, retomando depois, dentre os diferentes discursos, quais os sentidos comuns relatados sobre cada experiência de início de docência. Estes sentidos fazem eco às próprias vivências da pesquisadora em suas angústias e incertezas como professora iniciante:

Logo após ter me graduado em Pedagogia, ingressei em uma pré-escola da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo. Foi um início bastante complicado: 30 crianças na sala. Falta de experiência. Sensação de incompetência. Solidão. Choros. Vontade de desistir (ANJOS, 2006, p.13).

O que leva uma professora recém-formada em uma “boa” universidade, que acredita e defende propostas “alternativas” de trabalho a agir desta maneira? Eu tinha vergonha de mim mesma (ANJOS, 2006, p. 6).

Diante das imensas dificuldades vivenciadas nesta experiência inicial, e da sensação de incompetência, conversei com várias professoras que ministram aulas há alguns anos, e ouvi de todas que este início é assim mesmo, que é difícil, que é só com o tempo que se aprende (idem, p.11).

Algumas questões começaram a emergir: o início no trabalho é difícil em qualquer profissão? Será que todos os professores passaram por dificuldades no início da carreira? Como saber o que fazer? Como lidar com as expectativas dos pais e com a cobrança da direção da escola, com comentários do tipo “essa sala está muito indisciplinada”, “você não está sabendo controlar a sala”, “estas atividades estão muito fracas”, etc...? Como lidar com cobranças se não se tem sequer a segurança para concordar ou sustentar uma posição? Como se aprende a organizar o tempo, a preparar atividades apropriadas, a conseguir que os alunos ouçam o que a professora diz e a respeitem? Na faculdade, “as vozes da ciência” afirmavam não haver receitas... Mas uma vez que não existem receitas, como os modos de fazer são aprendidos? (idem, p.12).

Eu imaginava que depois de tudo que eu havia sofrido no ano anterior, este seria bem mais fácil, acrescido ao fato de eu estar trabalhando com uma pedagogia que eu conhecia e acreditava, e também porque estaria trabalhando em apenas um lugar e teria mais tempo para me dedicar. Entretanto, isso tudo não passou de um sonho! (idem p.13).

Outra pesquisadora que relata sua experiência inicial como alfabetizadora é Rosa Maria Antunes de Barros (2007):

E assim, pela primeira vez, fui alfabetizar.

Pela primeira vez, me dei conta que, apesar de ter cursado Pedagogia, com habilitação em Magistério, numa universidade muito bem conceituada, em nenhum momento tive oportunidade de aprender e/ou discutir sobre alfabetização. O pouco que sabia – aliás, muito pouco mesmo – tinha aprendido no Curso Normal. Procurei minhas colegas de profissão para me ajudar, mas o que elas sabiam, segundo elas próprias, era executar o que estava nas cartilhas. Estávamos, eu e a professora auxiliar, minha amiga, às voltas com um grande desafio e enorme responsabilidade. E o tempo foi passando (BARROS, 2007, p.192).

Além de alfabetizadora, Barros (2007) trabalha como formadora de futuros professores, destacando especialmente a convivência com as estagiárias. Barros continua, em seu relato, argumentando que para criar as condições favoráveis à troca de saberes com as estagiárias primeiramente precisou reportar-se às suas próprias experiências como professora iniciante, se colocando no lugar das

estagiárias para entender como, naquelas circunstâncias, ela gostaria que agissem com ela. Relembrando suas primeiras expectativas organizou uma série de procedimentos que pudessem envolver as estagiárias, transformando o tempo de convivência em vivências significativas para a futura docência.

Como trabalho há muitos anos com formação continuada de professores, meu olhar para estas estagiárias não é apenas o de uma professora que precisa de ajuda, mas de uma formadora que **se dispõe a compartilhar saberes, orientar e discutir com elas a prática pedagógica**, numa experiência semelhante à residência que fazem os médicos – quando **os futuros profissionais atuam de forma assistida, sob orientação dos profissionais experientes** (BARROS, 2007, p. 211-212, grifos nossos).

Entre os procedimentos utilizados Barros (2007) destaca a necessária explicação sobre sua forma de trabalhar, apresentando os registros relevantes do trabalho, de modo a selecionar os pontos essenciais em meio a tantos outros. Depois solicita às licenciandas que circulem pela sala, conhecendo primeiramente os alunos já alfabetizados e aqueles em processo, mas que trabalham com autonomia. O foco é, além de conhecer como as crianças organizam o próprio pensamento e que estratégias utilizam para vencer os desafios diários, valorizar suas descobertas e mostrar o quanto são capazes. Então as estagiárias devem se aproximar das crianças com maiores dificuldades e conversando com elas, pedir que expliquem como realizam as atividades. A partir daí, Barros propõe que as estagiárias observem como ela faz as intervenções com estas crianças, para depois discutirem os encaminhamentos de cada caso, incluindo as sugestões e opiniões das mesmas sobre o processo de ensino-aprendizagem daquelas crianças.

Depois que as estagiárias já estão mais familiarizadas com a proposta, passo a orientá-las para que façam o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças em grupos específicos e depois elaborem um relatório simples de como aconteceu o trabalho. O fato é que, para mim, tem sido muito formativo esse trabalho de parceria. E para as estagiárias também (BARROS, 2007, p. 213).

O texto segue com o depoimento de algumas das estagiárias sobre a experiência singular de estágio nos moldes descritos. É possível perceber pelos relatos transcritos que para além dos entraves apontados pelas graduandas (insegurança, dificuldades inerentes do processo de ensino-aprendizagem e no manejo de sala) a prioridade é dada à sua participação no desenvolvimento dos

alunos, baseada na **crença da capacidade deles**. Sendo assim, a questão norteadora do trabalho do professor seria o *como ajustar a proposta pedagógica às potencialidades e necessidades de aprendizagem das crianças* (BARROS, 2007, p. 199).

Como ponto comum trazido por Anjos (2006) e Barros (2007) destacamos as dificuldades e angústias experienciadas pelos professores recém-formados quando se deparam com o trabalho intenso da sala de aula, prova de que a formação inicial tem grandes dificuldades para capacitar o professor para a dinâmica do cotidiano escolar e para o trabalho de alfabetizador. Embora sejam temas recorrentes nos cursos de Pedagogia (licenciatura responsável pela formação dos alfabetizadores), as estratégias e metodologias para a alfabetização e letramento tendem a ser tratadas como fatos episódicos, convenientemente disparados pelo uso de materiais pedagógicos, frequentemente fabricados pelos próprios graduandos³¹, sem que o processo contínuo de intervenção seja satisfatoriamente abordado. As características do meio no qual o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita se dará, com seus múltiplos alunos em diferentes estágios no processo, as questões burocráticas inerentes ao trabalho, as relações interpessoais com os próprios alunos, demais colegas e com a direção tendem a ser igualmente pouco exploradas, mesmo durante os estágios obrigatórios da licenciatura.

A necessidade da aproximação ao campo de atividade profissional foi destaque na UNIVESP TV, em entrevista à pesquisadora Silvia Carvalho, membro do Instituto Avisa Lá, organização não-governamental (ONG) de formação docente para a educação infantil e o ensino fundamental. Na entrevista, a pesquisadora discute os problemas da alfabetização no Brasil, destacando fragilidades do curso de Pedagogia para a formação do alfabetizador:

Em geral o curso de Pedagogia ele dá uma formação ampla, né? Então uma formação que é importante também, uma formação geral do desenvolvimento, da aprendizagem, das questões sociológicas, das questões de contexto..., tudo isso evidentemente é importante. Mas eu acho que as questões didáticas durante muito tempo aqui no Brasil, falar em didática que é a questão do professor, virou sinônimo de tecnicismo, de ensinar técnica que na verdade desconhece questões mais amplas. Eu acho que isso foi um desserviço à educação brasileira. Tanto é que se tivesse dado resultado a gente não teria os resultados que têm hoje, os índices que têm hoje, toda avaliação internacional o Brasil está em posições

³¹ Dominós de letras/sílabas/palavras, alfabetários, marionetes, cartelas de figuras e/ou letras, entre outros.

muito críticas, né? Principalmente em relação aos nossos vizinhos, né? (da América do Sul) Sim, e o que dizer então dos países que têm maior desenvolvimento? Então eu acho que o professor tem o direito de dizer isso, que ele não recebeu formação para compreender essa turma [heterogênea] e para saber o que fazer com cada uma das crianças (UNIVESP TV, 2014, transcrição nossa).

A pesquisadora destaca ainda a necessidade de uma formação centrada em compreender quem é o alfabetizando, o que ele sabe, em que estágio se encontra no processo e, ao mesmo tempo, que possibilidades didáticas de intervenção professor pode fazer para cada caso.

Diversos pesquisadores alertam também para as especificidades da formação do professor alfabetizador. Trazemos na voz de Magda Soares, em entrevista à Revista Presença Pedagógica (2012), algumas delas:

O que vai formar alfabetizadores e professores de leitura e escrita em geral é o conhecimento do objeto da aprendizagem, a língua escrita, dos processos pelos quais crianças e jovens aprendem esse objeto, ou seja, os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita (REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2012, p. 8).

Em outra entrevista, para o Programa Plataforma do Letramento (2013), Magda Soares retoma esta questão, ao abordar as dificuldades históricas do Brasil para alfabetizar seus cidadãos:

Um outro aspecto que dificulta isso [enxergar o processo complexo pelo qual a criança passa na alfabetização] é a formação dos professores que não tem explicitado essa complexidade do processo e essas várias facetas [do processo de alfabetização]. É uma formação também complexa do professor alfabetizador, ele tinha que ter um conhecimento bem profundo da Psicogênese [da língua escrita] em geral fica-se só nas etapas: “olha, as crianças passam por essas etapas” e acabou (PLATAFORMA DO LETRAMENTO, 2013, transcrição nossa).

Carvalho (2008) também retrata as lacunas da formação inicial do professor alfabetizador, partindo da análise de entrevistas com professoras alfabetizadoras, concluindo que:

Partindo das falas das professoras pode-se dizer que no processo de aprendizagem da docência **cada professor procura aprender a partir daquilo que herdou de sua formação inicial ou do exemplo de outras professoras**. Esse processo, no entanto, tem se dado de forma solitária e até mesmo equivocada. O grande problema é ver os professores reproduzirem práticas ultrapassadas e, muitas vezes, equivocadas que não

contribuem de maneira significativa para a qualidade do ensino (CARVALHO, 2008, p.99, grifos nossos).

As falas das professoras evidenciam que elas têm clareza sobre as deficiências de sua formação inicial, no que se refere aos conhecimentos necessários para abarcar e dar conta de toda a complexidade da prática docente. Por esse motivo, dizem estar sempre em busca de novos conhecimentos para melhorar suas aulas. Isto explica o fato de **valorizarem muito mais os saberes construídos mediante o exercício da docência** do que aqueles adquiridos durante a formação inicial e/ou em cursos de capacitação (idem, p.137, grifo nosso).

Telma Weisz também ressalta a formação docente como ponto chave em seu artigo “A saída é a formação do professor alfabetizador” para a Revista Nova Escola Edição Especial de Alfabetização (2009, p. 17): “A qualidade do trabalho profissional dos professores tem dependido essencialmente da formação em serviço, pois a inicial tem se mostrado inadequada e insuficiente”. Igualmente, Gatti (2010), em sua pesquisa sobre a formação docente no Brasil reforça a seriedade deste assunto:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que **fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula**. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI, 2010, p. 1372, grifos nossos).

Esta característica dos cursos de formação docente parecem não corresponder com as diretrizes da própria CAPES, que destaca a articulação entre IES e escola básica como ponto chave para a formação docente de qualidade:

[...] há uma decisão estratégica de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Assim, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, promovendo a inovação e a renovação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (DEB, 2013, p.1).

O Pibid mostra grande potencial justamente nesta articulação, entre escola básica e os cursos de formação docente das IES vinculadas ao Programa, promovendo a imersão do graduando no cotidiano da escola pública em experiências significativas de docência.

Considerado um ciclo problemático em todo o processo de escolarização, nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem-se a responsabilidade de ensinar os alunos a ler e a escrever, e mais, de formá-los leitores e escritores proficientes e afeiçoados a estas tarefas que os acompanharão não só por toda a escolarização (incluindo-se aqui os mais altos graus, como a formação em pós-graduação), mas também pela vida fora da escola (SOARES, 2013). Logo, os futuros alfabetizadores se beneficiariam muito da possibilidade de acompanharem este processo de modo contínuo e duradouro, com oportunidade de presenciar os inúmeros percalços previsíveis pelos quais as crianças e os professores passam neste percurso, aprendendo estratégias para sua resolução.

Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. Essa identidade firma-se progressivamente à luz de determinadas circunscrições históricas e geográficas. Tal identidade tem, ao mesmo tempo, um traçado prescritivo e uma dimensão prática. Ou seja: é possível pensar no trabalho de alfabetização à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos de nossa trajetória histórica. Mas é possível também compreender como tais sugestões, roteiros e normas e traduzem nas mais diversas práticas de ensino nas salas de aula. Será que quando os professores fecham as portas, aquilo que eles fazem é o que era suposto que eles fizessem? Como os professores alfabetizadores traduzem no dia a dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar? (MORTATTI, 2012, p. ii).

Mesmo sendo alvo de inúmeros investimentos e pesquisas, a alfabetização ainda mostra fragilidades quando confrontada com as avaliações externas e internas nas escolas. Neste cenário, o Pibid se destaca pela inovação na organização do tempo e espaço para a formação do alfabetizador em atividades de imersão no universo escolar e pela possibilidade do acompanhamento minucioso do processo de alfabetização sob a orientação de professores mais experientes na área.

Conforme já indicamos, durante nossos esforços para entender as minúcias do Programa, consultamos o site da CAPES, os Editais, Portarias, Decretos, bancos de Teses e Dissertações, *blogs* e páginas institucionais das IES participantes. Nesse caminho, um estranhamento foi se fortalecendo, na medida em que ficava evidente

um afastamento entre o que havia sido presenciado na minha experiência com o Pibid e os textos capturados quanto à imersão dos bolsistas em atividades relacionadas diretamente à alfabetização e letramento dos alunos da escola básica.

Como já foi exposto, foi justamente a dinâmica e a riqueza trazidas por essa imersão que haviam despertado atenção para todo o potencial de formação que o Pibid oferece. O relato da BID participante das interações que pude observar ratificam minhas impressões, e foram capturados do *blog* Pibid Alfabetização da IES mantenedora do Programa:

A minha inserção no âmbito escolar foi extremamente importante, pois as experiências que vivenciei na Escola Municipal, com a professora colaboradora e sua respectiva turma de 1º ano, me colocaram em contato imediato com o que realmente é o papel de um Pedagogo, qual sua função como educador, como é necessário conhecer o contexto de vida das crianças e também me proporcionou um contato com as práticas educativas que a professora utiliza, tive oportunidade de auxiliá-la nas atividades executadas em sala de aula, tive a certeza de que é a carreira docente que quero seguir e o PIBID veio para enriquecer a minha formação (BID1 Pedagogia).

Assim como os desafios foram muitos, o aprendizado também. As crianças foram receptivas e ao decorrer do Programa sempre se mostraram interessadas e carinhosas. Estou muito ansiosa para recomeçar e com muita expectativa de aprender ainda mais com novas experiências (BID2 Pedagogia).

Consegui criar um vínculo com os alunos e apliquei o projeto, que na maioria das atividades, foi positivo. Para essa nova etapa espero que nosso grupo continue unido e trabalhando junto e que nosso trabalho possa trazer bons resultados e, pessoalmente falando, que o PIBID continue me acrescentando mais na escola com as atividades e nas nossas reuniões que sempre temos algo para refletir e aprimorar (BID3 Pedagogia).

Ora, sendo o espaço da sala de aula, seu manejo, a escolha e uso de estratégias, a organização e as demandas cotidianas pontos prioritários no que concerne à prática docente diária, o envolvimento dos BID nestas atividades torna-se imprescindível, especialmente para sua formação enquanto alfabetizador. O acolhimento dos BID, a abertura para as discussões acerca das atividades, dos métodos e técnicas, o envolvimento com os alunos e o acompanhamento deste complexo e dinâmico processo tendem a ser mais aproveitados quanto as situações de imersão no cotidiano escolar são privilegiados.

Partindo da concepção de ensino-aprendizagem como um processo que se efetiva pela mediação, segundo a perspectiva Histórico-cultural, assumimos a

posição de que para o ensino da escrita é essencial o investimento em ações intencionais, sistematizadas e prolongadas, mediadas pelo professor, dada a complexidade da tarefa que se propõe e as exigências que serão endereçadas aos alunos para que nela tenham êxito. Ademais, a alfabetização deveria ser caracterizada pela relação formada a partir das interações pessoais que se travam em sala de aula, e não apenas como uma tarefa a ensinar, linear, unilateral e estática, própria da ideia de transmissão simplista de conhecimentos (SMOLKA; 2003).

Uma avaliação nacional sobre o Pibid empreendida pela Fundação Carlos Chagas e intitulada “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, foi publicada no ano de 2014, envolver a participação de todas as categorias de bolsistas, por meio de questionários respondidos *on-line*, e teve como objetivo:

Colocou-se a necessidade de compreender melhor o papel indutor do Pibid avaliando seus significados junto aos participantes desse processo. A apresentação desses significados é o objetivo desta análise. A Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes captou informações através de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do Pibid. A análise qualitativa das respostas será o meio para atingir o objetivo acima proposto para este estudo. Os fundamentos da análise abrangem questões relativas ao currículo da formação inicial, aos pressupostos que orientam os cursos de formação e à necessidade de aproximar o campo de formação e de atuação profissional (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.13).

Dado o volume de questionários (perfazendo um total de 38.000), foram feitas análises por amostragem, segundo consta no documento publicado. A pesquisa traz em suas mais de cem páginas as benesses do Pibid, como Programa de formação docente que atende fortemente às demandas das necessidades atuais de atuação dos professores na rede pública de ensino e, igualmente, às demandas dos próprios bolsistas envolvidos, das escolas e inclusive dos alunos da escola básica onde os projetos são desenvolvidos.

Apesar da prevalência de apontamentos de aspectos positivos são apresentadas também algumas sugestões e críticas ao Pibid, feitas, principalmente, pela voz dos bolsistas. As formulações neste campo apontam para necessidades de aperfeiçoamento do Pibid (segundo os respondentes dos questionários) transcritas pelas autoras nas considerações finais da referida obra:

[...] examinando as sugestões e críticas colocadas pelos diferentes participantes nas respostas a seus respectivos questionários e confrontando-as com as normativas e orientações atuais, ainda nos parece ser necessário incluir e/ou dar ênfase, na metodologia de implementação do Programa, a alguns aspectos que dizem respeito à ampliação do Programa e outros que provocam dissonâncias nas práticas institucionais. Considerar esses aspectos pode levar à consolidação dos avanços já delineados com o acréscimo de algumas melhorias na gestão, de modo a garantir maior eficácia desse programa de fomento considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica. Desse modo, propõe-se considerar alguns pontos, que se retroalimentam, relativos à: Expansão e monitoramento; Agilização de procedimentos; Comunicação e divulgação e Qualificação de quadros institucionais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.111 e 112).

Conquanto consideremos indiscutível que o Pibid se configure realmente em uma proposta inovadora (por sua proposta diferenciada de relação IES-escola pública na formação dos futuros docentes) e certamente uma das mais positivas dentre as demais iniciativas do Governo Federal das últimas décadas para a formação docente, argumentamos que às críticas colocadas à mostra pelos resultados desta pesquisa, podemos acrescentar a padronização da estrutura do Pibid para toda a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os diferentes níveis de ensino, com suas peculiaridades tão agudas acerca da organização dos tempos e espaços, objetivos e capacidades visadas pelo ensino, campo/objeto de conhecimento a ser trabalhado, bem como as relativas aos sujeitos envolvidos (sobretudo destacando-se as dos alunos em diferentes momentos de seu desenvolvimento psicológico) apontam fortemente, de nosso ponto de vista, para a necessidade de adequação do Programa a essas características. Criado primeiramente para atender à formação de professores para o Ensino Médio (especialmente Matemática, Física, Biologia e Química) e depois estendido para os demais níveis de ensino, sem as necessárias adequações.

A formação como professor mantém íntima ligação com as vivências do licenciando nos tempos de estudante da educação básica. Há, no senso comum, algumas expectativas sobre o campo de atuação docente, marcado principalmente pelas interações vivenciadas nos espaços e tempos da escola durante os mais de dez anos escolares até a chegada ao Ensino Superior (com suas rotinas e regras, avaliações, hierarquia e, também, impressões sobre estilos de prática docente).

Contudo, no início da carreira, o professor precisa ressignificar as impressões sobre o ambiente escolar trazidas de sua experiência como aluno para tornar-se

professor. Acompanhar de perto o processo de ensino-aprendizagem de maneira sistematizada e prolongada, observando e participando das estratégias utilizadas pelos professores titulares experientes e reconhecidamente eficientes na alfabetização pode oferecer vantagens ímpares na formação docente inicial dos BID participantes do Pibid. No caso da formação do professor alfabetizador, reforçamos a necessidade desta experiência. A partir dessa colocação, procuramos na pesquisa documental os indícios de que essa necessidade esteja sendo atendida nas possibilidades de ações pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

No próximo capítulo apresentaremos, portanto, as análises das atividades propostas e desenvolvidas em subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites do Programa.

4. SIGNIFICAÇÕES DO PIBID EM CAMPO: POTENCIALIDADES E LIMITES

Apresentamos a seguir as análises referentes à triangulação dos dados obtidos nos três instrumentos descritos na metodologia, a saber, (i) a pesquisa bibliográfica realizada na CAPES e na BDTD entre 20 de janeiro e 27 de junho de 2013; (ii) cinco *Blogs* Pibid Alfabetização, capturados entre 21 de dezembro de 2013 e 03 de março de 2014 e, por fim, (iii) os seis Editais Pibid publicados entre 2007 e 2013 (exceto aqueles específicos destinados ao Pibid Diversidade).

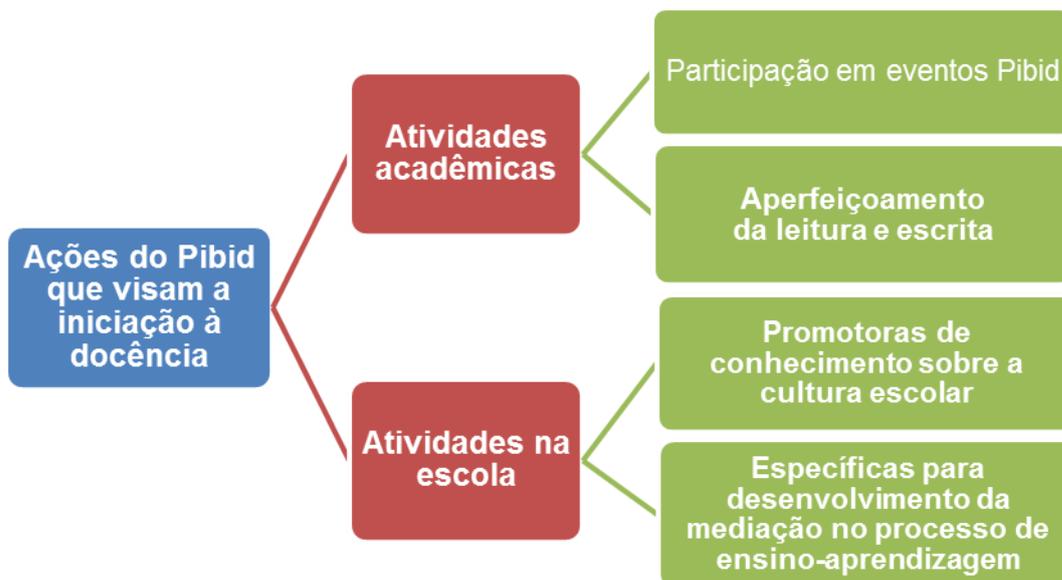
Neste capítulo almejamos alcançar o objetivo específico três, qual seja, analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites. Para tanto, organizamos as apresentações em eixos específicos: (i) o que fazem os BID nos Projetos Pibid Alfabetização; (ii) com quem fazem; (iii) por que fazem, relações teoria e prática.

4.1 O que fazem os BID nos Projetos Pibid Alfabetização

Análises sobre a sequência dos Editais evidenciam adaptações do Pibid às diversas demandas dos bolsistas e dos subprojetos, da ampliação das IES envolvidas aptas à participação no Programa, da inclusão de maiores possibilidades de recursos de custeio, entre outros. Estas análises permitem também verificar os **princípios gerais** que orientam a organização dos subprojetos analisando **se e como** as propostas incidem sobre a formação inicial docente, como, por exemplo, nas sugestões de espaços/tempo e atividades mais significativas para o desenvolvimento do Pibid.

As análises nos Banco de Teses e Dissertações da BDTD e CAPES e os relatos publicados nos *blogs* mostraram que as atividades desenvolvidas no Pibid nas escolas e IES compreendem atividades acadêmicas e atividades que têm a escola básica como lócus, como mostrado na Figura F1.

F1: Ações desenvolvidas pelos BID nos subprojetos Pibid



Fonte: Dados organizados pelas autoras

Dentre as atividades acadêmicas há registros de: levantamento do perfil das escolas parceiras e da comunidade onde estas se inserem; escrita de relatos, artigos e relatórios; estudo comparativo sobre o desempenho da escola nas avaliações nacionais; participação em congressos e eventos Pibid; confecção de jogos e material didático pedagógico; participação em reuniões e grupos de conversa com coordenadores e BS; criação e alimentação de *blogs* e/ou *sites* temáticos sobre o subprojeto; viagens a instituições de promoção de cultura, museus e parques.

Como atividades que se desenvolvem no espaço da escola são apontados: visitas para conhecer a equipe pedagógica e a estrutura física da instituição; organização de laboratórios e espaços de convivência; criação e execução de oficinas, projetos, semanas temáticas; participação em reuniões pedagógicas e de pais e mestres; monitoria e recuperação de alunos com baixo rendimento; experiências docentes em sala de aula, junto aos alunos da escola básica.

Para conhecer de fato a cultura escolar em suas múltiplas possibilidades de relacionamentos e intervenções, a experimentação da diversidade de atividades descritas pelos Subprojetos Pibid Pedagogia é bem-vinda e necessária. O Pibid mostra-se como possibilidade de formação aprimorada, porque, em princípio, conscientizadora da realidade da escola básica pública a partir da vivência

prolongada e orientada em seu cotidiano, com potencial para afetar a percepção do futuro professor sobre a amplitude de sua própria prática. A imersão do licenciando nas instituições educacionais, segundo as diretrizes do Pibid, procura favorecer o conhecimento sobre a dinâmica e a cultura escolar, envolvendo-o em seus costumes, regras, horários, espaços e relações interpessoais, estimulando a reflexão sobre o papel docente na formação dos alunos e no melhoramento da qualidade de ensino. A possibilidade de que os estágios incorporem atividades feitas em outros contextos que não apenas o da sala de aula pode ser um bom caminho para esta compreensão desta cultura pelos futuros professores, porém, desde que haja supervisões destinadas a transformar as observações em um conjunto de conhecimentos sólidos sobre a escola.

Contudo, sendo a alfabetização um processo complexo e dinâmico, suscetível a modificações constantes, tantas quantas o próprio relacionamento entre os sujeitos envolvidos possibilitem (aluno-professor-objeto do conhecimento), acreditamos ser o espaço da sala de aula, ou melhor, as atividades que remetem diretamente às ações de alfabetizar e letrar, as que carecem de maior investimento por parte dos Programas de formação docente.

Desta maneira, percebemos que o tempo de dedicação dos BID nas vivências em sala de aula que possibilitem uma convivência prolongada e significativa com os alunos e professores da escola básica para aprendizagem do manejo de sala e de diferentes metodologias e estratégias para o processo de alfabetização (com suas ações-avaliações/reflexões-ações), sofre considerável redução, contradizendo um dos princípios básicos do Programa: a imersão do bolsista nas atividades cotidianas da sala de aula como importante ponto para sua formação inicial e posterior permanência na docência na educação básica. Nossas análises evidenciam que as atividades em sala de aula constituem-se em uma modalidade de trabalho dentre 14 tipos diversificados.

Outro trabalho que confirma este cenário de diversificação das atividades desenvolvidas pelo Pibid visando a iniciação à docência dos licenciandos é o de Silva (2012), capturado por nossa pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Destacamos este trabalho justamente pelo panorama geral sobre o impacto dos subprojetos nas escolas básicas e, conseqüentemente, na formação dos licenciandos participantes. A pesquisa de Mestrado intitulada “Repercussões das atividades desenvolvidas pelos subprojetos institucionais da UFSM no âmbito do

PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica”, investiga os subprojetos Pibid realizados em 2007 e 2009 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSM), problematizando quais aspectos principais de atividades dos projetos Pibid caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar nas escolas básicas. Para tanto, a pesquisadora analisou os subprojetos em dez cursos de licenciaturas: Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências (todos de 2007) e Educação Física, Artes Visuais, Filosofia, História e Pedagogia (referentes aos subprojetos de 2009).

Segundo a referida pesquisa, que utilizou entrevistas com bolsistas e análise dos subprojetos, as atividades desenvolvidas no Pibid eram, em sua maioria, semanais, divididas entre aquelas realizadas na IES e as realizadas na escola. Na descrição das atividades desenvolvidas **na IES** a autora cita estudos com foco na metodologia de disciplinas específicas; elaboração de trabalhos acadêmicos para submissão a eventos ou periódicos; elaboração de planejamentos e separação de materiais escolares, jogos, reagentes químicos, etc, além de técnicas experimentais e, por fim, planejamento e avaliação de ações do subprojeto. Das atividades realizadas **nas escolas** destacam-se: reuniões com professores; oficinas e palestras temáticas; elaboração de material didático; aplicação de instrumentos de pesquisa; atendimentos individuais a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; elaboração de planejamentos didático-pedagógicos; arrumação de laboratórios de ciências, de informática e de sala de artes; regência de classe; mostra pedagógica e de ciências, cinema, esporte e arte. Há também registros sobre organização e participação em viagens de estudo (SILVA, 2012).

A maior parte das atividades era decidida pelos coordenadores dos projetos:

Com relação à forma proposta de trabalho, isto é, como iriam ocorrer as atividades, em oito (08/09) subprojetos, a estrutura delas foi decidida pelos coordenadores dos subprojetos. Essa decisão abarcava detalhes, por exemplo, a respeito do tipo de atividades a ser ofertadas: oficinas, atividades em sala de aula, ateliês, intervenções em espaços da escola. Convém salientar que esses detalhes já estavam decididos, antes mesmo da proposta ser apresentadas às escolas (SILVA, 2012, p.194).

[...]

Em um subprojeto, a definição de como aconteceriam as ações em uma escola, contou com a influência do bolsista supervisor. Nesta EPEB [Escola Pública de Educação Básica], as atividades do subprojeto foram subordinadas às necessidades da escola, a qual, [...] precisava ofertar atividades a seus alunos no período entre os turnos da manhã e tarde. Por isso, as atividades desse subprojeto, embora tivesse uma proposta,

inicialmente, elaborada pela coordenação, precisou sofrer adequações a esta demanda da escola (idem, p.195).

As conclusões de Silva (2012) ao longo da pesquisa indicam que no caso desta IES, os projetos se desenvolveram satisfatoriamente, com abertura para ajustes necessários. Entretanto, este modelo de organização e planejamento das ações pode gerar um descompasso entre as atividades propostas e as necessidades da escola e dos BID, como mostra a pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (2014) sobre a avaliação do Pibid. Não é incomum que os BCA dediquem seu tempo de trabalho exclusivamente às demandas da IES e trabalhem apartados do complexo cotidiano da escola básica. A Fundação Carlos Chagas (2014), pesquisando especificamente o impacto do Pibid na formação docente, relata que os *“Coordenadores de Área [CA] enfatizaram que uma importante contribuição do Pibid foi aproximar os próprios CA do contexto da escola básica (22%) [das respostas].”*

Através do projeto estamos tendo o primeiro contato com a escola como professores; isso ajuda a relacionar melhor a teoria com a prática. **Conhecer melhor o funcionamento da escola. Rever conceitos.** (Educação Física – PR) (Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 39, grifos nossos).

Pela análise da pesquisa acima mencionada, confirmada pela resposta do BCA nela entrevistado ficam evidentes os riscos do planejamento das atividades serem feitas *a priori*, especialmente se o BCA não tiver conhecimento profundo do funcionamento da escola.

Outras duas pesquisas capturadas que foram desenvolvidas na UFSM (uma do curso de Química e outra de Filosofia) reafirmam o uso do tipo de dinâmica descrita por Silva (2012) para a iniciação à docência dos licenciandos. A autora ressalva que há, em 5 dos 10 subprojetos pesquisados por ela, a valorização das atividades de iniciação científica, estimulando os BID a desenvolverem pesquisas na área de ensino.

Os *blogs* analisados por nossa pesquisa trazem exemplos de atividades desenvolvidas pelos BID, sendo possível perceber um destaque acentuado para as publicações dos BID participando de Congressos, em viagens culturais, em reuniões na IES (especialmente nos Blog1, Blog2 e Blog3). A participação dos BID em

eventos acadêmicos foi motivo de crítica de um BCI na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014), como mostra o relato abaixo:

Deve ser repensada a participação desenfreada de bolsista Pibid em eventos. Muitos bolsistas e Coordenadores de Área pensam que a Capes tem disponibilizado dinheiro sem limite para os Projetos Pibid. Dessa forma, a pressão em cima da Coordenação Institucional e da própria universidade é muito grande. **Melhor do que disponibilizar verbas para os bolsistas participarem de eventos é disponibilizar verbas para a aquisição de livros e outros materiais didáticos necessários para que as atuações nas escolas sejam cada vez mais eficientes e produtivas** (CI – CO) (Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 101, grifos nossos).

O trabalho na escola por meio de oficinas também chama a atenção e aparece como uma preocupação no relato de BID, retirado da pesquisa supracitada:

Uma oportunidade onde se pretende aliar o curso, logo a teoria, com a prática, a docência em si. **Carece, todavia, de experiência em sala de aula, como iniciação à docência; as oficinas** (como são aplicadas aqui), **por vezes, ficam muito distantes da realidade escolar** (sabemos que a realidade de um docente a nível nacional não é de oficinas, e sim de exaustivas cargas horárias). Creio que **deveríamos ter uma experiência e leitura maior a respeito da docência em si, e não meramente teorias a respeito da sala de aula** (Biologia – S) (Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 54, grifos nossos).

A pesquisa supracitada faz referência a outros trabalhos sobre a formação docente, citando especialmente a de Gatti e Nunes (2009):

[...] que investigou propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil, mostra que os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. [...] **As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores** (GATTI e ANDRÉ, 2014, p. 13, grifos nossos).

Junto com as oficinas, os *blogs* destacam ainda o uso de encenações de histórias para os alunos, realizadas pelos BID. Os cuidados tomados para este tipo de atividade evidenciados pelas fotografias postadas sugerem que os estagiários dedicam considerável quantidade de tempo com ela: caracterizam-se como personagens por meio de figurino, maquiagem e constroem cenários, por vezes bastante detalhados (Blog1 e Blog2). Há diversas fotos das BID caracterizadas em cena (ou antes/depois da apresentação), mas não há clareza sobre o objetivo do

uso frequente desta estratégia para o desenvolvimento dos alunos e para a formação das BID. Entretanto é preciso ressaltar as dificuldades para manter a frequência desta estratégia no cotidiano escolar, devido a grande necessidade de investimento de tempo e de pessoas. Os relatos e publicações nos *blogs* mostram, normalmente, as encenações feitas apenas pelos BID, sem a participação ativa das crianças, como em um espetáculo. Não é difícil supor um grande gasto de tempo na confecção dos cenários e figurinos, que não parece ser proporcional às atividades direcionadas para alfabetização e letramento pré e pós encenação. A contação de histórias é uma estratégia que promove o envolvimento dos alfabetizandos com a leitura e a escrita e certamente deve ser estimulada; no entanto, a maneira de incorporar e manter esta atividade na rotina escolar, quando envolve tantos recursos (como nas peças encenadas por grupos de professores) é uma questão a ser discutida, pois necessita de tempo de planejamento, busca por recursos, ensaios, entre outros. No caso das experiências do Pibid, que visam a iniciação à docência, podemos cogitar que o trabalho com a participação dos alunos como “atores” será requisitado quando estes BID estiverem lecionando, mas caso seja esse o encaminhamento pretendido, não seriam estas as oportunidades ideais para propor a participação das crianças?

Na análise dos *blogs* foi possível encontrar atividades promissoras de atividades que visam o desenvolvimento da alfabetização e letramento, como as várias propostas de contação de histórias para deleite dos alunos, ou seja, sem função avaliativa direta (Blog3: flashes de leitura em sala de aula; Blog4: contação de histórias com dobraduras; construção da TV Infantil), trabalho com diferentes gêneros textuais, alguns contando com a participação de autores que se dispõem a interagir com as crianças (Blog3: oficina de histórias em quadrinhos; encontro com escritor de Cordel; Blog4; oficina de gêneros textuais, com participação ativa dos alfabetizandos; Blog5: concurso de gêneros textuais, com ampla participação das crianças em situações do uso da linguagem escrita).

Dentre estas atividades destacamos dois exemplos, publicados no Blog4, a construção da TV Infantil e, no Blog5 a oficina de gêneros textuais. Sobre a TV infantil:

Atividade foi realizada na Escola Municipal [...], no Infanti IV, com o objetivo incentivar a leitura. A atividade aconteceu da seguinte forma: nós bolsistas confeccionamos com papel e outros materiais uma câmera, uma caixa de

som e um microfone, em seguida sensibilizamos as crianças para escolher um livro e contar a história desse livro para a turma, porém essa história seria contada em uma emissora de TV que estava chegando. Com a câmera, a caixa de som e o microfone nós montamos um cenário semelhante a um programa televisivo para que as crianças contassem suas histórias. Nesta ação as crianças ficaram bastante empolgadas e pudemos perceber que por mais que as mesmas não soubessem ler, através das imagens elas conseguiam captar a essência da história e repassar aos colegas (Blog4).

A atividade descrita mostra o envolvimento dos BID e das crianças, como é esperado/desejado. No entanto o destaque se faz pelo espaço destinado a ação do alfabetizando e à interação entre os sujeitos envolvidos criança-texto-mediador. A postagem é ilustrada com duas fotos, (i) das crianças em círculo com os BID, explorando o material e (ii) de uma das crianças em ação, sentada confortavelmente em uma cadeira, com o microfone na mão, narrando a história nos “aparelhos” confeccionados (caixa de som e TV). O uso da estratégia para o desenvolvimento da leitura foi estimulante e agregador, de maneira a garantir a participação dos alunos que ainda não conseguiam ler.

Na oficina de gêneros textuais é possível perceber pelo registro escrito e pelas fotos publicadas, o envolvimento de todos nas oficinas, no estudo, manipulação e produção de cartas, anúncios, receitas, convites, jogos, entre outros.

[...] a primeira oficina do nosso subprojeto “Alfabetização e Letramento” cujo tema foi “Gêneros Textuais”.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados às situações cotidianas de comunicação, fortalecendo os relacionamentos interpessoais por meio da troca de informações. Tais situações referem-se à finalidade que possui cada texto, sendo estas, inúmeras. Como por exemplo, as que foram utilizadas nesta oficina como os anúncios, cartas, receitas, convite, bilhete e jogos, sendo uma forma de mostrar como a comunicação está em toda parte e como a utilizamos. As oficinas foram realizadas em turmas do ensino fundamental, sendo que, uma dupla de pibidianas ficaram incumbidas de planejar e organizar a sua oficina.

Mas as nossas supervisoras [...] também organizaram uma oficina, cujo tema foi receitas, onde juntamente com os alunos preparam receitas deliciosas (Blog5, grifos nossos).

No gênero “receitas” há o preparo de bolo, comparando ingredientes e medidas, feito na cantina da escola e com a participação ativa dos alfabetizandos; na oficina sobre jogos, há o preparo de uma “poção”, mostrando os alunos caracterizados com chapéu e capa de bruxa, misturando ingredientes em uma grande bacia. O gênero “cartas” foi desenvolvido por meio de concurso, que premiou as melhores produções com fotos elaboradas da criança com sua produção.

O destaque para estas atividades se justifica pela possibilidade ampliada de participação dos BID e dos alunos nas mesmas, pelo empenho dos BID na elaboração de situações onde a linguagem escrita tenha sentido e uso real, possibilitando aos alfabetizandos explorar e produzir significados para a mesma, em consonância com a vertente teórica descrita no projeto.

As diretrizes do Pibid enfatizam a necessária “*participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras*” como forma de habilitar o futuro educador a participar e propor inovações para as experiências metodológicas e práticas docentes, utilizando recursos de informação e comunicação que favoreçam a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem vivenciados na escola. Entretanto, os Editais não especificam o que se considera **inovações** permitindo diversas interpretações. Ora, é fato conhecido que a educação brasileira sofre do *advento das inovações*, revestidas algumas vezes de modas metodológicas, outras da introdução de tecnologias que não fazem mais do que repaginar práticas antigas, sem que as discussões acerca dos objetivos maiores da educação básica e de sua fundamentação teórica sejam aprofundadas (MORTATTI, 2012). Todavia a inovação se presta a um objetivo maior, que deve partir da conscientização do papel do professor na dinâmica social atual e na que se projeta para o futuro e de seu papel nessa situação. Enquanto a proposta limitar-se apenas à *inovação*, sem aprofundamento sobre o entorno do que este conceito movimentava (o que/para que/como/por quem e para quem) há espaço para a simples “troca” de práticas (das consideradas antigas/tradicionais para as consideradas modernas/inovadoras), sem garantir a reflexão sobre a escolha, o uso e os efeitos destas práticas.

Considerando-se que faz parte das diretrizes do Pibid a eleição do “*espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento da formação docente e a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes*” há que se pensar na diversidade de atividades que englobam estas experiências e no tempo destinado às vivências na dinâmica da sala de aula, *lócus* privilegiadamente ligado às práticas pedagógicas. A integração entre a Educação Básica e a Educação Superior por meio da inserção dos BID nas escolas, promoveria – o que é assumido, inclusive, nas diretrizes do Pibid, a melhoria da qualidade da formação docente, na medida em que esta inserção estimularia a articulação entre a teoria da formação e a prática docente, de acordo com o

Programa. Este ponto foi problematizado na resposta de um BCI na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014), como uma das questões críticas do Pibid, que necessitam serem revistas para otimizar o Programa.

Sem exageros, me parece, quando contato com outros Pibids, que muitos apresentam desvios da atividade de iniciação à docência. Eu acredito, e tenho trabalho para isso, que **os alunos precisam entrar em sala de aula com os professores das disciplinas, pois eles vão para a escola com o objetivo de conhecê-la**, de dispor-se a atuar a partir das necessidades de cada realidade escolar com o fito de, quando dela saírem, deixarem legados positivos, pois isso acaba por reverter em benefício dos bolsistas, sejam eles Licenciandos, supervisores ou Coordenadores de Área, junto à comunidade escolar, pois todos acabam aprendendo algo, seja em conteúdos, em trabalho em grupo e também na elaboração e execução de projetos. Dessa forma, a minha sugestão é que **não se permita que os “pibidianos” fiquem apenas dentro da universidade, à disposição dos professores, seja traduzindo, ou [realizando] qualquer outra tarefa para o professor coordenador de área, isto é, que não seja “iniciação à docência” e nas escolas.** A universidade precisa ser o “lar” onde eles, todos os bolsistas, busquem referenciais teóricos, façam as avaliações das atividades, organizem e reorganizem as atividades, se encontrem nas áreas, mas que, após, **a escola seja o “locus” de sua real e efetiva atividade.** (Coordenador Institucional) (Fundação Carlos Chagas, 2014, p.101, grifos nossos).

Para a pesquisa supracitada, esta questão é colocada como uma *“sinalização de formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid que se mostram em projetos selecionados e apoiados”*. (idem, p.101). As análises dos trabalhos publicados na BDTD e CAPES, somados ao material dos *blogs* nos dão indícios de que esta prática não é incomum, como veremos mais adiante. É interessante ressaltar que o último Edital Pibid (de 2013) não traz no corpo do texto as características que cada projeto ou subprojeto Pibid deve contemplar. É no Capítulo II, Seção I, Artigo 6º da Portaria 096 (13 de julho de 2013) que as obrigаторiedades aparecem:

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional **envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;**

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES **a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as**

oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações **no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade**.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (Portaria 096 de 13.jul.2013, grifos nossos).

Como se pode ver, há uma grande multiplicidade de ações e locais nos quais se espera/deseja que o estágio se desenvolva. Consideramos esta característica do desenho do Pibid bastante interessante, no sentido de representar uma concepção moderna relativa à Educação: a ser professor significa saber conduzir processos de aprendizagem para além da sala de aula e através de ações que não se reduzem aos modos tradicionais de “dar aula”. Por outro lado, esta abertura de possibilidades pode permitir uma dispersão das experiências de iniciação à docência, como indicam as passagens grifadas na citação acima. Analisando as ações desenvolvidas nos trabalhos capturados para a pesquisa bibliográfica e nos *blogs* foi possível verificar que, no que se refere às atividades desenvolvidas pelos subprojetos Pibid descritos, a iniciação à docência dos graduandos se faz por meio da participação em um amplo rol de atividades. O **manejo de sala**, visto como a administração satisfatória das ações, do espaço e tempo e dos inter-relacionamentos do grupo, orquestrados pelo professor para alcançar objetivos pré-estabelecidos, tem sido apontado como um ponto crucial nos relatos dos professores iniciantes, como mostram as pesquisas de Anjos (2006), Barros (2007), Pimenta (2010), Mariano (2006), entre outros pesquisadores que tratam inclusive do choque de realidade enfrentado durante o início da docência. As dificuldades para desenvolver o manejo de sala de aula também aparecem nos relatos dos BID em

diversos documentos, como artigos, blogs e trabalhos acadêmicos, como apresentaremos adiante.

Um ponto positivo importante das postagens dos *blogs* é que o tom de conformidade com os problemas do campo educacional (citadas no início da Introdução deste trabalho, p.22) não aparece no discurso publicado pelos BID. Percebem-se indícios de que para os BID as atividades a serem feitas são diversificadas e há forte tom de relação positiva sobre as ações que desenvolvem com as crianças: investem na produção, procuram planejar (ou seja, entendem que o trabalho com as crianças não deva ser “espontaneista”) e sinalizam orgulho do que fazem. Na verdade, o discurso de que a escola vai mal por vários fatores e que não há nada que possa ser feito não é mencionado e nem sinalizado nas publicações embora estejam tão arraigados nas formas pelas quais educadores analisam o processo de ensino-aprendizagem, elegendo ora o Estado omissivo, ou a formação/material desatualizados e até mesmo a família desajustada como causas indiscutíveis e intransponíveis para a solução dos problemas da educação no país.

Neste eixo abordamos a pluralidade das atividades promovidas no Pibid para a formação do professor alfabetizador; colocando em evidência a dispersão de recursos em atividades predominantemente “atípicas” no processo de alfabetização e letramento propriamente ditos. Destacamos neste eixo **a escola pública enquanto *locus* privilegiado para a formação docente**, em consonância com as próprias diretrizes do Pibid, enfatizando a necessidade da imersão dos BID em atividades não apenas exploratórias deste espaço, mas significativas para a promoção do conhecimento sobre suas potencialidades, como especial atenção àquelas que remetem à rotina escolar nas salas de aula comuns da educação básica.

4.2 Com quem fazem

Sendo a alfabetização e o letramento processos de alta complexidade e de longa duração, faz-se necessário que várias disciplinas abordem suas particularidades, promovendo oportunidades de acompanhamento sistemático e orientado das intermitências que o formam, de modo que as necessárias intervenções mais comuns ao processo possam ser trabalhadas e experienciadas

durante a formação docente inicial. Assim como Souza (2013), acreditamos que uma das maneiras mais promissoras de potencializar essa formação seja observando e interagindo com o professor alfabetizador experiente, que exerceria o papel de mediador entre o licenciando e os conhecimentos/ações docentes.

A mediação é, então, um processo de intervenção, isto é, um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nessa direção, podemos pensar nos formadores como **mediadores** nesse processo de aprendizagem da docência, ou seja, como **alguém mais experiente capaz de fazer intervenções com o intuito de possibilitar a [re]significação de saberes e a articulação teoria e prática** (SOUSA, 2013, p.86, grifos nossos).

Retomando os conceitos de **forma primária** e **forma final ou ideal** para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e de habilidades importantes para a socialização colocamos em pauta: como a imersão dos BID em escolas de baixo desempenho (como recomenda o item I do Artigo 8º da Seção I, Capítulo II da Portaria 096/2013, indicada como documento normatizador do Pibid no texto inicial do Edital 061/2013) poderiam influenciar positivamente sua formação profissional? Não seria preferível, durante a formação inicial que o licenciando estivesse imerso em um ambiente onde pudesse observar bons exemplos de organização e de intervenção pedagógica? É certo que há questionamentos quanto à medição da qualidade da educação pelas avaliações externas e concordamos que os índices gerados por elas não devem ser tomados isoladamente como “garantia de qualidade” ou como indicador de “ausência de”. No entanto, há que se pensar que se o critério elencado para a classificação das escolas é o IDEB, é preciso determinar qual o meio mais indicado para a imersão do licenciado, objetivando uma formação inicial de excelência através de *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*. (PORTARIA Nº 096 de 18 jul. 2013, p.2).

Segundo Vigotski, a forma final ou ideal se configura em um modelo daquilo que deve ser obtido no “final” do desenvolvimento de determinada etapa ou ação. Deste modo, a exposição à forma ideal influenciaria positivamente o desenvolvimento pretendido.

Pimenta (2010) discorre em sua pesquisa sobre o impacto negativo que as vivências em ambientes escolares desorganizados podem exercer na formação

docente inicial, durante os estágios obrigatórios da licenciatura. É certo que a proposta do Pibid tem diferenciações quanto ao estágio obrigatório, no que se refere ao tempo, organização, equipe e orientação. No entanto a experiência de participação em uma instituição escolar menos problemática tende a ser mais construtiva para o licenciando, mesmo que nela sejam apontadas necessidades de melhorias, como sempre deve ocorrer. Os relatos de duas BID, capturado por meio do blog da equipe Pibid-UEMG, tratam destas experiências diferenciadas de formação:

A minha experiência em sala de aula, no início foi um pouco traumática. Iniciei com uma professora que entrou na turma do 3º ano no meio do ano e era seu primeiro ano com ensino fundamental. **Ela estava passando pelo choque e eu, conseqüentemente, acabei entrando em choque também.** Mas valeu a pena. Pude observar muito, absorver o que poderia ser útil pra minha formação e experiência para a sala e também o que eu não iria aproveitar e não aplicar no PIBID ou em uma futura sala de aula minha. Consegui criar um vínculo com os alunos e apliquei o projeto, que na maioria das atividades, foi positivo (BID, grifos nossos).

Com muita expectativa comecei o trabalho na Escola Municipal A., no 2º ano do Ensino Fundamental. **A professora da sala que acompanhei durante seis meses estava justamente vivenciando a tão abordada e discutida na literatura educacional “o início à docência”.** Os desafios foram muitos, pois **estava inserida em uma sala que a própria professora vivenciava as dificuldades do início da carreira, tais dificuldades que o Programa tenta amenizar** com essa aproximação entre universidade e escola (BID, grifos nossos).

O acompanhamento de práticas pedagógicas que promovem satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem incide diretamente na significação deste processo pelo licenciando, que necessita adquirir um bom conhecimento sobre o saber pedagógico, para conseqüentemente ter uma prática adequada e coerente com a melhora da qualidade da educação, pretendida pelos objetivos do Pibid. Obviamente o acompanhamento e a orientação dos professores experientes e responsáveis pela formação dos licenciandos pode fazer a diferença para que experiências negativas na escola possam ser discutidas e ressignificadas, gerando aprendizado. No entanto, reafirmamos nossa convicção de que experiências significativamente positivas podem ser mais proveitosas e condizentes com os objetivos de formação docente de qualidade, como pretende a CAPES e todos os profissionais seriamente envolvidos com a Educação brasileira.

Vale a ressalva sobre o fato de que o professor titular, mesmo que com vários anos de docência pode não ser, necessariamente, um professor experiente ou um

exemplo a ser seguido pelo professor licenciando, afinal a docência nunca deixa de ser um processo complexo (SMOLKA, 2010). Partindo de uma situação vivenciada em uma 6ª série do ensino fundamental da rede pública, Smolka (2010) documenta a insegurança de uma professora de português, com 30 anos de experiência, que encontra ainda no exercício da profissão, grandes desafios! A proposta da professora para a turma é o trabalho de produção de textos na sala de informática. Transcrevemos o trecho da fala da professora em questão:

“(...) realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: *ah, vai ser fácil, ... eu estou acostumada!*... Mas realmente está sendo uma barra, viu!!... Olha, para o final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei, sabe! Estou procurando (...), mas sabe, na hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...
 ... eu fico assim, até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar... eu acho que o aluno de hoje não está aguentando mais a aula como está sendo dada... eu não estou preparada...
 ... nós vamos precisar mudar porque a escola não está de acordo com o perfil do aluno de hoje, não está... nós vamos precisar trabalhar com mais recursos... o aluno tem telefone celular cheio de joguinho, a tecnologia avançou tanto... nós estamos ainda com carroça.
Está difícil. Os alunos não te valorizam mais como uma pessoa que pode ajuda-los... quando você chama a atenção ele responde... xinga! *Está difícil!*” (p. 125-126, grifos do original).

Anjos (2010) também questiona a linearidade do ciclo de formação docente.

Ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer. O processo de reflexão e análise do próprio trabalho não é algo que acontece naturalmente. E este ser concebido e realizado de diferentes modos.

Há sempre que se considerar as condições concretas de realização do trabalho pedagógico e as prescrições impostas (leis, reformas educacionais, etc.). O conceito de desenvolvimento profissional ao postular que o professor não sai pronto de uma formação inicial constitui-se numa importante contribuição, entretanto, indagamos como este desenvolvimento é concebido, como se relaciona com as trajetórias de vida e de trabalho dos professores, tão complexas e singulares (ANJOS, 2010, p.139-140).

Estes argumentos mostram que a escolha de **onde** e **com quem** as atividades de iniciação à docência propostas pelo Pibid serão desenvolvidas deve ser feita com cautela e critérios bastante exigentes, de modo a otimizar possibilidades de formação profissional.

Para se constituírem como mediadores, os encontros com os alfabetizandos experientes que promovam o conhecimento sobre o percurso e as características

reais do processo de alfabetização, subsidiam o planejamento adequado com a escolha das estratégias mais acertadas. A aplicação destas estratégias e a consequente avaliação sobre o trabalho em desenvolvimento possibilitam conhecimentos mais refinados sobre como o alfabetizando significou aquelas experiências com a linguagem escrita, redirecionando outras ações docentes, de maneira a suprir possíveis desvios/falhas no processo, adequando e otimizando a mediação do professor. Outras estratégias podem ser necessárias e, conseqüentemente outras formas de avaliação do processo se incorporam à dinâmica, gerando um quadro complexo de interatividade que reconhece o alfabetizando como participante ativo de cada uma das ações.

Nos *blogs*, há prevalência de fotos e relatos sem menção a orientações diretas do BS ou do professor titular, especialmente nas fotos diversas onde aparecem os BID, os BID com as crianças, ou, ainda apenas as crianças. Nos planos de aula há poucos indícios de que foram construídos a partir de diálogos e/ou supervisão de profissionais envolvidos no desenvolvimento do estágio. O Blog3 e o Blog5 descrevem alguns momentos com a participação do BS e/ou dos professores titulares, como no relato já descrito sobre a ajuda das professoras para que as oficinas de letramento se desenvolvessem tranquilamente (Blog5). Destacamos o registro de participação ativa das BS em atividades realizadas na escola na oficina de gêneros textuais (Blog5), que registra não só a participação das mesmas na orientação das atividades como também na elaboração da oficina “receitas” (citado no primeiro eixo destas análises, p. 132). Algumas poucas publicações remetem a reuniões com o BCA, embora sua presença seja mais fartamente documentada nas postagens sobre a apresentação de trabalhos nos eventos e congressos.

O trecho em destaque a seguir trata do relato de uma BID do Blog2 e mostra a necessidade da orientação *in loco* do professor experiente, seja ele o BS ou o titular da sala. No trecho, a estagiária faz reflexões sobre o trabalho que desenvolveu com uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, que apresenta dificuldades para se alfabetizar, em encontros semanais e individualizados:

Ainda falando em dificuldades, não dá para deixar de **falar na falta de experiência desta bolsista em sala de aula, esta talvez tenha sido a maior das dificuldades ou entraves**, afinal é fácil achar um culpado pelas dificuldades encontradas, difícil é admitir que este culpado possa ser você mesmo, com sua **falta de prática, e falta de habilidade na hora de colocar a teoria em prática** (BID, Blog2).

Neste caso específico, o estágio no Pibid parece ter levado a uma experiência de insegurança e sensação de incompetência, além de colocar a BID à procura de um “culpado” pelos insucessos experimentados por ela e pela aluna sob sua responsabilidade.

Em síntese, as tarefas de alfabetizar e letrar envolvem o conhecimento e a compreensão quanto às hipóteses dos alfabetizandos sobre a língua escrita, de modo a organizar mediações pedagógicas para o processo, promovendo a aproximação às melhores maneiras possíveis do uso desta linguagem pelo alfabetizando na interação social – objetivo maior desta aprendizagem. E, segundo foi possível depreender pelas análises das atividades propostas para este campo de aprendizagem, estas ações não foram realizadas, ou, ao menos, se foram realizadas não foram consideradas pelos autores das postagens como algo a ser destacado.

Foi possível perceber nas publicações dos *blogs* (relatos, resumos de artigos apresentados em eventos) a prevalência do foco nos produtos das atividades desenvolvidas, com pouca ou mesmo nenhuma menção sobre o processo (sucessos/percalços) experimentado, trazido especialmente quando se promove momentos para que as significações feitas pelos alfabetizandos apareçam. Se os estudos da psicogênese alertam para o fato de que a construção da leitura e da escrita pela criança não obedece a um plano mecânico, nas descrições dos planos de ação dos BID a significação construída pelas crianças não mereceu registro. Sobressai apenas a aplicação das atividades planejadas, seguindo fielmente o cronograma, independente das necessárias adaptações que possam ter sido realizadas.

O Blog2 traz um bom exemplo desta questão:

1-Título: Alfabetização por meio de contação de história.

2-Objetivos:

Recontar partes da história;

Compreender a função do gênero textual resumo;

Identificar letras quanto ao som e grafia.

3-Metodologia: Contação de história, discussão, contextualização do resumo da história;

identificação e registro das palavras; transcrição das palavras encontradas no texto.

4-Cronograma do dia 06/ 05/ 2013:

Das 15h00min às 15h20min: contação da história “A casa assombrada”.

Das 15h 20min às 15h40min: jantar.

Das 15h 40min às 16h20min: discussão e contextualização do resumo da história.

Das 16h20min às 16h40min: Identificação e registro das palavras que continham a letra f, a mesma letra inicial da palavra formiga, personagem principal da história.

Das 16h40min às 16h50min: transcrição das palavras encontradas para o caderno.

5-Materiais: Livro “A casa assombrada” da coleção “Eu gosto mais de leitura” de Edy Lima, 2011.

6-Resultados alcançados: As crianças recontaram partes da história, identificaram as letras conforme orientação da acadêmica bolsista e construíram conceitos significativos com a ajuda da acadêmica bolsista, a cerca do gênero resumo.

7-Produtos gerados: Registro para o blog (BID, Blog2, grifos nossos).

No trecho acima fica evidente o foco nas ações, como se elas tivessem sido realizadas prescindindo de possíveis adaptações do planejamento, fato tão corriqueiro nas práticas pedagógicas. De modo geral, há ênfase na descrição da atividade e raros comentários sobre as razões de terem sido aquelas as escolhidas e não outra(s). Ou seja, acaba se configurando mais uma sucessão de situações de aplicação de atividades, talvez pouco ajustadas às necessidades reais das crianças com quem os BID estão realizando seus trabalhos. Além disso, as postagens não mostram a repercussão no discurso das crianças frente às propostas apresentadas. Há menção de comportamentos desejáveis ou não, mas sem foco na significação e aprendizagem dos alfabetizandos. Os BID registram seu comportamento atento ou não, mas temos condições de destacar que não há registros sobre singularidades das produções das crianças, sejam através da fala, sejam através da escrita. Interessante ressaltar o “produto gerado”, que não foi para os alfabetizandos, mas manteve o foco no registro para publicação no *blog*.

Sobre as mudanças significativas apontadas pela comparação entre Editais e Portarias normativas (citadas nos Editais) destacamos a vinculação e parceria com escolas de baixo desempenho no IDEB para o desenvolvimento das atividades do Pibid. Retirada do texto dos objetivos a partir do Edital de 2011, onde aparecia de maneira explícita, permanece ainda como recomendação, como consta no Artigo 8º da Portaria 096/2013:

É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a

elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (Portaria 096/2013, p.4).

Esta indicação nos causa estranheza, visto que os BID estão em processo de formação profissional, período em que a aproximação com situações de excelência seriam mais adequadas como forma de aprendizado do que “é possível” fazer, do que “deve-se” fazer, do “como” fazer. As reflexões relativas aos processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura têm, historicamente, se concentrado em discussões acerca de teorias e métodos que tendem a culminar na classificação dos alunos entre aptos e não-aptos, imaturos ou capazes (GARCIA e ZACCUR, 2008), muitas vezes minimizando ou até ignorando a força que as relações entre os sujeitos impõem à esta dinâmica.

Exemplificamos esta questão com um fragmento retirado do BLOG2, parte do relato de uma BID sobre sua atuação com uma criança de 9 anos, que, segundo o ela, apresenta dificuldades na alfabetização:

Quanto ao trabalho individual com a aluna do segundo ano uma das dificuldades de se desenvolver um trabalho contínuo foi a falta de tempo, visto que os encontros se davam uma vez por semana e por um curto período de tempo. Aliado a esse fato podemos citar que dois encontros a aluna não estava presente em sala de aula e em um encontro foi a bolsista que não pode participar e, portanto, não foi possível fazer as atividades planejadas. Quanto ao progresso desta aluna pouco se pode falar visto que foram poucos os encontros, mas o que se percebeu foi que **a aluna é muito individualista**, não gosta de mais colegas participando das atividades com ela. **Quando sozinha ela não negava fazer as atividades, mas quando acompanhada, geralmente não participava ou não acompanhava os demais. A aluna é ainda muito inquieta** e exige que seja acompanhada nas atividades, não é possível deixá-la fazer as atividades sozinha, pois desta forma ela abandona as tarefas e se distrai com outra coisa. A aluna **precisa de acompanhamento de incentivo durante suas produções, ela é muito dependente de um adulto para lhe motivar**. A aluna **tem dificuldade é maior para juntar as sílabas**. Sua dificuldade de concentração fica mais evidente quando ela lê as sílabas, mas não consegue juntá-las na hora de ler palavras. Foi possível perceber também que **a aluna é muito inteligente**, mas que **diferente da maioria das crianças da sua idade, ela exige um acompanhamento mais individual, provavelmente com um acompanhamento em longo prazo**, as chances de se obter bons resultados são maiores. **Infelizmente a realidade da escola pública não dá conta deste tipo de necessidade, portanto fica difícil para crianças como esta aluna, de se apropriarem e dominarem o código escrito** (relato da bolsista de iniciação à docência, BLOG2, grifos nossos).

Neste trecho não é possível saber, pelas informações disponibilizadas no blog em qual período do curso de graduação a BID se encontra, se já passou pelo estudo

sobre a alfabetização ou não. Não são disponibilizados maiores informações sobre as dificuldades da criança, no entanto, o que me chama atenção é a ênfase que a BID coloca nas informações a respeito de aspectos do funcionamento psicológico da criança (individualista, dependente, exigente, inteligente) concluindo, aparentemente por este rol de características, que a melhor estratégia de ensino para esta criança seria um atendimento extraescolar (provavelmente de tipo psicopedagógico), de longo prazo. Não são questionadas pela BID outras possibilidades pelas quais a escola deveria se (re)organizar de modo a dar conta de demandas deste tipo. Frente ao que constata como dificuldades, a ela o único caminho parece ser o deslocamento da responsabilidade pela superação dos problemas, da escola para algum atendimento extraescolar, conferindo um tom de fatalidade ao fracasso experimentado pelo aluno em questão.

Nas atividades descritas o alfabetizador deveria, seguindo o aporte teórico de Vigotski, trabalhar justamente na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, de modo a ajuda-la a vencer alguns dos entraves naturais dessa fase. Conquanto a atuação ajustada à ZDP dos alunos fique comprometida pelas condições de trabalho dos professores, especialmente pela quantidade excessiva de alunos por sala, a necessidade expressa pela criança do acompanhamento individual poderia ser lida como um traço de singularidade e desejo de aprender, e não como uma “dificuldade”, como colocado pela BID. O acompanhamento dos atendimentos por um professor experiente poderia ajudar a BID a perceber outras possibilidades e, até mesmo, a concluir sobre a dificuldade de fato da criança atendida. As considerações sobre as influências que as relações interpessoais provocam no processo de alfabetização (entre os sujeitos, entre os sujeitos e o objeto de conhecimento e, ainda, entre os sujeitos e as demandas de leitura-escrita para além dos muros escolares) parecem ser ainda pouco exploradas.

É preocupante a conclusão da BID sobre o futuro das crianças que apresentam este tipo de necessidade, já que *“Infelizmente a realidade da escola pública não dá conta deste tipo de necessidade, portanto fica difícil para crianças como esta aluna, de se apropriarem e dominarem o código escrito.”* Esta conclusão poderia fortalecer o senso comum de que há uma fatalidade no fracasso escolar para este “tipo” de criança? Este determinismo é gestado no ideário do alfabetizador desde sua formação? Como a equipe de apoio do Pibid pode confrontar esta ideia,

auxiliando a BID em sua formação de maneira a realmente marcar diferença na melhora da qualidade de ensino?

Neste eixo percebe-se o predomínio de relatos de atividades sem a supervisão direta do BS ou do professor titular da sala de aula onde os BID estão atuando, mesmo quando as ações têm os alunos com dificuldades de aprendizagem como foco. Para o aprendizado da docência em campo, acreditamos ser imprescindível a orientação atenta do professor experiente, que poderia indicar possibilidades mais acertadas de mediação docente para o domínio do manejo de sala de aula e a condução do processo pedagógico. A experiência de partilha de saberes com o professor experiente tende, inclusive, a facilitar o processo de adaptação à profissão, já que o BID poderia se servir da experiência daquele para evitar os desacertos comuns do início da carreira.

4.3 Por que fazem: relações entre teoria e prática

O Pibid tem entre seus objetivos contribuir para a articulação entre a teoria e a prática na formação docente, bem como para o estreitamento do vínculo entre IES e escola básica, designada como ambiente privilegiado de formação. A delimitação do tema e problema desta pesquisa derivou exatamente deste objetivo (conforme apresentado no primeiro capítulo da dissertação), especialmente pelo encantamento com as possibilidades de experiências dos BID em práticas diretamente ligadas à alfabetização e letramento, junto aos alfabetizados e aos professores alfabetizadores, no ambiente escolar real e firmado como espaço privilegiado de formação docente atuante neste processo.

Entretanto, ao iniciar a pesquisa exploratória foi possível perceber algumas diferenças importantes na estrutura e no desenvolvimento do Pibid no Ensino Fundamental I. Priorizando inicialmente a formação docente para o Ensino Médio, nas licenciaturas que apresentavam maior carência de professores em 2007 (Física, Química, Biologia e Matemática), o Pibid passou a atender toda a Educação Básica dois anos depois, devido aos resultados positivos constatados na formação e valorização para o magistério. No entanto, ao abranger outros níveis e modalidades, apenas as modalidades de educação indígena, do campo e quilombolas receberam diretrizes diferenciadas, a partir de 2010 (Edital Conjunto Nº002/2010/CAPES/

SECAD-MEC), em Editais próprios para implementação do Pibid nestes campos, nomeados de Pibid Diversidade.

Em 2013, novo edital destinado ao Pibid Diversidade é lançado, com objetivos específicos para formação docente em nível superior para atuar nas escolas de educação básica acrescentando às já elencadas, escolas que atendem a populações extrativistas e ribeirinhas. A Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental seguem as mesmas diretrizes elaboradas para o Ensino Médio, sem ressalvas quanto às necessárias adaptações às peculiaridades de tempo, espaço, objeto do conhecimento e perfil dos alunos atendidos nessas modalidades segmentos. De nossa perspectiva a aprendizagem do exercício da docência para alunos de 16 anos não pode seguir a mesma estrutura e não possui as mesmas demandas de uma turma de 6 anos! Desta forma, a não normalização do Pibid para os segmentos da Educação Infantil e dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a nosso ver, pode permitir que não se delineiem situações e atividades mais ajustadas a e profícuas para a pretendida formação do licenciando para a docência na cultura escolar.

Esta condição pode estar ligada à ampla proposta de formação do curso de Pedagogia, como mostra a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno CNE/CP nº 1/06, em seu artigo 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, CNE/CP nº01/06, p.2).

No entanto, de nossa perspectiva, é imprescindível pensar e planejar desenhos distintos para cada segmento educacional junto ao qual os estágios serão desenvolvidos. Gatti (2010) em sua pesquisa sobre a formação dos professores do Brasil também qualifica como problemática a formação ampla dos professores e

seus efeitos para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, indicada na Resolução supracitada:

[...] propondo-os [referindo-se aos cursos de Pedagogia] como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º (GATTI, 2010, p. 1357-1358).

A questão colocada por Gatti (2010) trata das grandes dificuldades para a formação docente satisfatória deste profissional polivalente em um curso de 4 ou 5 anos de duração, apontando para as lacunas presentes na formação docente inicial. A pesquisadora complementa:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (idem, 2010, p.1371).

O problema que nos apresenta é que o Pibid não pode ser responsável por suprir a *insuficiência formativa evidente*. As inúmeras possibilidades de significação do Pibid, em práticas diversas nas escolas e IES buscam cumprir, dentre os objetivos do Programa, o de “*contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes*” (Portaria 096/2013). Contudo, há, nos relatos dos BID publicados nos *blogs* Pibid Alfabetização o predomínio de aspectos descritivos e técnico-operacionais, com pouca referência às teorias pedagógicas e

de outras áreas do conhecimento que serviriam de suporte para as estratégias escolhidas e documentadas nos planos de ensino publicados.

O Blog2 traz um total de 17 descrições de planos de aula e/ou relatórios de atividades desenvolvidas e, em publicações separadas, dois links para entrevistas com as pesquisadoras Magda Soares e Emilia Ferreiro, mas sem indiciar nenhuma das possíveis relações entre as atividades planejadas e o conteúdo das entrevistas. Também não há indicações sobre as distinções (e contradições) entre as posições teóricas entre estas duas autoras. Não havendo maciços investimentos na formação teórica dos BID – sugerida pela ausência de menções a teorias e reflexões teóricas nos *blogs*, os licenciandos ficarão sem recursos para poderem identificar contradições entre autores, podendo-se perpetuar o ciclo de uma coleção de leituras pouco problematizadas. Desta forma, a submissão da Pedagogia à Medicina (em laudos e explicações biológicas e neurológicas) tende a se manter, personificada também na concepção de que as dificuldades de aprendizagem têm **na criança** seu ponto nevrálgico e, por isso, a ela eram endereçados investimentos maciços. Se na formação inicial estes questionamentos não são postos em discussão insistentemente, o discurso da patologização dos problemas no processo ensino-aprendizagem permanece com grande vigor, dado, especialmente a ideia de maior “cientificidade” atribuída às áreas da Saúde, como é o caso da Neurologia.

O Blog4, ao tratar de uma atividade de contação de histórias e confecção de dobraduras para alunos do 1º ciclo do ensino fundamental traz esse trecho:

Atividade na qual contamos uma história cujo título era “Eta Sapinho Sapeca!”. Ao final confeccionamos um sapinho de papel por meio de dobraduras, **nessa atividade percebemos uma certa distração das crianças em determinados momentos da história**, mas em relação a produção do sapinho a participação delas foi ótima (BID, Blog4, grifos nossos).

Não é explicitado em qual período de estudos os BID estão, portanto não podemos precisar se os graduandos têm o suporte das teorias sobre a psicologia e o desenvolvimento infantis para planejamento e mediação das atividades. No entanto, caso estes estudos ainda não tenham sido feitos, a orientação dos professores experientes da IES e da escola poderiam bem esclarecer e calibrar as expectativas dos BID frente ao comportamento dos alfabetizandos na atividade proposta. Como não esperar por “*uma certa distração das crianças em determinados momentos da*

história”? Esse comportamento é dos mais prováveis de ocorrer justamente por ser natural de crianças nesta fase escolar, especialmente quando em grupos e em atividades que estimulam a imaginação.

Questionamos porque os BID, que têm orientação/estudo (ou deveriam ter) que direcionam e dão suporte para o planejamento das atividades nas escolas, ainda conservam a expectativa de que teriam crianças (de 6 a 8 anos) atentas e concentradas durante toda a atividade. E mais, porque ainda permanece na crença de alguns profissionais que somente a passividade atesta a atenção da criança e o sucesso para compreensão dos conceitos apresentados em aula? Não há indícios sobre as teorias de desenvolvimento infantil e de mediação nem nos relatos, nem mesmo nas ações das BID, perdendo-se um momento favorável de formação docente em situação privilegiada.

No Blog5 destacamos outro trecho interessante sobre os indícios que as BID fazem sobre a relação teoria e prática sobre alfabetização e letramento, mas, especialmente, sobre as expectativas apresentadas para o comportamento infantil:

Para finalizar nosso semestre de atividades na escola, desenvolvemos mais uma oficina. Orientada por nossa coordenadora [...] e por nossas supervisoras [...], cujo tema foi Letramento. [...] cada oficina foi desenvolvida por duas acadêmicas onde as mesmas planejam, e confeccionaram todo material da oficina. A proposta para a oficina era que **desenvolvêssemos jogos que através da leitura os alunos descobrissem ou até mesmo formassem palavras para a elaboração de textos, frases, parlendas, paródias e outros**. Obtivemos um **grande êxito** no desenvolvimento da oficina, os **alunos foram participativos e muito atenciosos durante nossas falas**. As **professoras também colaboraram bastante** para que pudéssemos **desenvolver os jogos com tranquilidade** (BID, Blog5, grifos nossos).

A menção sobre o comportamento *atencioso* dos alunos e a colaboração das professoras para que tudo se desenvolvesse *com tranquilidade* reforçam a ideia de que para estas BID o aprendizado se faz, privilegiadamente por meio do silêncio e da tranquilidade. Não parece ser esperado que os alfabetizandos sejam ativos e interajam com as BID e com o material, ou que façam questionamentos ou reorganizem o material de maneira diferente daquela planejada pelos adultos. Esta expectativa coloca em risco um dos princípios básicos da mediação, qual seja, a de que o alfabetizando tenha espaço e oportunidade para expor as ideias e relações que faz daquele assunto/jogo/objeto com o que já conhece, que explore e questione

sobre, para que o professor possa, a partir dessas demandas, conduzir a mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento em questão.

O “erro” não parece ser visto como campo rico para ajustes na mediação e como indício de raciocínios das crianças que, embora não correspondentes à resposta certa, deve ser valorizado e analisado constantemente. A análise do desempenho das crianças nas atividades realizadas parece não ser considerada como relevante para constar nas postagens. Percebe-se a descrição extremamente sintética das dificuldades de atenção das crianças e uma avaliação superficial do sucesso de algumas atividades realizadas.

Na descrição de um plano de aulas no Blog2 (semanais, com duração de 1h40min desenvolvidos especificamente para os alunos que apresentam dificuldades na alfabetização) há a descrição dos objetivos de maneira muito ampla, seguido dos planejamentos para cada um dos encontros, denominados de *situações de aprendizagem*, pelos BID:

Objetivos:

Desenvolver a oralidade;
Desenvolver as habilidades de leitura;
Desenvolver as habilidades de escrita;

Situações de aprendizagem:

16/07/2013 - Entregar a **música “Errar é humano”** (Toquinho) impressa. Fazer a leitura inicial e após cada criança fazer a leitura de uma estrofe. Apresentar o vídeo da música por meio do notebook e propor uma atividade escrita. Circular as palavras do texto entregue, que contenham a letra “r”.

06/08/2013 - Devido a dificuldade diagnosticada com as sílabas complexas que incluem a letra “r”, ex.: tr, rt, br, rb, pr, rp,..., a atividade proposta foi: Trabalhar com alfabeto móvel, palavras que contenham as sílabas/letras: tr, rt, br, Rb,... Cada bolsista irá trabalhar com uma criança ou uma dupla, para que eles mesmos possam identificar seus próprios erros e corrigi-los.

13/08/2013 - Trabalhar com a **história “As viagens de Gulliver”**. Fazer a leitura em voz alta e após cada criança irá ler um trecho do texto. Fazer a interpretação oral.

20/08/13 - Trabalhar com a **história “O menino Zequinha”**, contando e utilizando uma dinâmica. Logo após sugerir algumas frases para as crianças discutirem e escreverem em antônimos.

27/08/13 - Trabalhar com o **texto gênero carta enigmática**, permitir que as crianças façam a primeira leitura e posteriormente fazem a leitura em voz alta. Propor a escrita de um bilhete em forma de carta enigmática.

03/09/13 - Apresentar a **história “De todas as cores”** Ny e Ribeiro, propor a leitura individual de cada página do livro, até finalizar a história. Ao término da leitura, fazer uma roda de conversa sobre a história. **Escrever algo sobre a história em forma de carta enigmática.**

10/09/13 - Relembrar a aula, dar continuidade aos textos, apresentando um novo **texto “A minhoca e os passarinhos”**. Fazer a leitura em voz alta, a estagiária fará esta leitura. Em seguida discutir o texto com os alunos, levantando alguns questionamentos que leve a reflexão e logo após trabalhar com interpretação de texto escrito.

17/09/13 - Trabalhar com **gênero textual – lista de compras**, combinar com os alunos sobre a realização de uma **feira de confraternização (fictícia)**, envolvendo as estagiárias do PIBID e os **alunos do 2º ano** Nesta feira haverá cachorro-quente e suco de laranja. Propor aos alunos que elaborem uma lista de compras, com os ingredientes necessários para preparação dos alimentos. (Blog2).

24/09/13 - Devido as condições do local em que a aula anterior foi realizada, não foi possível concluir a atividade, sendo assim foi necessário dar continuidade a atividade anterior. Após o término, fazer a correção da lista de compras, juntamente com os alunos (BID, Blog2, grifos nossos).

No longo trecho transcrito é possível perceber indícios das dificuldades das BID para estabelecer um plano de ação satisfatório para os alunos, especialmente em se tratando de crianças que apresentam as dificuldades de aprendizagem. Há uma profusão de textos novos para serem trabalhos (7 em 9 dias de trabalho) o que dificulta sobremaneira que os alunos se familiarizem com seus conteúdos, formas e vocabulário. Aparentemente há a expectativa de que não seja necessário retomar os conteúdos apresentados, talvez alimentada ainda pela imagem dos alunos idealizados, para os quais basta entrar em contato com o conhecimento para que o aprendizado se concretize. O que apontamos neste trecho é a necessidade do desenvolvimento da ação mediadora, que planeja, escuta, interage, apresenta, avalia, retoma, reestrutura, (re)planeja, (re)escuta, (re)interage, (re)apresenta, (re)avalia, etc., em um ciclo que só finda quando o aluno consegue mostrar de fato que aprendeu.

A publicação dos diversos planos de ação docente tais como este, com uma profusão de atividades sem a indicação de uma organização pautada no desempenho dos alunos levam-nos a pensar na possibilidade de que os BID projetam e realizam a sequência de atividades não organicamente relacionadas. Uma possibilidade norteadora para esta dinâmica de introduzir-retomar-trabalhar-consolidar conteúdos e habilidades pode ser a descrição dos eixos e capacidades visados em cada atividade nos Cadernos CEALE (2003) que tem como objetivo central oferecer à reflexão e discussão do professor alfabetizador uma indicação daquilo que cada criança deveria ser capaz de realizar, progressivamente, nos

diferentes períodos desse Ciclo de alfabetização. Conquanto o material não precise ser assumido um guia pleno e completo, suas referências para o encadeamento de um rol de atividades de alfabetização podem servir como importante ponto de apoio.

As descrições não apontam para a oportunidade de exploração ou de escolha de ação por parte dos alunos, sendo a esses reservado o papel de executores das ações pedidas. Mesmo a determinação dos objetivos parece um tanto genérica, tendendo a um direcionamento pouco eficaz do trabalho de mediação e interação docente. A falta de criação e/ou aproveitamento de condições reais que gerem necessidade de escrita por parte dos alunos fica clara no planejamento, que traz inclusive a produção de um bilhete para *festa fictícia* entre os alunos e as BID. A *“alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola”* (SMOLKA, 2003, p.49).

Todas estas ações contrastam fortemente com os conceitos de alfabetização tratados nos vídeos de Magda Soares e de Emilia Ferreira disponibilizados nas postagens do *blog*. Também parecem não fazer eco às frases de Paulo Freire publicadas *“O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.”* e *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. Piaget também tem espaço em uma citação isolada:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (Jean Piaget). (Blog2).

O Pibid mostra relevante potencial para minimizar a problemática polarização entre teoria e prática, marcada em diversas pesquisas no campo da educação, justamente pela proposta da imersão no cotidiano escolar, quando em contato direto e prolongado com os alfabetizandos e os professores experientes da escola básica e da IES. No entanto, o trabalho de campo em situações que extrapolam o conhecimento teórico dos BID (porque ainda estão em formação) sem o direcionamento deste professor experiente tende a promover leituras simplificadas/simplificadoras, reforçando o senso comum, principalmente quando o

BID encontra-se em confronto com as dificuldades do ambiente e do processo de mediação.

Nas considerações finais de um dos planos, uma BID faz uma autoavaliação de seu trabalho:

Ainda falando em dificuldades, não dá para deixar de falar **na falta de experiência desta bolsista em sala de aula, esta talvez tenha sido a maior das dificuldades ou entraves**, afinal é fácil achar um culpado pelas dificuldades encontradas, **difícil é admitir que este culpado possa ser você mesmo, com sua falta de prática, e falta de habilidade na hora de colocar a teoria em prática** (BID, Blog2, grifo nosso).

O registro da falta de experiência da BID como sendo *possivelmente o maior dentre os entraves* listados por ela mesma é relevante na medida em que aponta para a necessária participação dos orientadores (e demais professores experientes envolvidos) no processo, no intuito de valorizar as experiências do BID na dinâmica das atividades e relacionamentos educacionais. Novamente é recorrente a necessidade da colaboração dos professores experientes, por meio do acompanhamento *in loco* das atividades desenvolvidas, como forma de direcionar estratégias que contribuam para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos BID, como advertem os objetivos do Pibid.

Neste eixo discutimos o predomínio de aspectos descritivos e técnico-operacionais nos artigos apresentados nos eventos Pibid e nas publicações dos *blogs*. Há poucas menções de referenciais teóricos nestas descrições, algumas vezes feitas de maneira superficial ou desconectada em relação à atividade realizada, indiciando que a dicotomia teoria e prática precisa, ainda, de maiores investimentos para ser sanada. Destacamos trechos de relatos das BID nos blogs que remetem a concepção que têm sobre os alfabetizandos e sobre o processo ensino-aprendizagem. Há uma tendência a focalizar os resultados das atividades desenvolvidas (produto), e não nas ações que o formam (processo complexo e dinâmico, composto de avanços e percalços, de coincidências e estranhamentos) e as nuances de mediações possíveis para aperfeiçoar o ensino-aprendizado. No caso das ações direcionadas às aulas de reforço, quando sem a orientação do professor experiente, as concepções apresentadas sobre “aluno” e “processo de alfabetização e letramento” mostram tendência de cristalização do sentimento de incapacidade do

professor e da culpabilização do aluno e do sistema como impedimentos intransponíveis para alcançar o sucesso escolar.

4.4 A título de síntese

Retomando os objetivos específicos pretendidos por esta dissertação, discutimos a complexidade dos processos de alfabetização e letramento e também da formação dos profissionais que a ela se dedicam, especialmente na Introdução e Capítulo 1. As adequações necessárias dos conceitos de alfabetização e letramento às demandas da sociedade grafocêntrica e globalizada atual e o histórico de mau desempenho dos alunos brasileiros na alfabetização e letramento (em português e matemática) ampliam as discussões sobre o assunto, expondo a urgência de direcionamentos e ações em prol de melhorias. O conhecimento sobre como as crianças significam a língua escrita e como se processa o desenvolvimento destas habilidades no campo emocional, biológico e social impactam o trabalho do professor, indicando caminhos possíveis para otimizar mediação entre o alfabetizando-conhecimento.

Neste íterim, o Pibid surge como proposta privilegiada de formação para os alfabetizadores, por oportunizar o envolvimento direto com o alfabetizando, em práticas sistematizadas, de longa duração, reconhecidamente positivas e facilitadoras do processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. A apresentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Capítulo 3) foi o foco do segundo objetivo específico de nossa pesquisa, direcionando nosso olhar para estrutura e dimensão do Programa em nível nacional. Partindo da pesquisa bibliográfica e da análise dos documentos oficiais (Editais, Leis, Decretos, Portarias e Relatórios) confirmamos o crescimento rápido e expressivo do Pibid, que desenvolveu uma rede de formação docente com mais de 90.000 bolsistas em sete anos de atuação. Criado especificamente para a formação de professores do Ensino Médio, nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, o sucesso do Pibid fez com que fosse estendido a todas as demais licenciaturas, abarcando um perfil de IES cada vez mais diversificado, incluindo as instituições privadas com fins lucrativos, desde que observem as regras do Edital vigente. Desta forma, pretendeu-se atender a todas as etapas e modalidades de

ensino da Educação Básica. O Pibid constitui-se em um programa abrangente também no território nacional e que elege a escola básica como *lócus* privilegiado de formação e atuação docente, na busca pela qualidade na educação.

A análise das atividades propostas e desenvolvidas nos subprojetos Pibid-Pedagogia foi o eixo norteador do terceiro e último objetivo específico de nossa pesquisa, tratados neste Capítulo, que procurou identificar potencialidades e limites na concretização do Pibid nas ações desenvolvidas na escola básica. A diversidade de possibilidades, conquanto espelhem a complexidade da dinâmica cotidiana no ambiente escolar, pode se tornar um fator desviante da proposta maior do Programa, da formação em campo, aproximando teoria e prática pedagógica. Conquanto tenhamos percebido limitações, principalmente quanto a escolha do local ideal para formação (em práticas comprovadamente acertadas e com profissionais experientes), em ações que ampliem a relação professor-técnicas e conteúdos pedagógicos, privilegiando a interação entre professor-aluno como base para o aprendizado da mediação, as potencialidades do Programa se mostram promissoras. Há condições para que a ampliação do Pibid se efetive com um espaço excepcional de formação, capacitando os licenciandos para o conhecimento da cultura da escola pública e suas especificidades, atenuando o choque de realidade e melhorando a aderência dos licenciandos na docência. Acreditamos que a adequação do Pibid a estrutura dos diversos níveis de ensino são uma necessidade urgente, visto que as diferenciações entre objetivos, sujeitos e objeto do conhecimento imprimem direcionamentos distintos a prática docente e, conseqüentemente, a própria formação do profissional dedicado a essa função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos Editais em conjunto com o Relatório de Gestão da DEB e o Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2013) pode-se concluir que o Pibid apresenta um crescimento considerável desde sua criação, embora ainda não seja uma Política de Estado e não consiga, ainda, atender à demanda dos graduandos dos cursos de licenciatura distribuídos pelo país.

Fica evidente o grande potencial do Pibid sobre a formação docente, inicial e continuada, embora algumas ressalvas possam ser feitas. Sobre a formação continuada, a participação dos professores da rede pública parece não ser explorada a contento, sendo limitada aos professores supervisores. Como mencionado, nos projetos que visam o Ensino Fundamental I há possibilidades reais de um maior envolvimento dos demais professores nos projetos. A não inclusão destes pode fragilizar as ações dos Pibid na escola visto que demais professores, limitados na colaboração ao apenas oferecerem a “sala” para a aplicação das ações do Projeto, deixam de conhecer e participar da dinâmica do mesmo. Esse fato pode impactar tanto as ações do Pibid quanto a própria formação deste professor, que tende a ficar apartado do processo. Principalmente no que diz respeito à formação docente para os primeiros anos do ensino Fundamental este desenho é preocupante, visto que as possibilidades de interação entre os professores titulares de sala e os BID são mais intensas, podendo a troca de saberes e de experiências entre o professor titular colaborador e os licenciandos oferecer muito ao desenvolvimento profissional de ambos com consequência positivas também no processo ensino-aprendizagem dos alunos da escola básica.

A CAPES incentiva o reconhecimento das escolas públicas como um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, procurando motivar a parceria entre as IES e as escolas públicas como meio de beneficiar ambas com os projetos desenvolvidos em seus programas. No entanto, as análises mostram que a comunidade escolar é ainda pouco visada como espaço de divulgação e discussão sobre as atividades Pibid desenvolvidas em seu ambiente. A preocupação e obrigatoriedade de divulgação se fazem prioritariamente no meio acadêmico, materializada em eventos, congressos, encontros, apresentação de trabalhos e relatos. A integração de um maior número de professores da escola pública ao Pibid,

não apenas como voluntários ou colaboradores, mas como sujeitos capacitados e imprescindíveis ao processo de formação inicial para a docência ratificariam o reconhecimento das escolas públicas como um espaço de produção e apropriação de conhecimento na formação docente, como fomenta a CAPES.

Quanto a formação inicial, é preciso que as ações sejam mais direcionadas, de maneira a não se perderem nas inúmeras possibilidades apresentadas na IES e nas escolas. As atividades de conhecimento e imersão na cultura escolar são privilegiadas, porém o tempo destinado a elas fica reduzido em meio a tantas outras descritas nos Editais e pesquisas sobre o Programa, podendo prejudicar o acompanhamento de estratégias metodológicas e demais atitudes que a participação da dinâmica da sala de aula poderia oferecer.

Concordamos que a formação para a profissão docente deva ser diferente e muito mais ampla daquela que objetiva a formação do profissional do ensino “de” determinada disciplina, cujo objetivo principal é a transmissão de conteúdo específico. A primeira exige uma visão ampliada do sistema de ensino e da própria ação pedagógica, o conhecimento apurado do lócus desta ação (costumes, regras, burocracia, entre outros da escola), dos sujeitos envolvidos (direta e indiretamente) e, obviamente, das relações possíveis entre eles. Para se desenvolver esse olhar dilatado sobre a prática docente é indispensável conhecer e participar as diversas possibilidades oferecidas pela dinâmica da escola, no que a diversidade das atividades promovidas pelo Pibid pretende. Entretanto, exige também o domínio do conteúdo a ser ensinado e as diversas formas de se fazê-lo, além da capacidade de monitoração do processo de aprendizagem (avaliação) de maneira a otimizar e qualificar a mediação docente e acreditamos que esses saberes são fortalecidos proporcionalmente ao tempo de imersão em sala de aula (mas não em eventos episódicos).

Especificamente para a formação do professor alfabetizador parece-nos que há um grande equívoco ao colocar o BID em formação como responsável pelos alunos que apresentam dificuldades e/ou baixo desempenho escolar. Mais acertado seria que estes alunos fossem destinados a um professor já formado e experiente, que pudesse rever o processo de aprendizagem destes alunos, otimizando as mediações pedagógicas necessárias.

A análise dos *blogs* reforçam a diversidade das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, em atividades acadêmicas e atividades na

escola básica. Estas últimas por sua vez, se subdividem entre aquelas em que o BID se envolve diretamente com os alunos da escola pública, no exercício docente e aquelas outras que remetem ao conhecimento da cultura escolar, também importantes obviamente. No entanto, questionamos a dedicação do tempo nestas diversas atividades, principalmente para a formação do professor que pretende atuar na alfabetização, de modo que ele possa receber uma formação adequada e satisfatória, que faça frente aos inúmeros percalços do processo. Nestas atividades específicas, a presença do professor experiente e eficiente deve ser premissa para o desenvolvimento profissional do bolsista de iniciação à docência, carente ainda de orientação quanto as ações mais acertadas na mediação do processo ensino-aprendizagem na alfabetização. A eleição das escolas de baixo IDEB (como recomenda o item I do Artigo 8º da Seção I, Capítulo II da Portaria 096/2013, indicada como documento normatizador do Pibid no texto inicial do Edital 061/2013) não nos parece uma ideia promissora, visto que o BID ainda está em formação e portanto pode não dispor dos embasamento teórico necessário para propor e avaliar as ações necessárias.

A tendência a mostrar apenas o viés positivo das atividades desenvolvidas nos projetos, sem citar os possíveis percalços que podem ocorrer durante a realização das mesmas reforçam a ideia romantizada da educação, na qual o processo educacional deva se dar em um contínuo de sucessos, sem trazer à tona os embates possíveis surgidos das relações sociais entre os envolvidos, podendo alargar a distância entre a teoria e as atividades de intervenção pontuais e a real prática cotidiana diária do professor alfabetizador. Entretanto, entendemos que nestes percalços se encontram conhecimentos importantes sobre o manejo de sala, sobre estratégias de ensino e convivência, e ainda sobre as necessárias e comuns adaptações de discurso, de tempo, de espaços e de materiais. Participar destas experiências, observando a mediação adequada do alfabetizador pode fazer toda a diferença na formação do futuro alfabetizador, de modo a melhorar o quadro histórico de fracassos nesta área na qual o país ainda se encontra.

Estes resultados apontam a necessidade de maiores discussões sobre as demandas para a formação do professor alfabetizador, inclusive a respeito das atividades prioritárias que promovam vivências significativas durante sua formação. Confirmando os estudos dos autores citados, percebemos no Pibid possibilidades interessantes, especialmente pela possibilidade de imersão prolongada na escola

básica, favorecendo as relações entre os professores experientes e aqueles em formação, favorecendo o desenvolvimento profissional de ambos e promovendo os saberes docentes tanto pedagógicos quanto aqueles relacionados à conscientização sobre a profissão.

Não podemos deixar de notar a ausência de discussões sobre a alfabetização matemática no material analisado (Teses e Dissertações analisadas e também nos *blogs* Pibid-Alfabetização), confirmando o movimento do sistema escolar, que tem colocado a matemática em um plano secundário. Reiteramos que esse cenário merece ser melhor discutido, dada a relevância dessa área de conhecimento, que pode ser um caminho significativo, inclusive, para o fomento da aprendizagem global dos alunos.

A análise dos dados da pesquisa bibliográfica e dos *blogs* comprova que a pretendida parceria entre as IES e as escolas públicas fomentadas pelo Pibid é efetiva. Percebe-se também que apesar do potencial para a formação docente, as relações entre o Pibid e a formação dos alfabetizadores são pouco exploradas pelas pesquisas acadêmicas que não estejam condicionadas aos eventos do Pibid, fomentados pelo próprio Programa. Acreditamos que a intensificação das discussões e pesquisas acadêmico-científicas sobre as possibilidades do Pibid para a formação do professor alfabetizador deveria receber maior fomento, condizente com o investimento significativo do MEC e da CAPES nesta área.

Fica evidente a necessidade da construção de uma política de articulação entre os municípios, estados e a federação, de modo a efetivar a relação entre eles, favorecendo a formação dos professores e dos BID que atuam nas escolas públicas. A carga horária dedicada ao Pibid e mesmo a ação voluntária daqueles professores que colaboram com o Pibid sem a contrapartida financeira ou mesmo reconhecimento por certificação precisa ser revista, para que haja otimização do tempo e recursos investidos.

Vários documentos veiculados pela CAPES privilegiam esta relação. No entanto, temos indícios de que ela é concretizada de maneira um tanto limitada no Pibid no Ensino Fundamental I. Espera-se que os resultados contribuam para que estas reflexões se adensem e enriqueçam os debates sobre o próprio Pibid e, principalmente, sobre a formação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2006.
- ANJOS, Daniela Dias dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. IN: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamarte (orgs). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- ANTUNES, D. **Ecodesign na formação de educadoras infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação), UPF, Passo Fundo, 2012.
- ARELARO, LISETE R.G. **Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.
- BARROS, Rosa Maria Antunes de. Aprender a Ensinar: uma lição de todo dia. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo, CUNHA, Renata Barrichelo. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. São Paulo: Alínea, 2007.
- BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. IN: PIZZANI, Luciana et al. A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação - RDBCI**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&ved=0CEEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14153%26Itemid%3D&ei=T6GPUt2FMMqzkAfHp4CwBQ&usg=AFQjCNFKKHf9kkF1ShG2X3JnR3BE3_n63A
Acesso em: 22/11/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1997.
- BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan./mar.2013.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. IN: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. SP: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Célia Regina de. **A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência por professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande 2008 .

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Universidade Federal de Uberlândia: UFU, 2011

COLLARES, Cecília Azevedo Lima Collares, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 14.nov.2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 11.jun.2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 20 mar. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Editais Pibid**. Brasília, 2013. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 04 out. 2013.

CRUCIANI, Juliana Menezes. **A produção de blogs dentro e fora da escola sob a lente analítica das identidades e dos gêneros discursivos**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UNICAMP, Campinas, 2011.

CURTO, Luiz Maruny; MURILLO, Maribel Ministral; TEXIDÓ, Manuel Miralles. Ensinar a escrever. IN: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs). **Além da Alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. SP: Editora Ática, 2003.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEB - DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em 02 maio. 2013.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Questões do método em Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da psicologia histórico-cultural. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOLTO, Françoise. **A Imagem Inconsciente do Corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DOSSIÊ: Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 675-779.

DOSSIÊ: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. **Caderno Cedes**, nº 35, 2ª edição, 2000.

FÉRES, Maria José. A escola e o próximo milênio. IN: ROCHA, Maria Constança Dutra. Tempo Escolar: hora de refletir e organizar. **Coleção Lições de Minas**. Belo Horizonte: Gráfica Lê, vol. III, set./1999, p.8-14.

FERREIRA, Lucimar Luisa. **Vozes indígenas na rede digital**. Tese (Doutorado em Linguística), UNICAMP, Campinas, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. SP: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina S; TANNENBAUM, Abraham J. **Mediated learning experience (MLE)**: theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven. **The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device**: theory, instruments and techniques . Jerusalem, Israel: ICELP Press, 2002.

FEUERSTEIN, Reuven. Carta de Reuven Feuerstein ao leitor. In: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

FIORI, Nicole. **As Neurociências Cognitivas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Luciana Franceschini. **O Professor Alfabetizador Em Formação: Saberes Necessários Ao Exercício Da Sua Profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2011.

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

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. SP: Cortez, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 20 out. 2012.

GATTI, B. A. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 09 jun.2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.(p. 63-92).

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006

GOULART Cecilia M. A. e WILSON Victoria (orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GUIA DO ESTUDANTE. **Psicopedagogia**. Editora Abril, 2014. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-humanas-sociais/psicopedagogia-688126.shtml>> Acesso em 20.out.2014.

GWINNER, Patrícia. **Pobremas e Enigmas Matemáticos**. Vol I, II e III. São Paulo: Vozes, 1999.

HOUAISS, A. (Ed.). (2009). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [versão eletrônica]. Disponível em <<http://biblioteca.uol.com.br/>>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002

JULIO, Edna. **Políticas Públicas de Educação e Formação do Professor Alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização Inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas reinventam a aritmética.** Implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Entre o público e o privado:** um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet. Tese (Doutorado em Linguística) UNICAMP, Campinas, 2005.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, Leitura e Escrita. Formação de professores em curso.** SP: Ática, 2008.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2ª edição, 1992.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

LAPIERRE, A. **CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE**, 2. 1984, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, jul. 1984. (Conferência de Abertura).

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora:** psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEME, Luciana França. **Atratividade do Magistério para a Educação Básica:** Estudo com Ingressantes de Cursos Superiores da USP. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2012.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **E os saberes das crianças ensinam as professoras:** contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, UNICAMP, 2013.

LOTFI, Maria do Carmo Ferreira. **Alfabetização.** Onde e como se forma o professor alfabetizador? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

MACHADO, Adriana Marcondes. Apresentação dos **Anais do I Seminário Internacional Educação Medicalizada:** Dislexia, TDHA e Outros Supostos Transtornos. UNIP *campus* Paraíso – SP, 2010.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCAR, São Carlos, 2006.

MARTINS, M.C.E. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. IN: GALLO, S. e SOUZA, R.M. (orgs). **Educação do preconceito:** ensaios sobre o poder da resistência. Campinas, SP: Loyola, 2004.

MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19002&Itemid=817>. Acesso em 11.nov.2014.

MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817> Acesso em 10.nov.2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, UCB: Brasília, 2003.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. *Psicol. Soc.* [online]. 2011, vol.23, n.3, pp. 477-485. ISSN 0102-7182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf>. Acesso em 03.dez.2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da década de alfabetização no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14.nov. 2014.

NICOLELIS, Miguel. **Muito além do nosso eu**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAMPLONA MORAIS, Antônio Manuel. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1991.

PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo: Panda Books, 2006.

PEREIRA, Claudia Justus Torres. **A Formação do Professor Alfabetizador: Desafios e Possibilidades na Construção da Prática Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2012.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. IN: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwirges (orgs). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. SP: Cortez, 2008. P.178 a 201.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende et al. O mapa do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>. Acesso em 12 de maio de 2014.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação - RDBCI**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul. 2012. ISSN 1678-765X. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522>>. Acesso em: 20 Dez. 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Prefácio. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PORTAL BRASIL. **Alfabetização e cidadania**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/no-dia-nacional-da-alfabetizacao-saiba-quais-iniciativas-visam-a-promocao-da-cidadania-por-meio-da-educacao>>. Acesso em 24.nov.2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

RODRIGUES, Cláudia. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino da escrita na escola**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), UNICAMP, Campinas, 2008.

SACKS, Oliver. **Com uma perna só**. Companhia das letras: São Paulo, 2003.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. Companhia das letras: São Paulo, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, nº I, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/artigo.pesquisa_%20documental.pdf>. Acessado em 10 ago.2013.

SANTOS, Helena Maria dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares**. São Paulo / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. 2004.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Campinas - SP: Autores Associados. v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

SCHILDER, Paul. **A Imagem do Corpo**. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Educere**, PUC-PR, 2009. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf> Acessado em 30 maio. 2013.

SILVA, Tarcisio Torres. **Blogs e as ferramentas de publicação pessoal no processo de construção de subjetividade**. Dissertação (Mestrado em Artes), UNICAMP, Campinas, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco. **Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ Maria Ignez e MARIM, Vlademir. **Saber Matemática**. (livro didático 1º Ano) São Paulo: FTD, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamarte; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **Questões de desenvolvimento humano: Práticas e Sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamarte. **A criança na fase inicial da escrita**. SP: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. SP: Contexto, 2004.

SOLIGO, Rosaura. Saberes necessários para alfabetizar. Saberes necessários para formar alfabetizadores. **Anais 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil**: UNICAMP, 2003.

SOUSA, I. M. A. de. **Aprendendo a ser professor alfabetizador**. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RS, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**: retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. 31ª Reunião da ANPEd, 2012. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em 20.nov.2014.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. **Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP: Manole, 2003.

TAVARES, M. C. G. C. F.. (org.) **O Dinamismo da Imagem Corporal**. São Paulo: Phorte, 2007.

UNESCO. **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> Acessado em: 22 de maio de 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas. Vol III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor. 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Ed. Crítica, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

WEISZ, Telma. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola Edição Especial Alfabetização**. Ed. Abril: Maio, 2009.

WEIS, Telma. Prefácio. IN: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. SP: Cortez, 2011.