

**Pró-Reitoria Acadêmica
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) À FORMAÇÃO DOCENTE:
SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

**Autor: Márcia Kawasaki Hatabe
Orientador(a): Prof.^a MSc. Martha Scárdua**

MÁRCIA KAWASAKI HATABE

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO DOCENTE: SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E
ALFABETIZAÇÃO

Artigo apresentado ao curso de graduação em
Pedagogia da Universidade Católica de
Brasília, como requisito parcial para obtenção
do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a MSc. Martha Scárdua

Brasília
2014

|

|

|

Dedico este trabalho aos meus pais Mário

Kathuyoshi Kawasaki e Luzia Ribeiro Kawasaki que hoje se encontram com Deus, mas que com tantas dificuldades fizeram o melhor por mim.

Ao amor da minha vida Lucio Hatabe que com sua compreensão e carinho compartilhou comigo a busca deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a este momento tão esperado em minha vida é hora de agradecer às pessoas que fizeram parte da realização deste sonho.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, à minha família, em especial, à minha irmã pelas palavras de incentivo.

Agradeço às minhas amigas de curso: Izolda, Dayane, Nathalia, Rogério, Mariane, Rosangela, Renata, Bianca e Luciana, que através das nossas convivências, partilhamos nossas dificuldades, sonhos e conquistas. Em especial à amiga Laila Rodrigues, que por meio de sua contribuição, foi uma das pessoas importantes para a realização deste trabalho.

Às supervisoras das escolas públicas do Distrito Federal: Elizabeth e Lucilene, por terem iluminado meu caminho com seus conhecimentos, o que possibilitou olhares diferentes na construção de uma educação justa.

Às coordenadoras de área: Paula e Nina que fizeram compreender a relação escola e universidade e também pelo acolhimento, carinho e compreensão nos momentos de insegurança e dúvidas na trajetória acadêmica.

À supervisora Dulcinéia e professora Rosângela que atendendo um pedido pessoal, autorizaram minha participação na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tão solidárias, amorosas que fizeram compreender a importância da formação continuada de professores, em uma busca constante de aprendizagem, reaprendizagem, movida pelo amor da profissão docente.

À professora Paula, minha querida coordenadora de área, por aceitar participar da banca.

À Universidade Católica de Brasília, que por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, inseriu o programa na instituição para a melhoria da formação inicial docente e a profissionalização de seus estudantes.

À Capes, pela idealização e implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, que me possibilitou vivenciar e compreender a realidade das escolas públicas do Distrito Federal.

E por fim, minha querida orientadora Martha, por me incentivar sempre e acreditar em minha capacidade, mais do que eu mesma. Pela valiosa contribuição em minha trajetória por me orientar com paciência, dedicação e competência... MUITO OBRIGADA!

Você nasceu no lar que precisava nascer, vestiu o corpo físico que merecia morar, onde Deus melhor te proporcionou, de acordo com seu adiantamento.

Você possui recursos financeiros coerentes com as tuas necessidades, nem mais, nem menos,

mas o justo para tuas lutas terrenas.

Seu ambiente de trabalho é o que você elegeu espontaneamente para sua realização.

Teus parentes e amigos são as almas que você mesmo atraiu, com tua própria afinidade, portanto, seu destino está constantemente sob teu controle.

Você escolhe, recolhe, elege, atrai, busca, expulsa, modifica tudo aquilo que te rodeia a existência.

Teus pensamentos e vontades são a chave de teus atos e atitudes.

São as fontes de atração e repulsão na jornada de tua vivência.

Não reclame, nem se faça de vítima.

Antes de tudo, analisa e observa, a mudança está em tuas mãos.

Reprograma tua meta, busca o bem e você viverá melhor.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,

Qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.

Chico Xavier

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DOCENTE: SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

HATABE, Márcia Kawasaki

RESUMO

Este artigo investigou as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na formação inicial de uma aluna de licenciatura no contexto universitário, e de escolas públicas do Distrito Federal, explorando suas principais aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Esta pesquisa discute as dificuldades para a formação inicial dos futuros docentes em relacionar o aprendizado teórico nas universidades com a realidade nas escolas públicas e como estas dificuldades são influenciadas na qualidade de ensino. Portanto serão descritas as contribuições do PIBID na formação inicial sobre a alfabetização e letramento de uma aluna de licenciatura e identificadas as aprendizagens adquiridas sobre estes conceitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia se ancora na perspectiva de “História de Vida”, onde a pesquisadora relata em um Memorial Autobiográfico e em um Diário de Bordo suas aprendizagens sobre a docência, com foco na sua participação no PIBID, que contribuíram para a elaboração de sua autobiografia. Os teóricos referenciados nesta pesquisa são: Kleiman, Soares, Ferreiro, Teberosky, Freire, Rojo, Cagliari. A pesquisadora concluiu que as articulações do Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de seus órgãos, para a melhoria da formação inicial docente por meio do PIBID, tem efetivamente contribuído para a construção da identidade profissional dos futuros docentes. O PIBID se apresenta como um diferencial na construção profissional, uma vez que oportunizou à pesquisadora vivenciar e adquirir experiências e conhecimentos, principalmente sobre alfabetização e letramento

Palavras-chave: Formação de professores, PIBID, Alfabetização, Letramento.

INTRODUÇÃO

A busca pela Educação de qualidade e para todos não tem sido um desafio apenas para o Brasil, mas uma meta perseguida por vários países no mundo. Reunida em Dakar no ano de 2000, a Cúpula Mundial de Educação comprometeu-se a alcançar os objetivos e metas definidos na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, já que até então, pouco avanço havia sido feito diante das metas ali estabelecidas. Os países participantes da Cúpula estipularam metas a serem atingidas até o ano de 2015, a fim de sanar os índices elevados de analfabetismo entre jovens e adultos, a evasão escolar, a má qualidade de ensino, a educação voltada para a sustentabilidade, o melhoramento do *status*, a autoestima e o profissionalismo do professor (UNESCO, 2014, p.6)

O Relatório de Monitoramento Global Educação Para Todos: Ensinar e Aprender, alcançar a qualidade para todos (UNESCO, 2014), informa que Ihe apesar dos esforços dos Países envolvidos nas metas de Educação para Todos em 2000, estas serão inalcançáveis em 2015, pois não contemplam a educação para os marginalizados. Há seis objetivos neste

relatório, entre eles se destacam: diminuir a evasão dos alunos nas escolas, melhorar o atendimento à primeira infância e investir na capacitação dos professores. Neste cenário, o relatório aponta o Brasil em 8º lugar no mundo entre a população que não sabe ler nem escrever. Segundo o relatório, deve ser dada ênfase na qualidade de ensino e capacitação de professores por meio de políticas públicas, cujos financiamentos promovam estratégias para a qualificação destes profissionais. Neste contexto, quais as estratégias propostas pelos órgãos federais, estaduais, municipais e pelo Distrito Federal estão sendo desenvolvidas para se atingir estas metas?

No Brasil, a formação docente para a Educação Infantil e séries iniciais apresentada na LDB 9.394/96, deverá ser estabelecida com a graduação plena, assim considerando a formação em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Nestas Diretrizes estão acentuadas as características profissionais do docente a serem desenvolvidas nos cursos de Pedagogia para sua formação, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e outros espaços não escolares.

Os desafios apontados para a formação inicial no Brasil são muitos, segundo Gatti (2010), as instituições em sua maioria definem suas disciplinas priorizando a formação teórica do aluno, em detrimento das disciplinas Didáticas e Práticas de Ensino. Portanto, ao concluir o curso, os professores encontram dificuldades em aplicar seus conhecimentos teóricos em sala de aula, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, pois suas experiências referentes às práticas pedagógicas foram escassas no percurso da formação.

Com o objetivo de integrar os alunos de licenciaturas e promover experiências docentes durante a formação inicial dos professores, o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando a valorização de professores para a educação básica, implementaram o (PIBID), que insere os alunos no cotidiano escolar, concedendo bolsas de estudo para todos os envolvidos no Programa: professores da Educação Básica, do Ensino Superior e bolsistas.

O PIBID oportuniza através de parcerias entre escolas públicas da Educação Básica do Distrito Federal e Instituições de Ensino Superior a inserção dos alunos de licenciaturas, durante seu processo de formação inicial docente no cotidiano escolar. Através dessa interação, os bolsistas vivenciam a ação docente em diversas atividades didáticas pedagógicas.

Neste contexto, essa pesquisa analisará as contribuições do Programa para a formação docente de uma bolsista em processo de formação em práticas de letramento e alfabetização, buscando compreender como o Programa tem contribuído com a formação docente de seus bolsistas e o que as práticas docentes das aulas em contexto PIBID ensinam sobre letramento e alfabetização para seus bolsistas.

Ao participar como estudante bolsista do PIBID nas atividades escolares pude vivenciar experiências significativas para minha formação que me permitiram aprofundar meus saberes sobre a docência. Dentre as aprendizagens que construí no âmbito do PIBID, destaco aquelas sobre alfabetização e letramento. Ao analisar as práticas docentes em alfabetização através de observações semanais em três escolas do DF no âmbito do PIBID, fui instigada a compreender as aplicações do conceito de letramento no momento da alfabetização.

Esta pesquisa se debruçará, portanto, sobre o relato das experiências vivenciadas no PIBID na universidade e em escolas públicas do Distrito Federal, especificamente no segundo ano do ensino fundamental, focalizando especialmente suas aprendizagens sobre o processo de alfabetização e como este processo se relaciona aos conceitos de letramento.

O objetivo geral desse trabalho é descrever as contribuições do Programa para a aprendizagem de uma professora em formação sobre as práticas de letramento e alfabetização. Como objetivos específicos, elencam-se: identificar as aprendizagens de uma professora em formação em contexto de PIBID e descrever as aprendizagens sobre letramento e alfabetização.

Espera-se que uma sólida formação docente contribua significativamente com a melhoria da Educação. Professores bem formados podem promover o desenvolvimento de habilidades, a formação de indivíduos para o exercício pleno da cidadania, sua socialização, a aquisição da leitura e escrita, e o desenvolvimento de reflexões críticas. Nesse sentido, o PIBID tem oportunizado aos bolsistas o contato prévio com a realidade das escolas públicas, favorecendo experiências sobre a ação docente, juntamente com o professor supervisor e demais bolsistas. O cotidiano das escolas possibilita ao bolsista a vivência de situações diversas.

Compartilhar com os docentes os desafios e peculiaridades presentes em sala de aula tem permitido aprender mais profundamente sobre o processo de alfabetização, formas de introdução de conteúdos de forma crítica e reflexiva, os conceitos de letramento, o uso da escrita como prática social, e como integrar o conhecimento teórico apresentado nas Universidades com a prática nas escolas.

Para o Pedagogo é fundamental o aprofundamento do conhecimento sobre as relações existentes entre alfabetizar e letrar, pois esse processo se inicia nos primeiros anos do ensino fundamental. Como graduanda no curso de Pedagogia e bolsista do PIBID, que tem como um dos seus princípios integrarem a Educação Superior à Educação Básica, oportunizando as diversas experiências docentes e demais diversidades em um ambiente escolar, esta pesquisa tem como perspectiva apresentar a contribuição do PIBID para a aprendizagem sobre alfabetização e letramento.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresento o contexto histórico de formação para professores, perpassado pelas mudanças nas Diretrizes do Curso de Pedagogia e políticas educacionais que se configuram como diferenciais na formação inicial e continuada dos professores hoje, como o PIBID e o PNAIC. A seguir, descrevo como foi conduzida a Metodologia do trabalho, apresentando os dados gerados no Memorial Autobiográfico e Diário de Bordo. E, por fim, apresento a análise e as conclusões feitas a partir das relações estabelecidas entre os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa e o Referencial Teórico.

1. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A nova LDB 9.394/96 define através do artigo 61, em seu parágrafo I, a formação de professores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No artigo 62, esclarece a obrigatoriedade da formação superior para a educação infantil e aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Art. 62, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal, admitindo a formação de nível médio do magistério para atuarem como professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Este trabalho trata da formação de professores que irão atuar na educação básica, destacando que devem cursar a graduação plena, sendo esta apresentada no parecer CNE/CP

009/01, que apresenta as diretrizes curriculares para a formação de Professores de Educação Básica.

No final da década de 30, ao regulamentar o DECRETO LEI no. 1.190/1939, O CNE definia que o Curso de Pedagogia estaria designado à formação para docentes em nível superior e demais atribuições no espaço escolar. Nesta época, através do esquema 3+1, o bacharel poderia atuar em diversas áreas como: Matemática, Física e Química tendo cursado três anos de estudo específico da área pretendida e mais um ano de didática e a prática de ensino, separando-se, dessa forma, o estudo da ciência da pedagogia da didática. Conforme o CNE:

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do DECRETO-LEI, no. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação.” Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimentos tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios; A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1” pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Naturais, Sociais e Humanas [...] (CNE, 2006, p.2).

Neste contexto, o curso de Pedagogia na época formava o bacharel para trabalhar na área técnica da administração educacional e a formação docente com a inclusão do estudo da didática específica durante três anos possibilitava atuar como docente em diversas áreas.

No ano de 1962, o Parecer no. 292/1962 incluiu outras três disciplinas ao curso de Pedagogia: a Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino, esta última devendo ser acompanhada através de estágios supervisionados.

Na década de 80, para se adequar às transformações sociais e econômicas vivenciadas, as universidades reformularam seus currículos a fim de atender às diversas demandas educacionais. Em consequência, elevaram-se as habilitações.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, o curso de Pedagogia:

Apresenta hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência do Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º. Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte ampliam-se as disciplinas e atividades curriculares dirigidas a docência para crianças de 0 a 5, e de 6 a 10 anos e oferecem-se as diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade no campo; a educação dos povos indígenas; a educação dos remanescentes dos quilombolas; educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação á distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas á educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e escolares.[...] (CNE,2006, p.4).

As escolas normais formavam professores para a pré-escola, séries iniciais e profissionais que atuavam em outras áreas educacionais com experiências em salas de aula.

Para a complementação desta formação os profissionais buscavam o curso de Pedagogia, sendo o responsável por formar professores na pré-escola e séries iniciais. Com a redução de formação em nível secundário do curso de magistério para formar professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, instigou um aumento de estudantes interessados por esta área, sem experiência e sem contato prévio com o magistério, ocasionando dificuldades entre a formação a profissão docente [...] “Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional” (CNE, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia norteiam as instituições sobre os princípios, procedimentos e currículos. As diretrizes aplicadas na formação inicial são analisadas através de avaliações feitas pela CAPES.

A formação em Pedagogia em ambientes escolares e não escolares deve abranger as questões de planejamento, execução, avaliação, as relações sociais, a linguística, o trabalho pedagógico, práticas educativas, através de reflexões críticas da ação docente.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos que orienta os profissionais em relação a projetos pedagógicos, gestão em ambiente escolar e não escolar. E por fim, os núcleos de estudos integradores, condicionados aos projetos de extensão, pesquisa, seminários e atividades práticas.

A organização curricular do curso de Pedagogia conforme a DCN, estabelece em três núcleos esta organização. O núcleo de estudos básicos que compõe em sua estrutura doze questões a serem abordadas, entre elas a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (DCN, 2006). São, no mínimo, 3.200 horas de estudos para o curso de Pedagogia, subdivididos em atividades na instituição (aulas, seminários), estágios supervisionados nas séries iniciais na educação básica e em ambiente não escolar, monitoria e extensão.

Para amenizar as dificuldades dos licenciandos na sua formação e agregar à teoria a prática, estimular a formação inicial de professores, valorizando o magistério a CAPES através do PIBID concede bolsas aos estudantes oportunizando os alunos de licenciatura vivenciar o cotidiano escolar.

Aspectos que dificultam a formação dos estudantes de Pedagogia são relatados na pesquisa por Gatti (2010), em sua maioria, alunos que ingressam nos cursos de licenciatura apresentam carência dos conhecimentos básicos, são precedentes de famílias de baixa renda, portanto os estudantes necessitam trabalhar o dia todo, não adequando satisfatoriamente seu tempo às atividades práticas do curso.

2. O PIBID

Em 2013, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, foi instituída com a incumbência de preconizar e prover ações de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Apresentando em 2013, o Relatório de Gestão 2009-2013, que sequencia os programas oferecidos por este órgão com o objetivo de valorizar a carreira do magistério, afirma sua missão “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação dos professores” (DEB, 2013, p.9). São três programas apresentados por esta Diretoria: O Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), para professores que atuam na rede pública, sem a formação superior, o PIBID, destinado aos alunos em formação e o Programa de Consolidação das Licenciaturas

(Prodocência), incentivo aos professores que formam professores por meio de inovações e melhorias.

Uma das características do PIBID apresentadas por este relatório foi o crescimento de concessão de bolsas. No ano de 2009 havia 3.088 bolsas, elevando este número para 49.321 em 2012 em 2014 para 90.254, com a ampliação deste programa para as instituições privadas em 2013, estas responsáveis por formar 70 % de professores.

Através dos relatórios apresentados pelas instituições, as contribuições mais significativas deste programa são:

[...] integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas; formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais (DEB, 2013, p.12).

Gatti afirma sobre a avaliação externa do PIBID:

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo para a sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos incios de seu curso, contato com a sala e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (Apud DEB, 2013, p.12).

Criado em 2007 pela CAPES, por meio do Decreto No. 6.316, de 20/12/2007 e com base na Lei no. 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui a CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, o PIBID objetiva:

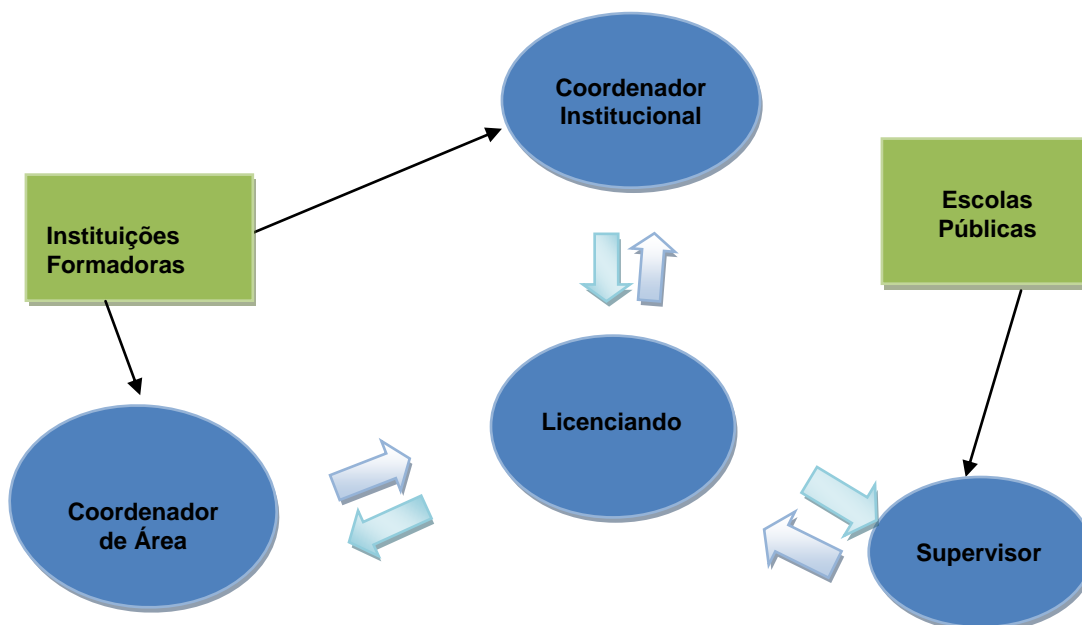
I- incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; III- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (CAPES, 2010, p.1).

O PIBID concede bolsas para os alunos de licenciaturas participantes do projeto, com a finalidade de capacitar e aperfeiçoar a formação de professores da educação básica, valorizando a aprendizagem dos estudantes, oferecendo oportunidades para atuação em escolas públicas para uma melhor compreensão da teoria e prática e conseqüentemente maiores experiências. O projeto deve promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Nesse sentido, busca:

Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais; incentivar escolas públicas da educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, mobilizando seus professores como conformadores de futuros docentes (CAPES, 2010, p.1).

Os bolsistas (licenciandos) são acompanhados e orientados em suas atividades pedagógicas, com o objetivo de integrar teoria e prática, por coordenadores de área (professores de licenciaturas das universidades), supervisores (docentes das escolas), em um relacionamento de diálogo e compartilhamento de saberes. O diagrama a seguir apresenta a articulação dos envolvidos no Programa.

Figura 21. Pibid: Desenho do programa



Fonte: Relatório, 2009-2013, DEB

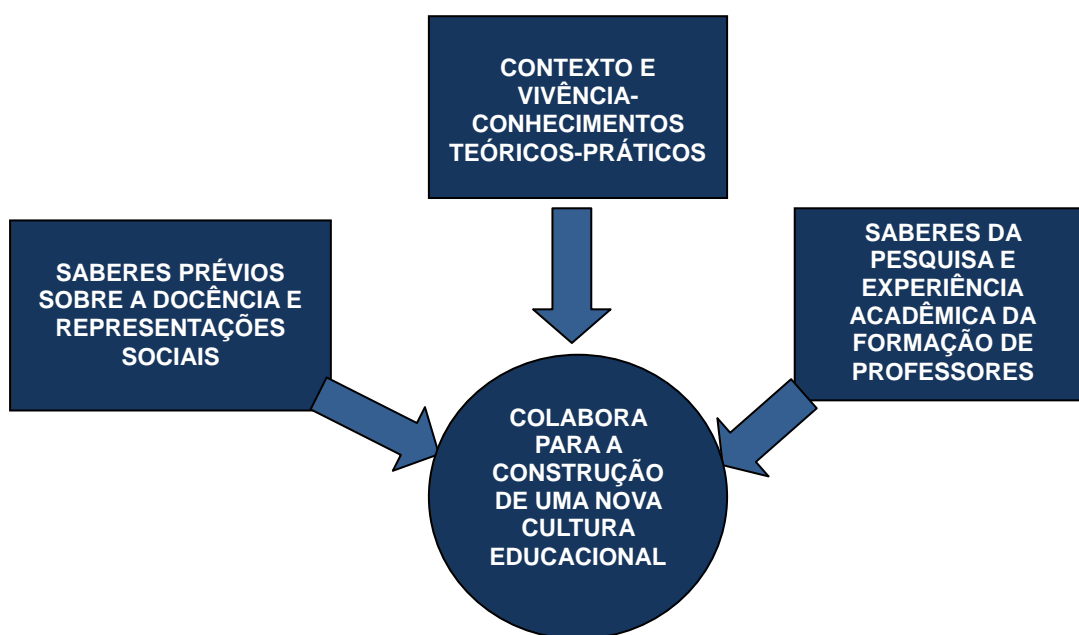
O diagrama acima é estabelecido desta forma: as instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos participam através de edital com seus projetos. Sendo aprovados, o Programa é implementado. O Coordenador Institucional é o docente e responsável pela coordenação do Projeto da instituição formadora e interlocutor da CAPES, o Coordenador de Área, docente, tem como incumbência a coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, (atende aos bolsistas, escolas e supervisores). Supervisores são professores das Escolas Públicas, sendo de sua atribuição o acompanhamento dos bolsistas à iniciação a docência.

O coordenador de área, como apresentado no diagrama, tem relação direta com os bolsistas. Através de reuniões semanais nas Instituições de Ensino Superior, articula o estudo dos referenciais teóricos aos parâmetros que regem a educação das escolas públicas do DF. Nestes momentos, a contribuição para a aprendizagem da pesquisadora, ocorreu com os estudos de situações reais vivenciados nas escolas no processo de alfabetização e estudo de conceituados pesquisadores da área. Estes estudos também são acompanhados por uma plataforma *moodle*, organizada pela coordenadora de área. Os bolsistas, supervisores e coordenadores têm acesso às discussões, aos referenciais teóricos, às atividades coletivas desenvolvidas nas escolas, sugestões, reflexões, indicações de livros e autoras que falam sobre alfabetização e letramento. Também é relevante a orientação da coordenadora sobre a importância das anotações do Diário de Bordo, pois estas anotações fundamentam as reuniões e auxiliam na produção de relatórios individuais. Através dos relatos individuais das bolsistas a coordenadora indiretamente participa de cada situação vivenciada nas escolas e assim orienta as ações posteriores, contribuindo para a aprendizagem e formação dos bolsistas.

O PIBID se apresenta como um diferencial dos estágios supervisionados, pois a sua carga horária é maior e oportuniza aos bolsistas desde o primeiro semestre, o acesso as escolas (CAPES, 2013). Os bolsistas, já no primeiro contato se envolvem com as atividades pedagógicas das escolas, não somente por observação, mas por sua participação efetiva como protagonista de sua própria formação, participando e interagindo através das ações subsidiadas por referenciais teóricos e metodológicos no planejamento, na socialização com o ambiente, no trabalho coletivo, na atuação em sala de aula sob a orientação da professora supervisora, tendo como base os princípios do Programa de vivenciar casos reais, integrar estudos teóricos das instituições e refletir sobre as diversas situações do cotidiano escolar.

O diagrama a seguir apresenta o desenho estratégico do Programa:

Figura 22. PIBID: Desenho estratégico/interacionista do programa.



Fonte: Relatório, 2009-2013, DEB.

Um estudo externo sobre o PIBID, realizado por meio da UNESCO pelas consultoras Gatti e André (2013) permitiu a análise qualitativa dos relatórios dos participantes e a criação de indicadores qualitativos e quantitativos para monitorar e avaliar o PIBID. Também foram avaliadas a estrutura do Programa a análise crítica de referenciais contemporâneos e apresentação de proposta para melhorar o programa.

O estudo mostrou que, entre os participantes do programa (supervisores, coordenadores de área e licenciando), há recorrência dos seguintes aspectos: relação teoria e prática, questionamento sobre as práticas formativas na escola, a elevação da autoestima dos professores e estudantes, diminuição da evasão nos cursos de licenciatura e a vivência no cotidiano escolar. No entanto, cada ator do programa também pontua questões específicas, conforme descrito a seguir.

Os licenciandos relatam a contribuição do Programa ao permitir contato com as escolas desde o início de sua formação, possibilitando conhecer e usar metodologias, estimulando a busca de soluções para problemas reais, a pesquisa e o preparo de materiais didáticos para aplicar em sala de aula. O Programa ainda estimula os bolsistas a participarem de eventos científicos, a melhorarem sua comunicação, possibilitando o crescimento profissional e promovendo o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente.

Para os professores supervisores, o PIBID estimula a formação continuada, a valorização e reconhecimento do seu trabalho na escola, o uso de novas práticas pedagógicas, a qualificação no processo formativo dos estudantes, a melhoria na qualidade de ensino para a escola e para os alunos e a aproximação deles com o conhecimento acadêmico e científico.

Os coordenadores de área são citados como importantes, tanto quanto a aproximação dos professores da IES com os licenciandos e com a escola, a busca da atualização pedagógica e formação continuada, o uso de metodologias para auxiliar os alunos em suas atividades, o fortalecimento do trabalho coletivo, a contribuição para a formação dos docentes, a revitalização das licenciaturas e o aumento da atratividade do magistério.

Os coordenadores institucionais do PIBID consideram que o programa intensifica o diálogo entre a universidade e a escola; contribui para modificar as formas tradicionais do estágio supervisionado; aumenta o interesse nas redes de ensino na formação de professores, colabora na reorganização dos conteúdos curriculares nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas; envolve os alunos na dinâmica escolar e na compreensão do cotidiano das escolas públicas.

Em entrevista de Bernadete Gatti à Ação Educativa em 2012, a pesquisadora referiu-se ao PIBID como iniciativa importante para a formação inicial dos professores, pois o bolsista interagindo com o ambiente escolar, desenvolve aprendizagens significativas para sua formação. Afirma Gatti:

É um bom modelo. Inclusive também porque ele ajuda a integrar licenciaturas. As pesquisas têm mostrado que o Pibid tem um efeito que muda a formação do licenciando. Muda as suas concepções, pois ele, vamos dizer, cai na realidade da escola, tem a oportunidade de acompanhar o professor, muitos têm a oportunidade de ajudar o professor no seu planejamento de ensino e até desenvolver algumas atividades de ensino. Então as avaliações disponíveis sobre o impacto do Pibid são animadoras (GATTI, 2012).

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao participar do PIBID, foi possível compreender as diversas políticas de Formação Continuada disponibilizadas pelo governo Federal e Distrito Federal, uma vez que o acompanhamento das atividades docentes junto às professoras das escolas públicas possibilitou a imersão também nesse espaço de formação. Importante, destacar algumas políticas e programas que se fizeram presentes durante o processo de imersão nas escolas pelo PIBID.

Com o objetivo de disponibilizar a formação contínua do docente, o Ministério da Educação (MEC) em parceria de Estados, Municípios e Distrito Federal, disponibiliza o programas de aperfeiçoamento, seja de formação inicial, como continuada de professores e demais profissionais de educação implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) paga pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE), através da Resolução CD/FNDE No. 24 de agosto de 2010. Destacam-se os seguintes programas de formação docente: Gestar-Programa Gestão de Aprendizagem Escolar; Pró Letramento-Programa de Formação Continuada de Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; Escola de Gestores- Programa de Escola de Gestores de Educação Básica; Programa Mais leitura-Capacitação de mediadores; Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;

Com a incumbência de cuidar da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a SEB, através dos programas desenvolvidos, têm como propósito ampliar a formação continuada e capacitar professores para atuarem na Educação Básica nos sistemas de ensino

público, promovendo a melhoria na qualidade de ensino através de cursos de formação continuada.

O Programa Pró-Letramento Português e Pró-Letramento Matemática, criados em 2007 objetivou melhorar a ação docente incentivando a reflexão, desenvolvendo conhecimentos matemáticos e a linguagem através da formação continuada.

No ano de 2013, através da Portaria no. 867 de 4 de julho de 2012, para garantir a alfabetização na idade certa aos oito anos, no terceiro ano do primeiro ciclo e propor aos professores alfabetizadores a formação continuada, foi instituído o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que apresenta os seguintes objetivos:

- I-A alfabetização em língua portuguesa e matemática;
- II-A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP para os concluintes do 3º. Ano do ensino fundamental;
- III-O apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação; (BRASIL, PNAIC- 2012).

As ações do Pacto serão realizadas em parcerias com Instituições de Ensino Superior, através da formação dos orientadores de estudo do Pacto e acompanhamento das ações realizadas pelos sistemas de ensino público, dos estados, municípios e Distrito Federal, até o 3º. ano do ensino fundamental.

4. ALFABETIZAÇÃO

A partir da década de 70, índices elevados de analfabetismo foram apresentados principalmente entre os países em desenvolvimento como o Brasil. Dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através de pesquisa realizada por meio de amostra domiciliar corroboram que no ano de 1970 a taxa de analfabetismo era de 33,6% e no ano de 2000 a taxa reduziu para 13,60%, uma queda considerável, mas não suficiente na erradicação do analfabetismo no Brasil.

No ano de 1990, considerado Ano Internacional da Alfabetização, a Declaração Mundial de Educação, aprovado em Jomtien na Tailândia, por meio de organismos internacionais, Banco Mundial e a Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) influenciaram o Brasil nas reformas na educação brasileira, induzindo políticas internas que resultaram, entre outros aspectos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/96.

Em 2004, foi promulgada a Lei 3.483 de 25 de novembro de 2004 que implementou o ensino fundamental de nove anos.

Nas Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA, 2012) caracteriza-se a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, sendo um processo de representação de fonemas (sons) e grafemas (escrita), considerando também as especificidades morfológicas (classificação de palavras) sintática (relação a outras palavras) e semântica (interpretação).

Para Soares (2003) o ato de alfabetizar compreende a aquisição da leitura e escrita, a partir da codificação da língua oral em escrita e em decodificação da língua escrita em oral. Isto é a alfabetização, um processo de representação de grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas, processo condicionado ao sistema alfabético da escrita. “Toma-se, por isso, aqui *alfabetização* em seu próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES 2003 p.15).

Em meio aos movimentos em torno dos métodos de alfabetização, pesquisadores como Teberosky (1999) e Ferreiro (2010), ampliariam este conceito, compreendendo que este não

se limita somente às relações de codificar e decodificar os códigos, mas que a partir da apresentação da escrita para a criança, esta desenvolverá hipóteses em torno da escrita, o que pode ser averiguado por meio da análise da escrita da criança. Conforme as autoras: “Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do que “lhe falta” para receber um ensino”. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento (FERREIRO (2010); TEBEROSKY(1999),, p.36).

Através da Psicogênese da língua escrita, foi possível identificar os diferentes níveis de aprendizagem no processo da alfabetização, o que proporcionou informações não somente sobre o ato de ensinar, mas principalmente sobre o ato de aprender, a partir da descrição de como este momento é adquirido individualmente pelo aluno. A partir desse conhecimento do processo de aprendizagem da língua escrita podem ser aplicadas intervenções didáticas para cada nível observado pelos docentes em torno do desempenho da aprendizagem do aluno como pré-requisito. Ainda segundo as mesmas autoras:

Se a distinção entre métodos e processos é necessária para não confundir a natureza do processo com a metodologia proposta, também é necessária uma distinção entre os níveis de conceitualização e respostas corretas. Medir a “performance” de uma criança em um determinado momento de sua aprendizagem supõe não somente uma teoria sobre a natureza do processo de aprendizagem como também hipóteses sobre o progresso segundo uma escala ideal de rendimentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.36).

Segundo Soares (2003) o conceito de alfabetização condiciona o indivíduo a várias habilidades em um processo complexo e regido de facetas denominadas pelas perspectivas psicológicas (como aprendem a ler e escrever, aspectos cognitivos), perspectivas sociolinguísticas (processos sociais da escrita) sinalizando as diferenças da língua oral com a norma padrão. As perspectivas linguísticas consideradas fundamentais no processo de alfabetização ocorrem quando a fala se torna a escrita constituindo a aprendizagem da leitura e escrita.

Ferreiro (2010) conceitua a língua escrita como objeto social e aprendizagem. Porém a escola é um espaço conservador deste objeto, transformando em objeto exclusivamente escolar [...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso.

Prevalecem em algumas escolas métodos tradicionalistas conteúdistas e de repetição, que desconectam a escrita de sua dimensão social. Para o ensino e a aprendizagem da escrita na escola se destaca: a importância de estimular a criança em suas atividades, a criatividade e o raciocínio. Em contraposição, Ferreiro assinala que:

A escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modifica-lo (FERREIRO, 2010, p.21).

Os métodos de memorização, não contribuem para a criatividade e ação do aluno, não estimulando as habilidades necessárias para desenvolver determinada atividade nem a compreensão do que lhe foi proposto. “O ensino neste domínio, continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização” (FERREIRO, 2010, p.22).

Cagliari (1998) considera os caminhos trilhados pelas crianças a fim de compreender o seu universo por meio da escrita, das palavras, considerando o conhecimento prévio. Segundo o autor:

O sábio progride à medida que compara o que já fez com uma nova descoberta. A criança procede da mesma maneira. Por essa razão, é importante que as descobertas parciais já feitas sejam explicitadas, registradas para que possam ir se constituindo em elementos com os quais as pessoas vão construindo o seu conhecimento a respeito do objeto que investigam e estudam (CAGLIARI, 1998, apud ROXANE, 1998, p.62).

Sobre as cartilhas no processo de alfabetização, o mesmo autor as considera um método pronto de ensino, em que as crianças iniciam suas atividades de forma fixada, isto é determinada, e para avaliar sua aprendizagem o professor aplica ditados, leituras coletivas, exercícios de fixação, que pouco contribuem para a reflexão do aluno. Caso o aluno apresente dificuldade, retornam os exercícios por repetição.

O método de cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando diz que faz a verificação da aprendizagem através de ditados, provas etc., na verdade, está verificando não se o aluno aprendeu ou não, mas se o aluno sabe responder ao que se pergunta reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar o que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste (CAGLIARI, 1998, p.65,66).

Para Freire (2011) a alfabetização é um processo que exprime a busca pelo conhecimento através do universo onde o indivíduo está inserido e devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. A forma mecanizada, a repetição da transmissão de conteúdos não estimula a capacidade crítica, criativa e reflexiva dos alunos, impedindo de serem agentes transformadores da sociedade, através de suas ações e diálogos. Segundo o autor:

[...] o alfabetizando, e não o analfabeto se insere num processo criador, de que ele também é um sujeito. Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nesse texto (FREIRE, 2011, p.41).

5. LETRAMENTO

Pesquisas realizadas por Kleiman (2012) indicam que os estudos sobre Letramento surgiram no século XVI, com o crescimento do uso da escrita, através do desenvolvimento social, das mudanças econômicas, dos trabalhos em indústrias e o desenvolvimento das ciências para a adequação tecnológica, [...] as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalhos industriais, [...] aparecimento de burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (HEATH, 1986, e RAMA 1980 *apud*; KLEIMAN, 2012, p.16).

A palavra Letramento surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy*, para o português (condição de ser letrado) isto é, que possui uma cultura vasta estando em condições de ler e escrever e assim se apropriar da escrita e utilizá-la para práticas sociais.

O letramento no Brasil, segundo Soares (2003), começou a ser difundido na década de 80 por especialistas das Ciências Linguísticas como Mary Kato (1986) e Leda Verdiani Tfouni (1995) e assim o conceito tem sido apresentado em diversos programas de

alfabetização de formação continuada e nos parâmetros curriculares no âmbito nacional e regional.

Para Soares (2003), diversos países como a Inglaterra, França e Estados Unidos, constataram que apesar de estarem alfabetizados os indivíduos não possuíam as habilidades necessárias na leitura e na escrita no foco das práticas sociais.

Segundo Soares (2003), “[...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p.18).

As práticas de letramento são definidas pelo professor através de sua atuação em sala de aula. Para Kleiman (2012) a escola é a principal agência de letramento, porém esta parece não se preocupar com o letramento como prática social, mas para certo tipo de letramento que no processo de alfabetização se reverte apenas para as aquisições de códigos adquiridos individualmente. Mas que em outros momentos também ocorre o letramento, com a família, mercados, feiras em outros lugares.

Kleiman (2012) apresenta duas definições de letramento: o modelo autônomo do letramento que se exige das responsabilidades de aprendizagem, desprendendo das situações sociais com ênfase nos textos sem levar em questão a oralidade neste processo. Segundo a autora:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim a escrita estaria diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e as relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 2012, p.21-22).

O modelo ideológico de letramento se associa a questão cultural, mas também ao poder de estrutura de uma sociedade. Difere do modelo anterior em relação à significância dos aspectos cognitivos na apropriação da escrita e da leitura, “[...] as consequências cognitivas podem ser estudadas como fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno (KLEIMAN, 2012, p.38-39). Pais que são alfabetizados ou possuem nível superior ou pós-graduado promovem a seus filhos ambientes propícios para a prática da leitura ou o início do conhecimento das letras para os filhos menores, porém outros ambientes podem ser estimulantes neste processo, não somente a casa ou a escola. A oralidade é crucial, pois a criança através dela, desenvolve habilidades para a compreensão de diversos gêneros textuais. Para Goulart (2007, p.70) “[...] algumas práticas discursivas orais familiares mostram-se como os espaços de participação e reflexão das crianças sobre suportes de textos escritos, sobre a linguagem escrita e também sobre suas funções e uso sociais”.

Alfabetizar e letrar são processos independentes, porém indissociáveis. Este novo conceito nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas públicas tende a mudar a concepção de ensino aprendizagem, não delimitá-la a aquisição do sistema alfabético, mas inserir a criança como protagonista neste processo, com respeito as suas condições sociais e cognitivas, propondo condições de discussões, diálogos, criatividade, pensamento crítico, através de diversos gêneros textuais e diversidade nas atividades pedagógicas.

Rojo (1998) descreve, com um olhar socioconstrutivista, que para o desenvolvimento da escrita ou do processo de letramento pela criança tem relevância a estimulação familiar, isto é, se a família possui um grau de letramento, a criança por meio da oralidade relaciona

com mais propriedade as relações da escrita, leitura, com o objeto, pois para a autora, “[...] É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como outro um modo de falar e que o objeto portador do texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro” (LEMOS, 1998 *apud* ROJO, 1998).

A importância dos jogos no processo de letramento através da prática, seja na escola e na família ou com os amigos proporciona diferentes situações no processo de aprendizagem como ler, escrever, interagindo e socializando com o outro.

Gêneros textuais em diversas situações se realizam em funções sociais diferentes nas relações sociais e culturais, como compreender os textos nos jornais, receitas médicas, livros de literatura. Para Soares:

[...] letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p.44).

6. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA SEDF

Com a alteração do ensino fundamental para nove anos, obrigatoriamente as crianças deverão ser matriculadas no primeiro ano com seis anos, conforme a Lei Federal 11.274, de 7 de fevereiro de 2006 em seu art. 5º. A aplicação desta lei produziu modificações em todo o contexto educacional.

As estratégias pedagógicas que permeiam a Educação no Distrito Federal estão apresentadas no Bloco Inicial de Alfabetização e no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Nesse contexto, a formação continuada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), está condicionada à Formação do Professor Alfabetizador através do PNAIC, que enfatiza os conceitos de alfabetização e letramento.

Na SEDF, o Ensino Fundamental está dividido em duas fases, Anos iniciais e Anos finais. Designou-se aos anos iniciais na SEDF o BIA aprovado em 2006, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Em 2012, reformulou-se a segunda edição das Diretrizes Pedagógicas do BIA, a qual envolveu vários profissionais da educação no seu processo de revisão. Essas Diretrizes Pedagógicas têm como objetivo orientar os docentes envolvidos no BIA, no que tange às práticas pedagógicas em todas as escolas de ensino fundamental do Distrito Federal.

O conteúdo apresentado nas Diretrizes do BIA orienta a integração do processo de letramento ao momento de alfabetizar, considerando a aprendizagem do aluno e suas especificidades, como o meio social em que este aluno está inserido. Essa relação está baseada na Psicologia Cognitiva, na Psicolinguística, na Sociolinguística e na Linguística.

A inserção do Letramento Português e do Letramento Matemática está evidenciada nas Diretrizes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas orientações pedagógicas, na gestão, na formação de professores e no PNAIC.

Os parâmetros que norteiam as estratégias pedagógicas com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e a evasão escolar no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal foram consolidados com a contribuição de profissionais da área da educação, no Currículo em Movimento que, pautada no conceito de Educação Integral, compreende que a aprendizagem deve ocorrer em vários espaços objetivando a socialização e o pensamento crítico. O Currículo em Movimento foi inaugurado em 2010 em caráter experimental e após dois anos de avaliação e complementação dos profissionais da educação e os Centros Regionais de Ensino, ocasionou em 2013 sua implementação:

A discussão teve início no primeiro semestre de 2011 com a avaliação diagnóstica da versão experimental do Currículo entregue no ano de 2010. Os espaços de coordenação pedagógica coletiva das escolas foram planejados para estudos e avaliação com a identificação de potencialidades, fragilidades e sugestões para a melhoria do documento (DISTRITO FEDERAL, CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2014, p. 18).

A organização curricular do Currículo em Movimento para as séries iniciais do BIA tem como Eixo Integrador: Alfabetização/Letramento, Ludicidade, Linguagens-Língua Portuguesa e Eixos Transversais: Educação para a Diversidade e Cidadania, Educação para Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

Para que se concretize a proposta de implementar gradativamente em todas as escolas do Distrito Federal, o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral, a SEDF e demais profissionais da Educação através do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 consolidaram e integraram os conteúdos do Currículo em Movimento na Educação Integral visando a educação em sua plenitude com as diversas áreas do saber, com o aumento da permanência dos alunos na escola. Este projeto visa à integralidade do aluno, e que sua permanência na escola seja aplicada através de atividades diferenciadas nas diversas áreas do conhecimento como Lazer, Teatro, Música, Artes, Laboratório de Informática e de Ciências. Estas atividades diversificadas são realizadas pelos Jovens Educadores, através do artigo 172, do Regime Interno, aprovado pelo Decreto no. 31.195, de 21 de dezembro de 2009 cujas atribuições estão previstas no edital: datas, normas, procedimentos e prazos sobre o processo de chamada pública para a seleção de Jovens Educadores Voluntários para dar suporte às atividades de Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013, p.1).

7. METODOLOGIA

O conceito de metodologia baseia-se em organizar os métodos, instrumentos e referenciais teóricos necessários para a elaboração de um trabalho científico, traçar a direção da pesquisa, obter dados. Para Minayo (2012), “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Com abordagem qualitativa, esta pesquisa buscou interpretar o ambiente estudado cuidando para manter o rigor para não manipular os resultados da pesquisa. Para Menga; André, (2012) “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

O procedimento para a geração de dados se deu de forma contínua e prolongada, conforme assinala Menga e André (2012). A pesquisa foi realizada através da análise de relatos do memorial autobiográfico, numa perspectiva denominada “História de Vida”, que compreende que a escolha profissional dos professores também é fruto da sua interação com o ambiente escolar, diante das práticas discentes e observação das práticas docentes.

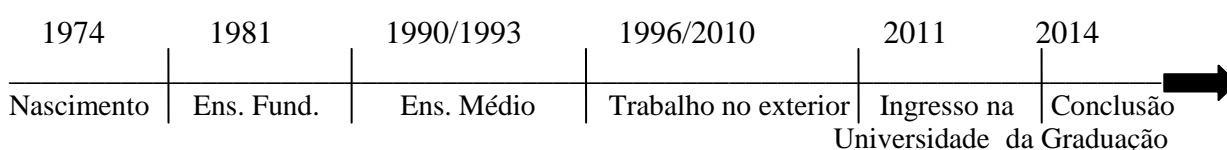
A história será narrada desde seu entendimento do trabalho docente bem como sua escolha por esta profissão através de experiências vivenciadas no ambiente escolar, nos estudos teóricos apresentados pela universidade e discussões compartilhadas de situações reais vividas nas escolas, nos encontros semanais com os coordenadores de área e demais bolsistas. Afirma o autor sobre História de Vida:

A trajetória de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. As lembranças do tempo da infância e da adolescência constituem uma dessas recorrências representando momentos importantes no modo como eles organizam e se posicionam nas relações sociais que participam (FARIAS, et al, 2011, p.62).

Os relatos desta pesquisa iniciam com a narrativa da história de vida da professora em formação, em um Memorial autobiográfico. Nessa perspectiva, as ações, momentos e pessoas que, através de suas experiências profissionais envolveram a pesquisada/pesquisadora no processo de aprendizagem no contexto escolar e universitário, foram colocados em evidência, devido a sua contribuição na formação inicial da pesquisada/pesquisadora. Souza (2006) compreende que a:

Abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através de experiências dos autores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação [...] (SOUZA, 2006, p.26).

Através da sua autobiografia, foi possível para a pesquisada construir sua trajetória acadêmica e profissional através das vivências no ambiente pesquisado, constituindo sua formação por meio da reflexão, da ação e das aprendizagens adquiridas. Nesta trajetória serão explicitadas algumas etapas importantes que perpassaram a formação da pesquisada/pesquisadora.



Estas etapas consideram os momentos acadêmicos de relevância na formação da pesquisada/pesquisadora até a etapa final da graduação. Momentos e reflexões acerca desta trajetória foram mencionados no Memorial, começando pela experiência discente e depois pelas experiências docentes observadas nas escolas: o trabalho individual e coletivo como, aconteceu as articulações didáticas que precedem a aprendizagem e o aprender a como ensinar, situações que permitiram compreender melhor a profissão docente e suas especificidades. “Todos esses momentos sinalizam etapas de transição estatutária e identitária, suscetíveis de se revelarem nas escritas de si, seja em gêneros acadêmicos autobiográficos já consagrados na tradição da Universidade [...]” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.373).

Assim, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: o Memorial Autobiográfico e o Diário de Campo, instrumentos de relevância para a formação da pesquisada, onde se registraram as observações, as práticas pedagógicas dos supervisores, o cotidiano da escola e suas especificidades durante dois anos e meio de participação no PIBID. A respeito do Memorial Autobiográfico, o autor define sua importância na construção, da identidade docente:

[...] visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados, que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p.27).

Sobre o Diário de Campo, Minayo afirma:

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando, com o tempo, resultando de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores, quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos (MINAYO, 2013, p. 295).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa e possui caráter descritivo, pois se baseou na descrição das observações cotidianas em ambientes escolares em contexto PIBID que foram realizadas em duas Escolas Classes de segundo ano e no Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC) em uma turma de segundo ano. Esta pesquisa relata as aprendizagens de uma professora em formação sobre o processo de alfabetização e letramento observado nas escolas. As escolas pesquisadas estão localizadas em Taguatinga, uma região administrativa do Distrito Federal, parceiras do PIBID, junto com a universidade da professora em formação.

Na primeira escola participante, denominada “A”, atuei como bolsista durante o segundo semestre de 2012 até o primeiro semestre de 2013. É uma escola antiga, inaugurada em 1968 que atende a uma comunidade heterogênea que recebe alunos de várias regiões administrativas e também cidades do entorno do Distrito Federal. Atende a aproximadamente 320 alunos, divididos em turmas de primeiro ao quinto ano. A escola possui uma ótima estrutura, com salas de acompanhamento pedagógico individual, computadores e aparelhos de mídia em todas as salas a fim de proporcionar a utilização de metodologias diversificadas nas práticas docentes, o tempo de atuação nesta escola foi de 12 meses.

A segunda escola onde participei por seis meses foi denominada Escola “B”. Inaugurada em 1994, possui 1.262 alunos matriculados, sendo 957 do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 278 da Educação Infantil (creche e pré-escola), e 27 nas classes de Ensino Especial (DI e TGD). Atende à comunidade local e a alunos residentes temporariamente no albergue próximo à escola, em sua maioria, são alunos de famílias de baixa renda. A escola possui estrutura física inadequada com salas pouco ventiladas, desconfortáveis, com pouco recurso para o desenvolvimento pedagógico.

A terceira Escola, denominada “C”, foi inaugurada em 1964, reconstruída e entregue à comunidade em 2013, estou atuando até hoje. Atende, em média, a 230 alunos, com a implementação da proposta do Projeto Piloto de Educação em Tempo Integral, com turno de 10 horas com 10 turmas de 1º. ao 5º. Ano do Ensino Fundamental. Os alunos são oriundos de várias regiões administrativas e cidades do entorno do DF, constituindo clientela bem heterogênea, com perfil socioeconômico, em sua maioria, de baixa renda. A comunidade se faz presente através da Associação de Pais, Alunos e Mestres, com a participação efetiva na concepção e realização da Proposta Pedagógica da Escola, bem como o acompanhamento da administração dos recursos financeiros oriundos do governo federal, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa de Descentralização Financeira (PDAF) do governo distrital. O quadro de funcionários desta escola é composto por servidores públicos (docentes, coordenadores, gestores, monitores, vigilantes e técnicos administrativos), contratos temporários (docentes), funcionários terceirizados (vigilância e limpeza). O corpo docente é constituído por 22 professoras, duas coordenadoras e uma supervisora pedagógica, um orientador educacional, dois coordenadores de educação integral, um apoio pedagógico, um professor de Educação Física e um professor para o laboratório de informática. Porém, as professoras que estão em regência em sala de aula são apenas dez, as demais estão em diversas atividades na escola, na maioria são professoras readaptadas, ou seja, por algum motivo se ausentaram das atividades docentes. Todos os professores possuem pós-graduação. A formação continuada para todos os professores do BIA acontece através dos cursos

disponibilizados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPPE) e também por meio do PNAIC.

A terceira escola possui excelente estrutura, salas de atividades diárias e salas diversificadas para as atividades extraclasse como laboratório de ciências, salas multiuso (utilizadas para as aulas de teatro, música) e biblioteca. Dentro desta dinâmica, a escola, através do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, dividiu as disciplinas de Letramento Português e Matemática em dois períodos, no período matutino acontece o Letramento Português e no vespertino, o Letramento Matemática.

Atualmente, os professores alfabetizadores das escolas parceiras do Programa participam uma vez por semana em encontro presencial do PNAIC, focada na prática e reflexão do professor através dos Cadernos de Formação e do Caderno de Jogos, disponibilizados pelo programa sobre a orientação do orientador do curso que totaliza 200 horas de estudo.

Comparar as diferenças das escolas da época frequentada pela pesquisadora estudava no ensino fundamental à atual realidade, várias mudanças foram percebidas, entre elas as atividades diversificadas que são praticadas nas escolas nos dias de hoje.

7.1 HISTÓRIA DE VIDA – MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Quando se escolhe ser professora, o indivíduo toma a decisão em virtude da circunstância vivida, queira por influências de família, professores ou a busca por uma profissão. Lembro as falas de Freire (2011), que ao ser entrevistado por Ira Shor, disse que “foi ser professor porque precisava ganhar dinheiro, era muito jovem, mas quando começou a lecionar, se tornou uma vocação”. Para mim, esta influência aconteceu ao iniciar a vida escolar no primeiro ano. Nesta época adorava ir à escola, estar nesse ambiente foi divertido, pois conheci outras crianças, brinquei de massinha, de pique pega na área externa com os amigos, participei de desfiles da escola comemorando datas festivas, dividi o lanche e no final do dia minha mãe sempre estava lá para me buscar com meus irmãos. Mas a grande descoberta foi aprender a ler e escrever. Professora Marli, sempre carinhosa e amável, pacientemente ensinava as primeiras letras do alfabeto, ganhei o primeiro livro, o primeiro gibi adorava ler placas de propaganda, tudo era novo, tudo era novidade, o sentimento era de realização por compreender o que as palavras diziam. Mesmo passando tanto tempo, houve outras professoras, mas a professora Marly, ah! Lembro-me dela até hoje.

Passaram-se os anos, e quando me perguntavam o que eu gostaria de ser, minha fala era: “quero ser professora”, sempre pensando como poderia ser importante para alguém como foi à professora Marly para mim. Porém, ao iniciar o Ensino Médio (já trabalhava nesta época com quatorze anos) falei aos meus pais que gostaria muito de ser professora, e que queria fazer o magistério. Meu pai disse que seria muito difícil, pois teria que me dedicar exclusivamente ao magistério, o que seria inviável, pois precisava ajudar com as despesas em casa.

Concordei com meu pai, como filha de japonês, temos como base na nossa cultura a obediência. Calei, não pestanejei. Terminei o ensino médio, mudei de emprego e trabalhei em um escritório. Passaram-se dois anos, as atribuições exercidas neste emprego não me satisfaziam, executava apenas as designações do trabalho.

Resolvi mudar para o exterior, esperava ficar apenas um período, aprender outra cultura, outra língua, conhecer outras pessoas de outras nacionalidades, mas lá fiquei por quinze anos. Quando alguém me perguntava o que eu iria fazer quando voltasse ao Brasil, sempre respondia: vou ser professora, isto é, anos se passaram e meu sonho, meu objetivo ainda não tinha sido alterado, nada me fez mudar. Em 2010, retornei ao Brasil após uma crise

mundial que afetou principalmente os países de primeiro mundo. Trabalhando esporadicamente, eu e meu marido resolvemos voltar para o Brasil.

Bem, como relatei anteriormente, voltaria ao Brasil e seria professora. Em janeiro de 2010 participei do processo seletivo para o curso de Pedagogia, fui classificada, e iniciei minha vida acadêmica.

Voltar à realidade do Brasil e estar em uma Universidade tem sido um grande desafio, em alguns momentos, falava palavras de outro idioma, não participava dos debates na sala de aula, com vergonha de me posicionar de forma equivocada, enfim, um recomeço necessário, porém com alguns obstáculos a serem vencidos.

Decidi participar da oficina de Contadores de História, foi um período prazeroso, pois aos poucos, fui conhecendo os professores (**P** e **A**) e as colegas do curso, mas durou por alguns meses. Em meados do primeiro semestre, percebi que precisava estar em um ambiente escolar, para compreender este universo, e associar a teoria à prática. Por dois meses participei de um projeto de extensão, contei história por duas vezes na escola, e observei alguns dias à rotina da escola e da sala de aula. Fui contratada para trabalhar em uma escola particular, fiquei por um ano com alunos da faixa etária de um a dois anos, tendo como atribuições o cuidado e o brincar. A experiência foi de grande valia, pois compreendi que a educação infantil, para além do cuidado, tem como função trabalhar a afetividade, o brincar e a socialização, tão significativos para as crianças que precisam passar mais tempo na escola em função do trabalho dos pais.

A autobiografia é idealizada através da fala e do depoimento das experiências do locutor que reconstrói sua história através do relato de momentos que foram marcantes em sua trajetória com o envolvimento dos “Sujeitos que dela fizeram parte e contribuíram para a construção da minha docência. Assim afirma Fazenda (1992), “[...] o locutor, aquele que fala, que revela, é o seu “eu”, que somado ao “vocês”, compõe o nós” (FAZENDA, 1992, p.127).

Além das experiências de formação descritas, o PIBID se constituiu como fundamental para a minha aprendizagem, como será relatado a seguir:

Em agosto de 2012, a universidade em que estudo abriu edital para selecionar bolsistas para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Não conhecia o programa e um dia antes ao término do prazo para a inscrição, uma professora explicou para as alunas do curso sobre o que era o programa e o seu objetivo. Participei do processo seletivo, por compreender que seria uma ótima experiência e um aprendizado significativo, já que estaria conhecendo mais sobre o ambiente escolar, o planejamento, projetos, práticas pedagógicas e a interação professor-aluno em sala de aula.

7.2 PIBID- RELATOS DO COTIDIANO DA BOLSISTA

No processo seletivo, foram selecionadas 20 estudantes do curso, divididos em dois grupos, o primeiro grupo foi para a Escola **A** e o segundo para a Escola **B**. Minhas atividades se iniciaram com a Escola Classe **A**. A professora **A** seria a nossa supervisora na escola **A**, com 25 anos de experiência na escola pública, a professora alfabetizadora seria a primeira, “coformadora” de futuros docentes, sobre suas características como profissional irei relatar ao longo das atividades.

Nesta escola, a dinâmica do Programa funcionava assim: semanalmente o grupo de bolsistas se reunia no horário matutino, para preparar o planejamento juntamente com a professora **A**. No período vespertino estava em sala de aula. O grupo se revezava assim: cinco na coordenação, e cinco na docência. No dia 21 de agosto de 2012 tive meu primeiro contato com os alunos do segundo ano. No período da manhã preparamos o planejamento e observamos a aula de reforço (intervenção) para os alunos com dificuldades na aprendizagem,

enquanto o outro grupo estava em outras atividades com a coordenadora da escola. Observei atentamente a metodologia utilizada pela professora e como ela mediava à atividade e entrevistava sobre cada aluno individualmente, com calma e tranquilidade. Recordo de uma atividade proposta para dois alunos (um em nível silábico e outra em nível alfabético 2) de reconhecimento da letra, palavra, por meio de associação de gravuras com as palavras e do relato da professora: “Gosto de alfabetizar, sinto essa conquista gratificante” (PROFESSORA **A** 2º. ANO).

A rotina era sempre aplicada rigorosamente, no primeiro momento, a recepção dos alunos, regras para a boa convivência, trabalhava-se o calendário (dia da semana), meteorologia, e estação do ano. Sobre o ambiente da sala, considerava alfabetizador, com o alfabeto e gravuras identificando cada letra, números, painéis, o trabalho, nome dos alunos. No período em que estava nesta escola, presenciamos várias atividades de Português, Matemática e Ciências. Em todos os momentos os alunos eram estimulados a participar do processo de aprendizagem. Por exemplo: atividades de Português e leitura era sempre com a participação dos alunos, a professora utilizava-se de recortes do texto e os alunos coletivamente contribuía na formulação do texto, iam para o quadro, se erravam a professora e os alunos iam auxiliando. Na matemática, corriqueiramente se utilizava material dourado, fichas de operações, Quadro Valor de Lugar (QVL). A professora explicava como poderíamos auxiliar os alunos com mais dificuldade, o grupo na docência estava ativamente envolvido no processo de aprendizagem dos alunos, sob a orientação da professora **A**.

A professora explicava cada atividade, o objetivo, a intencionalidade e o resultado através da avaliação, quando havia os cursos de formação continuada, periodicamente nos fornecia material destes cursos para que nós compreendêssemos melhor suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em uma reunião com a coordenação da escola, as coordenadoras explicaram a dinâmica da Provinha Brasil, apresentaram os gráficos e o que poderia ser reavaliado no processo de aprendizagem e avaliação com os professores.

Foram várias atividades em que participamos com esta professora e seus alunos, sempre eram atividades em coletivo, como a preparação de sorvete na aula de Ciências. Não presenciei o uso de livros didáticos. Na Matemática havia atividades prática, com cédulas fictícias, onde alunos compravam mercadorias e calculava o troco, também jogos para o horário do recreio produzido pelos bolsistas e estudantes com garrafas pet, literatura (sempre com a reflexão e questionamento dos alunos), peças de teatro apresentados pelos bolsistas e a continuidade da peça de teatro em sala de aula. Dentre essas atividades, a observação do teste da Psicogênese, o que aprendemos em teoria na universidade, constatou-se na escola observando a intervenção pedagógica. Conseguimos fazer o reconhecimento dos níveis pré-silábico (dois alunos ainda estavam neste nível), silábico e alfabético. Ficou claro como realizar o planejamento, a aplicação e a compreensão dos objetivos desta prática. Durante as atividades do PIBID, foram anotadas algumas reflexões no diário de campo referente ao processo de alfabetização:

Os métodos de alfabetização, o diagnóstico das dificuldades e avaliação foi de importância para meu aprendizado, desconhecia essas práticas. Compreendo o processo de alfabetização muito significativo para o aluno e para o professor, pois cada conquista ambos se realizam (KAWASAKI, 2012).

A Professora **A** ficou no Programa até o mês de março de 2013, por motivos pessoais pediu afastamento, retornando no segundo semestre de 2013.

Com o objetivo de trocar experiências e vivenciar outra comunidade, a coordenadora de área trocou os grupos e suas escolas, nosso grupo foi para a escola **B**.

A professora supervisora do segundo ano da Escola **B**, Mestre em Educação, estava há 23 anos na Secretaria de Educação. Professora com falas firmes, que estimulavam seus

alunos com várias reflexões sobre o cotidiano de sua comunidade. Presenciei por algumas vezes as atividades retiradas de encartes de jornais, os alunos todos os dias pela manhã conheciam bem a rotina da sala, algumas perguntas faziam parte desta rotina como: quantos alunos têm na sala? Quantos meninos e quantas meninas? Ontem foi que dia da semana? Em que mês estamos? Gráficos eram uma constante nas atividades de Matemática e o trabalho de Educação Ambiental também, como a realização de pesquisa sobre a reutilização dos materiais com os vizinhos e o debate com os colegas, suas indagações e resultados, uma prática diferente que promove a aprendizagem e a consciência da preservação do planeta.

Os projetos interventivos eram uma prática bem assídua desta professora, o grupo que estava na coordenação sempre levava jogos (TRILHA, PULO DO GATO), os alunos com mais dificuldades tinham acompanhamento individual de uma hora com os bolsistas, uma intervenção necessária, pois estes alunos não acompanhavam o nível da turma. Preparávamos o planejamento da aula para a semana seguinte e realizávamos aulas passeio e visitas a outros espaços de aprendizagem como o Centro Cultural Banco do Brasil. Estas visitas também precediam atividades reflexivas com os alunos acerca do tema da exposição. Esta escola, apesar de estar em uma comunidade mais deficitária economicamente, e ter péssimas estruturas, não impediu que a ação docente fosse executada, a professora em questão não qualificava seus alunos pelo ambiente social, mas tinha uma preocupação direta com o aspecto cognitivo e a reflexão crítica. A professora conseguia realizar um movimento da *práxis*, que segundo Freire pode ser realizado quando o saber resultante da ação “se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a *práxis* constitui a razão nova da consciência oprimida [...]” (FREIRE, 2011, P.73).

Até o final de 2013, tínhamos também reuniões semanais com a coordenadora de área na universidade, onde tínhamos acesso aos parâmetros que regem a educação no Distrito Federal, os principais teóricos e atividades paralelas como dinâmicas, relatórios, trocas de experiências. Na universidade, tive a oportunidade de compreender prática e teoria, nas disciplinas que discutiam a alfabetização e letramento. Por diversas circunstâncias, levei dúvidas, questionamentos, dificuldades e momentos marcantes nos momentos vividos na escola para discussão.

Em 2014, ocorreram mudanças no Programa, às escolas parceiras deveriam ser de período integral. Por este motivo, foram feitas novas parcerias: uma escola com o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral, localizada em Taguatinga Norte e o CAIC que ofertava o maternal, também em período integral. Novamente, participei do processo seletivo, pois tinha como objetivo dar continuidade à aprendizagem que obtive anteriormente, e aprender um contexto diferente de escola de educação integral.

Fui então para a Escola C onde ficarei até o final do ano. A atual professora C está na Secretaria de Educação há 17 anos, possui duas especializações. Esta escola divide o momento das aulas da seguinte forma: Letramento Português e História acontecem no turno matutino e Letramento Matemática e Ciências, no período vespertino. O planejamento ocorre às terças feiras pela manhã com o grupo de cinco bolsistas, e o acompanhamento das regências é individual, uma bolsista fica na mesma sala cada dia da semana.

O primeiro dia de contato com a escola foi no dia 9 de abril de 2014. Conhecemos as professoras, gestoras e os alunos que iríamos acompanhar. Uma escola recém reconstruída, com todas as estruturas necessárias para o bom acolhimento dos alunos. Há um diferencial nessa escola, para concretizar a educação integral, segundo o Projeto da SEDF, se fazem necessárias aulas multidisciplinares, para isto são contratados jovens aprendizes (alunos de ensino médio ou ensino superior), para conduzir as atividades de dança, música, sustentabilidade, informática (este último é um professor efetivo da área).

As minhas observações acontecem às quintas feiras, neste dia também há aulas de informática e contação de história. Para a aula de informática, sempre que necessário auxílio o professor com duas alunas especiais nas atividades no computador.

As observações das práticas pedagógicas da professora supervisora do Programa nesta escola têm sido anotadas há aproximadamente sete meses no meu Diário de Bordo. A turma é de segundo ano, em processo de alfabetização, em diferentes níveis. Porém há nesta turma três alunos especiais, que sempre estão envolvidos nas atividades, mas as avaliações são direcionadas aos seus níveis e dificuldades.

O planejamento ocorre juntamente com outras professoras do segundo ano e é elaborado com base no Currículo em Movimento. Algumas atividades diferenciadas, projetos, datas festivas são organizadas pelo coletivo de professores. Houve explicação no primeiro dia de coordenação sobre o calendário escolar, o conteúdo programático do segundo ano e um breve resumo sobre os Direitos Gerais de Aprendizagem. “Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares” (MEC, 2012). Foi ressaltada a importância do trabalho coletivo, do reagrupamento que acontece por períodos, e do trabalho de letramento na Matemática que deve promover estímulos para o raciocínio lógico e interpretativo dos alunos.

As práticas pedagógicas desta professora têm foco na Matemática e Ciências. Para diversificar esta prática e inserir o conceito de letramento, a professora realiza paralelamente às atividades docente, o curso de formação continuada promovido pelo PNAIC. A aprendizagem adquirida neste curso é de extrema valia no dia a dia da sala de aula. Esporadicamente, observo seu aprendizado neste curso a fim de compreender sua formação e sua atuação em sala de aula. Nos primeiros dias de frequência, observava que as atividades bem objetivas, ela explicava o conteúdo, entregava as atividades, e acompanhava o desenvolvimento do aluno, com poucos questionamentos e reflexão. “A proposta do PNAIC, vem me fazendo refletir minha prática diária, pois muitas vezes repetimos o modelo de ensinar de como nós fomos alfabetizados, acarretando prejuízos/avanços ao processo de aprendizagem.” (PROFESSORA C, 2014).

No segundo mês do Programa, senti certas mudanças em sua prática, os alunos passaram a desenvolver as atividades coletivamente, havia perguntas sobre as atividades, os alunos passaram a participar mais, preparar seus próprios materiais. Na Matemática, mesmo com as dificuldades de aprendizagem, estão mais constantes na prática da professora os jogos, o material concreto, a resolução das atividades no quadro pelo aluno, situações problemas, momento em que todos contribuem na leitura de gráficos e tabelas que são realizadas com o auxílio dos alunos, medição da altura, contagem de quantos meninos e meninas há na sala, atividades anexadas no caderno com a construção de algoritmos formais, o trabalho com o corpo (mãos) para auxiliar o aluno na resolução de situações problemas, a identificação de formas geométricas, desenhos relacionados à copa (campo de futebol) e a apresentação diária do calendário para a compreensão hierárquica dos números. O livro didático é pouco utilizado, apenas para consulta de atividades.

A aula de Ciências foi planejada com metodologia diferenciada, isto é, materiais que os alunos pudessem manusear e ser protagonistas no processo de aprendizagem. Dentro desta proposta, a professora utilizou recursos da escola, como o laboratório de Ciências, juntamente com o monitor do laboratório, elaborou uma aula de germinação de plantas.

Na Universidade preparei um plano de aula sobre a fotossíntese para a disciplina Ciências Natural e seu Ensino como uma atividade avaliativa para o sétimo semestre, apresentei este plano para a professora que autorizou a realização desta aula com a turma, fizemos algumas adequações para o segundo ano e juntamente com outra bolsista aplicamos a aula sob sua orientação. Uma oportunidade de aprendizagem, possível por meio do PIBID, da

universidade e da professora para a experiência docente. Alguns materiais foram emprestados do curso de Biologia como plantas (carnívoras). A aula foi aplicada com os alunos em roda, com o manuseio dos materiais. Questionamentos e reflexão foram apresentados por todos os envolvidos na aula, sobre a importância de cuidar das plantas.

Gêneros textuais foram exercitados, como neste ano tivemos a Copa, os registros matemáticos foram feitos pelos alunos, através dos jogos e a confecção de brinquedos através de materiais recicláveis, instigaram a reflexão e a compreensão do valor de se preservar o planeta.

Gradativamente, a professora está inserindo o letramento no processo de alfabetização. A aquisição da língua escrita é essencial para o aluno, porém se faz necessário contribuir na formação de alunos críticos, reflexivos e que consigam interpretar textos através da atuação docente em sala de aula, com práticas pedagógicas que incitam o aluno a ser pensador.

8. APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO PIBID

Os relatos apresentaram atividades observadas e acompanhadas no período em que a pesquisadora esteve nas salas de aula com suas professoras supervisoras, durante o período de 30 meses. Para compreender as práticas pedagógicas ocorridas no processo de alfabetização das turmas que acompanhei como bolsista, organizei o quadro abaixo, identificando as atividades propostas pelas professoras do PIBID, em sala, conforme anotações no Diário de Bordo que escrevi durante esses meses.

Quadro 1- PIBID/Principais atividades nas escolas.

ATIVIDADES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLAC
Reuniões-	X	X	X
Como ensinar-	X	X	X
Intervenções individuais dos professores supervisores-	X	X	
Teste da Psicogênese – Reagrupamento-	X	X	X
Leitura e escrita de letras, palavras e frases com ou sem o auxílio do professor-	X	X	X
Cópias de letras, sílabas palavras e frases-	X	X	X
Identificação de letras e sílabas em frases-	X	X	
Identificação, exploração de aliterações-	X	X	
Comparação de sílabas e palavras quanto número de letras, número de sílabas e à presença de letras, iguais ou diferentes-	X	X	
Formação de palavras a partir de letras ou sílabas-	X	X	
Exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia-	X	X	
Identificação de semelhanças sonoras/correspondência entre sons e palavras-	X	X	
Atendimento individual na leitura e escrita, através de jogos e textos com o acompanhamento dos professores supervisores-	X	X	
Produções Textuais individuais e coletivas	X	X	
Literatura	X	X	X
Diversos gêneros textuais, jornais, encartes de supermercado	X	X	X

ATIVIDADES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLAC
Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações	X	X	X
Formação continuada (PNAIC)	X	X-	X
Atividades práticas e lúdicas	X	X	X
Aula passeio	X	X	
Rotina	X	X	X
Teatro	X	X	X
Provinha Brasil	X	X	X

As atividades relatadas foram organizadas nas seguintes categorias: Formação Continuada, Planejamento, Avaliação, Alfabetização, Letramento, conforme apresentado no quadro 2:

Quadro 2- Categorias.

<u>FORMAÇÃO CONTINUADA</u>	<u>PLANEJAMENTO</u>	<u>AValiaÇÃO</u>	<u>ALFABETIZAÇÃO</u>	<u>LETRAMENTO</u>
<u>PNAIC</u>	<u>Reuniões</u>	<u>Provinha Brasil</u>	<u>Intervenções individuais.</u>	<u>Produções textuais individuais/coletivas</u>
	<u>Teste da Psicogênese</u>	<u>Teste da Psicogênese</u>	<u>Teste da Psicogênese/Reagrupamento</u>	<u>Literatura</u>
	<u>Como ensinar</u>		<u>Leitura e escrita de letras, palavras e frases com ou sem auxílio do professor</u>	<u>Diversos gêneros textuais, jornais, encartes de supermercado</u>
			<u>Cópia de letras, sílabas e frases</u>	<u>Atividades práticas e lúdicas</u>
			<u>Identificação, exploração de aliterações</u>	<u>Aula passeio</u>
			<u>Identificação de letras e sílabas em frases</u>	<u>Teatro</u>
			<u>Comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras, número de sílabas e presença de letras, iguais ou diferentes</u>	
			<u>Formação de palavras a partir de letras ou sílabas</u>	
			<u>Exploração de diferentes tipos de letras, da ordem alfabética, da segmentação de palavras e das relações som/grafia</u>	
			<u>Identificação de semelhanças sonoras, correspondência entre sons e palavras.</u>	
			<u>Atendimento individual na leitura e escrita, através de jogos e textos com o acompanhamento dos.</u>	

<u>FORMAÇÃO CONTINUADA</u>	<u>PLANEJAMENTO</u>	<u>AVALIACÃO</u>	<u>ALFABETIZAÇÃO</u>	<u>LETRAMENTO</u>
			<u>professores supervisores.</u>	
			<u>Rotina</u>	

8.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Para compreender a formação continuada da supervisora, a pesquisadora participou do PNAIC, que neste ano, focou a alfabetização matemática. Através de seus cadernos de formação, o PNAIC apresentou diversas atividades que colaboraram para a organização pedagógica da professora e a reflexão crítica de suas ações. Durante os encontros, os professores compartilhavam as atividades propostas, aprendiam a teoria no curso com exemplos de aulas práticas, posteriormente aplicando em suas salas de aula, apresentando o resultado de suas ações pedagógicas aprendidas no curso aos participantes, por meio da troca de experiência discutida nos encontros semanais.

A pesquisadora acompanhou e participou desta formação, com o envolvimento nas atividades propostas, no qual o letramento foi amplamente explorado. Algumas atividades foram mais evidentes, como a inserção da literatura e da ludicidade, que buscavam ampliar a diversidade de recursos pedagógicos para contribuir com a ação docente. Kleiman (2012) compreende que estas ações acontecem principalmente na escola e para Soares (2012), o letramento se faz pela interação com diversos gêneros textuais, desempenhando as várias funções que a escrita e a leitura que favorecem no aluno.

A participação no PNAIC contribuiu para a compreensão da importância dos jogos matemáticos como recurso para desenvolver o raciocínio lógico através das situações propostas para o aluno. Observar a aplicação dos jogos em sala de aula permitiu constatar como propiciam uma diferente forma de aprender, possibilitando a aprendizagem pautada no diálogo, na comunicação de ideias e nas interações que explicitaram a função social da escrita e a mediação do professor. “É através dessa prática que a criança vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador do texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro” (LE MOS, 1998 *apud* ROJO, 1998).

Através destas observações e acompanhamento do trabalho pedagógico das supervisoras, foi possível perceber que, no processo de aquisição da leitura e escrita, o aluno pode desenvolver aprendizagens significativas através de atividades diversificadas, contextualizadas em suas realidades, com interações e descobertas com significações, o que possibilita compreender Freire (2011), quando afirma que a alfabetização é um processo que exprime a busca pelo conhecimento, onde o indivíduo deve estar envolvido, onde a leitura de mundo e leitura de palavra deve estar sempre relacionada.

Destaca-se a importância da intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização, por meio das práticas de letramento, conforme apresentado.

8-2 PLANEJAMENTO

Nas três escolas pesquisadas a rotina do PIBID acontecia da seguinte forma: planejamento coletivo semanal após estudo do Currículo em Movimento, levantamento de ideias e propostas por parte dos envolvidos e criação de metodologias e recursos para as aulas.

A aprendizagem que adquiri sobre como ensinar foi significativa para a minha formação, a partir do estudo dos referenciais teóricos. Este é o primeiro momento na elaboração do planejamento contribuindo para fundamentar o trabalho pedagógico. Além

disso, o trabalho coletivo foi sempre produtivo, pois cada bolsista e supervisor com suas ideias, opiniões, questionamentos, formulavam atividades que proporcionaram a ação reflexiva na sala de aula. Como ensinar é sempre pautado pelo Currículo em Movimento, utilizado como consulta para direcionar as ações pedagógicas dos envolvidos, como assinala em seus Pressupostos Teóricos (2012), este documento é a referência para as ações pedagógicas do professor na elaboração, desenvolvimento dos processos de ensinar e avaliar a Educação Básica.

Quando era programada a aplicação do teste da Psicogênese, a coordenadora das escolas participava das reuniões para explicar como seria elaborado o teste. Assim orientava o supervisor sobre o texto, o reagrupamento (alunos separados por níveis) e as atividades que seriam elaboradas para cada nível. Os bolsistas por vários momentos contribuíam com sugestões e participavam do reagrupamento nas salas de aula com outros professores das escolas, com o objetivo de compreender a dinâmica desta intervenção pedagógica em diferentes níveis. Com o diagnóstico, as supervisoras apresentavam nas reuniões com os bolsistas o resultado da avaliação e assim era possível planejar as ações pedagógicas em sala de aula.

Destaca-se que nas três escolas o teste da Psicogênese aparece como atividade em comum no momento das reuniões, na elaboração de atividades da semana, e cotidianamente, na discussão sobre o conteúdo de bimestre, sempre consultando o Currículo em Movimento.

Portanto, o Programa propicia esse espaço de aprendizagem, conforme exemplifica o diagrama sobre a relação entre escolas, supervisores e bolsistas, instigando a reflexão sobre as atividades elaboradas, executadas e avaliativas da escola, com o objetivo de compreender as ações em sala de aula e os avanços de aprendizagem dos alunos.

8.3 A AVALIAÇÃO

A avaliação é ferramenta necessária para dar suporte aos professores nos resultados de suas ações pedagógicas e avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos. O resultado das avaliações é discutido pelos professores, coordenadores, e demais profissionais da educação existentes na escola através do Conselho de Classe, como em outros momentos de reunião coletiva, proporcionou a reflexão de suas práticas pedagógicas e o melhoramento da qualidade de ensino. Fazem parte dessa atividade as ações envolvendo o Provinha Brasil considerada uma ferramenta pedagógica que, conforme afirma o Inep, possibilita ao professor:

[...] saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão ser coletados e agregados, a fim de ser ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual e Distrito Federal (INEP, 2013).

A Provinha Brasil é aplicada bimestralmente nas escolas, pelos professores, observei em alguns momentos a aplicação desta prova para os alunos do segundo ano. O resultado desta avaliação foi discutido no Conselho de Classe, comparando-se o avanço dos alunos durante o ano letivo e pensando-se as possíveis intervenções para que alcancem os objetivos de aprendizagem e se possa aferir o desempenho dos alunos. Como objetivos se destacam: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (INEP, 2013).

A avaliação permite analisar a disparidade de aprendizagem entre os alunos. O resultado é apresentado pelos coordenadores das respectivas séries para os diretores,

coordenadores e professores. O Conselho de Classe das escolas que, através de acompanhamentos bimestrais, avaliam o avanço ou não dos alunos por meio de gráficos. A pesquisadora participou duas vezes deste Conselho e observou discussões e estratégias por parte dos envolvidos na busca de um melhor resultado das avaliações,

Este foi um momento importante, pois como observadora destes momentos, pude compreender o envolvimento dos professores nas discussões coletivas, com os gestores acerca das diversas situações apresentadas como pauta relacionada aos avanços e retrocesso dos alunos na aprendizagem.

A Provinha Brasil é instrumento pedagógico importante na avaliação, pois através de seu resultado condiciona as ações pedagógicas, por meio do diagnóstico da escola como: qual turma avançou, houve estagnação ou um retrocesso na aprendizagem?

8-4 ALFABETIZAÇÃO

As atividades de alfabetização têm como objetivo o desenvolvimento da escrita e leitura através de atividades diversas e de sistematização. Entre as principais estratégias utilizadas pelos professores, o Teste da Psicogênese é a ferramenta que possibilita ao professor identificar os níveis dos alunos e orientá-los nas suas práticas pedagógicas em sala de aula. Uma vez identificado o nível em que o aluno se encontra, e caso precise de um atendimento individual, o professor juntamente com o coordenador, irá propor atividades que auxiliem o aluno no desenvolvimento de suas aprendizagens. Como afirma Ferreiro e Teberosky (1999), essas ações irão apresentar não somente a dificuldade de escrita, mas também o que o aluno já aprendeu em determinado nível, e como este poderá avançar, através de estímulos e incentivos na prática pedagógica. “Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do que “lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento” (FERREIRO (2010); TEBEROSKY, 1999, p.36).

Diversas atividades foram aplicadas com o objetivo de fazer o aluno adquirir aprendizagem através da codificação da língua oral em escrita e decodificação da língua escrita em oral, através de grafemas e fonemas ou vice versa. Para que se concretizasse esta etapa, os supervisores aplicavam as atividades rotineiramente em sala de aula, com o objetivo de inserir o sistema alfabético da escrita no universo do aluno, como afirma Soares (2012), a alfabetização é um processo de aquisição de habilidades leitura e de escrita.

O teste da Psicogênese no processo de alfabetização através do reagrupamento é considerado uma ferramenta importante para orientar o professor nas suas práticas pedagógicas. Com a separação por níveis, o supervisor tem em mãos o diagnóstico da turma e consegue identificar os alunos que necessitam de atenção especial, o que possibilita realizar intervenções individuais necessárias para que o aluno possa avançar na aprendizagem.

A analisar os dados, observa-se a maior ocorrência de atividades de alfabetização, dentre aquelas realizadas pelas professoras. Esse fato é facilmente explicado, pois as turmas pesquisadas são alfabetização, portanto, têm o objetivo de desenvolver no aluno a compreensão da escrita alfabética e ortográfica através dos fonemas e grafemas, a partir de atividades relevantes para aquisição do sistema convencional da escrita.

Observam-se, também as atividades comuns nas três escolas referentes ao processo de alfabetização, destacando-se atividades de leitura e escrita de letras, palavras e frases com ou sem auxílio do supervisor, cópias de letras, sílabas palavras e frases.

Pautados no Currículo em Movimento os supervisores, consultam este documento para orientar suas ações no processo de alfabetização referentes aos conhecimentos linguísticos necessários para a aquisição da leitura e escrita destacando também a oralidade. Neste

contexto o Currículo em Movimento, direciona os supervisores através dos objetivos e conteúdos organizar e promover suas ações em sala de aula.

Destaca-se ainda a importância do PNAIC no trabalho de alfabetização realizado pelas professoras que participaram da pesquisa.

8.5 LETRAMENTO

As atividades de Letramento evidenciam diferentes metodologias e recursos utilizados pelos professores. As atividades apresentadas classificadas no quadro apresentam as ações pedagógicas que proporcionaram experiências e exemplos diversos na sala de aula que possibilitam o Letramento.

Observam-se algumas atividades de Letramento comuns realizadas pelas três escolas: os supervisores exploravam a literatura, em vários momentos, seja no início ou no término de suas aulas. Diversos gêneros textuais foram aplicados nas atividades propostas. As aulas passeio inseriram os alunos em uma realidade diferente do que era comum para eles, possibilitando observar e conhecer a arte, outros ambientes de cultura e instigando reflexões acerca das principais observações presenciadas e interpretando as diferentes situações.

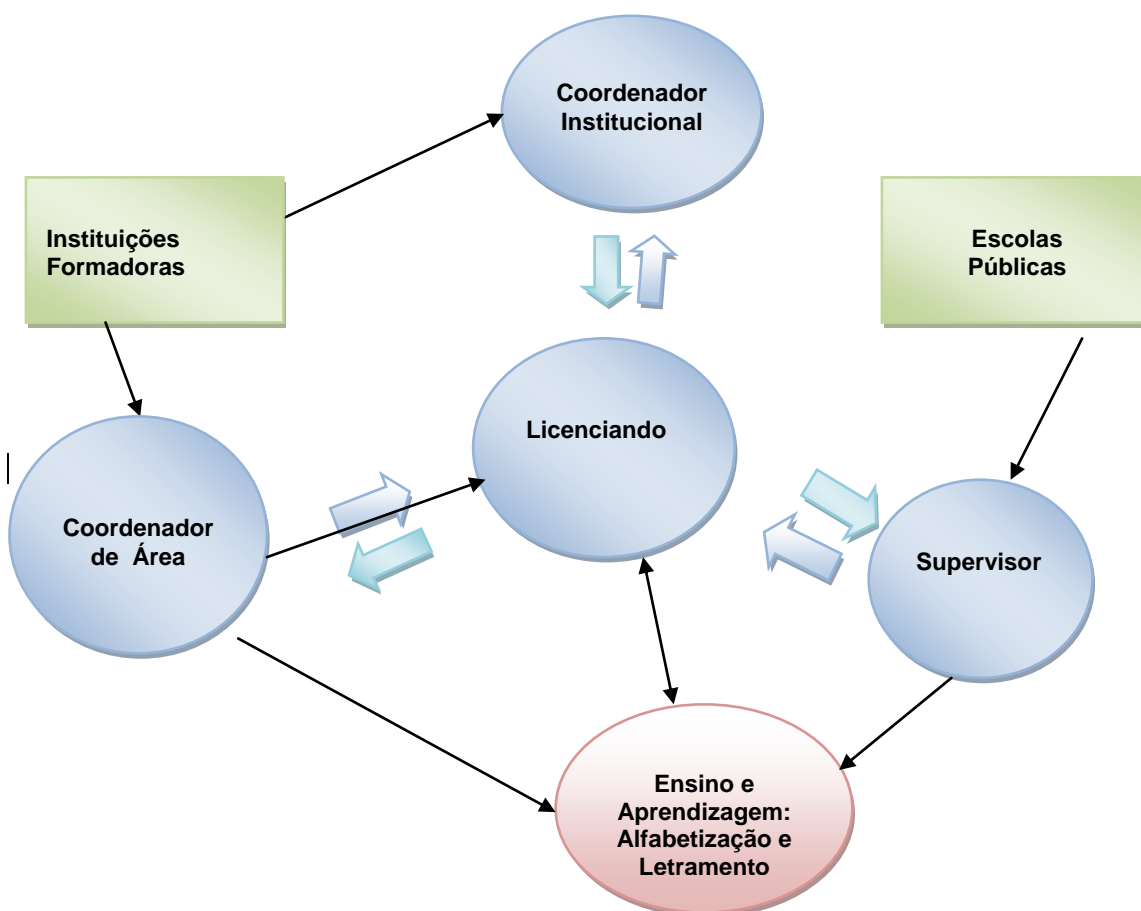
O teatro foi importante momento de descontração e também de aprendizagem, as apresentações sempre tinham o objetivo de explorar um tema que iria ser estudado ou um problema presente na escola, como o *bullying* e a importância da biblioteca para escola e para o aluno.

Destacam-se as atividades lúdicas e práticas realizadas em outras disciplinas na escola que incentivaram no aluno a busca pela aprendizagem e conhecimento através dos jogos e diferentes materiais. Através dos jogos, brincadeiras e manuseio de diferentes materiais, os alunos vivenciam interações sociais, são desafiados e instigados a respeitar o outro, além de aprenderem em diferentes situações. Destaca-se que o PNAIC (2014) ressalta a importância de propiciar situações diversas para os alunos compreenderem a escrita alfabética e conseguirem ler e escrever palavras, analisá-las quanto às diferentes dimensões, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos. Kleiman (2012) compreende o letramento como modelo ideológico, associando os aspectos cognitivos na apropriação da leitura e escrita à questão cultural.

Este momento de Alfabetização e Letramento foi de relevância para minha formação, pois a complexidade do processo de alfabetização estava presente nos momentos em que estive em sala de aula e nas intervenções individuais, com a busca de soluções para cada caso específico. Compreendi que cada aluno possui peculiaridades, alguns aprendem a escrita e a leitura com mais facilidade que outros alunos. Nesta diversidade em sala de aula, o trabalho pedagógico diversificado é muito importante, os professores utilizaram estratégias diferenciadas a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos, através de contextualização de conteúdos orientados pelos objetivos do Currículo em Movimento.

A articulação de aprendizagem entre a coordenadora de área, a supervisora e a bolsista foi visível em meio à interação de diálogos, compartilhamento de discussões e questionamentos e orientação de estudos de referenciais teóricos, e pode ser observada no diagrama a seguir, reelaborado pela pesquisadora a partir da experiência vivenciada no PIBID.

Figura 21. Pibid: Desenho reelaborado do programa.



Fonte: Relatório, 2009-2013, DEB.

Através das vivências nas escolas A B e C, foi possível agregar aprendizagens sobre o processo de alfabetização e o conceito de letramento, perceptíveis nas análises apresentadas. O ensino tradicional não é uma constante nas práticas pedagógicas que acompanhei durante esses 30 meses nas 3 escolas e cotidianamente metodologias e recursos eram utilizados como ferramentas de favorecimento da aquisição da escrita e leitura relevante neste processo e a reflexão sobre o uso significativo do conteúdo através do letramento.

Na escola **A** foi possível compreender a sistematização da escrita e leitura no processo de alfabetização, sendo aplicadas constantemente diversas atividades que agregavam o aprendizado dos alunos relacionado aos conceitos de letramento. Na escola **B** a ênfase relacionou-se às intervenções didáticas e à percepção de peculiaridades dos alunos no processo de alfabetização, principalmente a disparidade de níveis de aprendizagem na sala de aula.

Na escola **C**, a aprendizagem foi direcionada aos conteúdos da matemática e ciências, pois a professora lecionava estas disciplinas. Estes conteúdos aparecem de forma diversificada, pois a professora, com o incentivo dos programas de formação continuada que participou como o PNAIC, desenvolveu a reflexão sobre suas práticas, inserindo o aluno como protagonista de sua aprendizagem, através de situações de raciocínio lógico, interpretação, registros, atividades lúdicas e a utilização de metodologias variáveis.

As análises até aqui apresentadas reforçam a contribuição das professoras supervisoras na formação inicial da pesquisadora, no compartilhamento de saberes, nas articulações em sala de aula, na relevância do embasamento teórico que subsidiam a prática docente, na

importância do planejamento, na intencionalidade de suas ações pedagógicas e na utilização criativa dos recursos no processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à alfabetização e letramento.

Vários aspectos positivos do Programa foram apresentados nesta pesquisa como, proporcionar a pesquisada o incentivo à docência, a contribuição para a formação inicial e a compreensão do processo de alfabetização e sua sistematização, bem como os conceitos de letramento e suas práticas. Essa pesquisa corrobora o que é afirmado por Gatti (2010) que o PIBID possibilita o aperfeiçoamento da formação docente inicial, com a inserção dos bolsistas na realidade das escolas públicas e nas salas de aulas.

Foi possível compreender através das vivências nas escolas a complexidade do processo de alfabetização e o conceito de letramento por meio das atividades observadas e também elaboradas com a participação da pesquisadora, que após estas experiências, conseguiu estabelecer diferenças entre alfabetizar e letrar, significante aprendizagem e para a sua formação docente.

As contribuições na formação docente da pesquisadora na universidade articulada ao PIBID possibilitaram comparar as pesquisas e teorias realizadas sobre alfabetização e letramento, nas disciplinas ofertadas pelo curso com as ações docentes nas escolas. Como exemplo: indicação e orientação de leitura acerca de artigos publicados na área de alfabetização e letramento, participação em seminários, leitura de livros, reflexões, pesquisas e discussões acerca da complexidade do processo de alfabetizar e a compreensão do conceito de letramento.

Em vários momentos a pesquisadora apresentou exemplos que se relacionavam com os estudos na instituição e experiências vivenciadas nas escolas através do PIBID. Porém, destaca-se uma crítica acerca do período em que esses estudos ocorreram na instituição. Oferecer apenas um semestre de estudos teóricos em alfabetização e letramento é insuficiente para uma aprendizagem mais efetiva sobre estes conceitos. Com a oportunidade que a pesquisadora teve no PIBID, este aprendizado foi complementado pelos estudos com os coordenadores de área e supervisores. Conforme assinala Gatti (2010), as Diretrizes do Curso de Pedagogia não formam especificamente professores alfabetizadores, e durante sua formação, os futuros docentes passarão apenas por estágios supervisionados por certo período, sendo escassas suas experiências no ensino fundamental após sua formação.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados desta pesquisa foi possível constatar as contribuições do PIBID na formação docente inicial de uma aluna de licenciatura, através de suas vivências nas escolas públicas do Distrito Federal, oportunizado por este Programa.

Com as supervisoras e coordenadores de área, pude perceber a importância do planejamento e dos outros vários momentos de aprendizagem que antecedem a prática pedagógica em sala de aula. Posterior a esta etapa, aprendi também sobre estratégias e formas de sistematização de ensino utilizadas pelos supervisores em turmas de alfabetização, para que o aluno pudesse desenvolver habilidades de leitura e escrita, e seguir além, empregando o conhecimento em sua realidade, conhecendo o seu ambiente e o mundo através das práticas de letramento.

Os dois anos e meio de vivência no PIBID possibilitaram identificar e diferenciar as atividades de alfabetização, estabelecidas através de atividades de reconhecimento e automatização entre som e grafia, necessárias para a compreensão do sistema alfabético, das práticas de letramento compostas por diversos gêneros textuais, articulações entre as disciplinas de Ciências, Matemática, e que aplicadas, foram essenciais para que os alunos

pudessem avançar no processo de alfabetização, buscando autonomia nas suas ações e a compreensão das funções sociais da escrita e leitura.

A base teórica e prática proporcionada pelo PIBID e a universidade possibilitaram à pesquisadora apresentar segurança nas suas regências, no planejamento e na elaboração de atividades voltadas para o letramento como: literatura em todas as atividades, receita de bolo, simulação de compras em supermercado, conscientização da preservação da fauna e flora, enfim, atividades diversificadas, que só foram possíveis serem executadas através de suas experiências nas escolas com o apoio do Programa.

Concluiu-se que as articulações do MEC e de seus órgãos para a melhoria da formação inicial docente por meio do PIBID, tem efetivamente contribuído para a construção da identidade profissional dos futuros docentes. Com a implementação do PIBID, os futuros docentes têm a oportunidade de explorar a escola em todos os seus ambientes, vivenciar situações reais, compreender o complexo processo de alfabetização, observar a relação professor - aluno, estar em contato com os profissionais da gestão, reconhecer a especificidade dos alunos no que se referem as suas dificuldades, e que estes, com uma boa qualidade de ensino e profissionais preparados podem ter seus anseios atendidos e inseguranças acolhidas, se desenvolvendo e socializando positivamente.

A contribuição do programa PIBID para a formação docente é um diferencial na construção profissional, pois a dinâmica do Programa oportuniza a vivência e aquisição de experiências no ambiente escolar que agregam a formação inicial e continuada do professor, aliando teoria e prática, universidade e escola.

10. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores de Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007. fascículo. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 de maio. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei No. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Instituiu as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_Atos/2004-2006/.../Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Capes. Portaria nº 72, 9 abril 2010. Dispõe sobre o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional da alfabetização na idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró Letramento Apresentação**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acesso em 17 de agosto de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró Letramento Base Legal**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12341&Itemid=702>. Acesso em 18 de agosto de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 13 de setembro de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Disponível em: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96. Brasília 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=97>. Acesso em: 13 de setembro de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação/Capes. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>>. Acesso em: 17 de maio de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação/Capes. **Programa Institucional de Iniciação a Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 17 de maio de 2014. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>
Acesso em: 17 de maio de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

BRASIL. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 17 de maio de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria De Educação Do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/subeb.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria De Educação Do Distrito Federal. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/268-educacao-integral.html>> Acesso em: 03 de maio de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria De Estado De Educação/Ensino Fundamental. Bloco Inicial de **Alfabetização-BIA**: 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012. p. 28-34. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/?page-id=195>>. Acesso em: 18 de maio 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liberlivro, 3 ed. 2011.

FAZENDA, Ivani. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira; **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor, São Paulo: Paz e Terra: 2011.

GOULART, Cecília; SCHOLZE, Lia. **Teorias e práticas de letramento**, Brasília. Inep. 2007.

GATTI, Bernadete, Observatório da Educação . Entrevistador: **Vozes da Educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004564-falta-articulacao-politica-para-mudar-a-condicao-do-professor-no-brasil-diz-bernadete-gatti>>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Campinas, Educ._Soc. 2010.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Notas Sobre os Indicadores**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtml>>. Acesso em 02 de maio de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

Resultados da ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 03 de maio de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Provinha Brasil.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/aplicacao>. Acesso em: 31 de outubro de 2014.

KLEIMAN, Angel B. **Os significados do Letramento;** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed, São Paulo: Mercado de letras. 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÈ E.D.A. Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas, São Paulo: GEN, 2012.

MINAYO, Maria C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

PASSEGGI, C. Maria; SOUZA, C. Clementino; VICENTINI, P. Paula. **Entre a vida e a formação:** Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2011.

ROXANE, Rojo. **Alfabetização e Letramento:** perspectivas linguísticas. São Paulo. Mercado de Letras, 1998.

SOARES. Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo, Contexto, 2003.

SOUZA, E. Clementino. **A arte de contar e trocar experiências:** reflexões teóricas e metodológicas sobre história de vida em formação. Natal Revista Educação em Questão, 2006.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global EPT.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

UNESCO **Promove ações no Dia Internacional da Alfabetização.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unescos_activities_on_international_literacy_day/#.VBcydvldXz4>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.