

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
INFANTIL E A PRÁTICA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Camila Fleck dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil

2015

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL E A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Camila Fleck dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
Co-orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Camila Fleck dos

A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado / Camila Fleck dos Santos.-2015.

183 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Coorientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Leitura e escrita 2. Aprendizagem docente 3. Estágio supervisionado I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Powaczuk, Ana Carla Hollweg III. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Camila Fleck dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: camila.fleck@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL E A
PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Elaborado por
Camila Fleck dos Santos

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Co-orientadora)

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Eliane Galvão dos Santos, Prof^a. Dr^a. (UNIFRA)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Membro suplente)

Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL E A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

AUTORA: CAMILA FLECK DOS SANTOS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
CO-ORIENTADORA: PROF^a. DR^a ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Temos como objetivo geral desta pesquisa compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas no estágio supervisionado. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos que contemplam estudos de Nóvoa (2009), Imbernón (2009, 2011) e Vaillant e Marcelo Garcia (1999, 2012), Pimenta e Lima (2011), Pimenta (2010), Ferreiro (1987, 2011a, b, c, 2012, 2013), Ferreiro e Teberosky (1999), Teberosky (1987), Morais (2004, 2005), Mortatti (2004, 2006) entre outros. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho sociocultural baseando-nos nos estudos de Minayo (1992, 2009), Freitas (2002), Bolzan (2002), Conelly e Clandinin (1995), Vygotski (2007). Para a coleta de dados, realizamos entrevistas narrativas com seis acadêmicas matriculadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, diurno e noturno, da UFSM, assim como a análise de relatórios, artigos e planejamentos referentes ao estágio. A análise foi realizada a partir de recorrências narrativas que nos indicaram a duas categorias de análise: aprendizagem docente e processos formativos. Deste modo, foi possível reconhecermos as trajetórias das estudantes em formação inicial, identificando as concepções sobre o aprender a ser professor e as relações entre as situações vividas e as construções teóricas sobre a leitura e a escrita. Assim, compreendemos que a formação inicial precisa estar organizada de maneira a promover vivências formativas voltadas a áreas de atuação profissional; há necessidade de efetuar mecanismos que favoreçam a tomada de consciência sobre a dimensão autoformativa; a aprendizagem docente caracteriza-se por contradições que permitem ao estudante avançar na construção do conhecimento; as vivências formativas extracurriculares sobressaíram-se, pois foram concebidas como oportunidade de conhecer o contexto de possível atuação profissional e favorecer a relação entre a teoria e a prática; a prática por si se esvazia, é necessário que a reflexão sobre a prática e na prática seja incorporada no cotidiano pedagógico; e, por fim, evidenciamos que as concepções sobre a construção da leitura e da escrita infantil, das acadêmicas participantes deste estudo, estão em processo de elaboração. Portanto, entendemos que a aprendizagem de ser professor na formação inicial tem sua base nos processos formativos vão se constituindo na tessitura das relações que o acadêmico vai estabelecendo durante o seu percurso e as vivências em diferentes espaços. Assim, as concepções dos acadêmicos sobre a leitura e a escrita vão se construindo a partir de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo da trajetória formativa.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Aprendizagem docente. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Program Postgraduate Education
Federal University of Santa Maria

CONSTRUCTION OF READING AND WRITING CHILDREN AND THE PRACTICE OF SUPERVISED

AUTHOR: CAMILA FLECK DOS SANTOS
ADVISOR: PROF. DR. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
CO- ADVISOR: PROF. DR. ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
Santa Maria, August 14th, 2015.

This Master's thesis is included in the search line Training, Knowledge and Development Graduate Program Professional, Master of Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). We have as a general objective of this research to understand the conceptions of academics of the Faculty of Education of UFSM, night and day on reading and children's writing and how these permeate the practices in supervised training. The starting point of the theoretical assumptions that include studies of Nóvoa (2009), Imbernon (2009, 2011) and Vaillant and Marcelo Garcia (1999, 2012), pepper and Lima (2011), Pepper (2010), Smith (1987, 2011a a, b, c, 2012, 2013), and Smith Teberosky (1999), Teberosky (1987), Mitchell (2004, 2005), Mortatti (2004, 2006) among others. The research was carried out from a qualitative approach, socio-cultural nature based on the studies of Minayo (1992, 2009), Freitas (2002), Bolzan (2002), Connelly and Clandinin (1995), Vygotsky (2007). To collect data, we conduct narrative interviews with six academic enrolled in Supervised Internship disciplines of the Pedagogy course, day and night, UFSM, as well as analysis of reports, articles and planning for the stage. The analysis was conducted from recurrences narratives indicated that the two categories of analysis: teacher learning and training processes. Thus, it was possible to recognize the trajectories of students in initial training, identifying the conceptions of learning to be a teacher and the relationship between the experienced situations and theoretical constructs about reading and writing. Thus, we understand that initial training needs to be organized in order to promote training experiences focused on areas of professional activity; no need to make mechanisms that foster awareness of the autoformativa dimension; the teaching learning is characterized by contradictions that allow students to advance in the construction of knowledge; extracurricular formative experiences stood out because they were designed as an opportunity to meet the possible professional performance context and to promote the relationship between theory and practice; the practice on their empties, it is necessary for reflection on practice and practice is incorporated into the teaching routine; and finally, it noted that the conceptions about the construction of reading and children's writing, academic study participants are being prepared. Therefore, we understand that learning to be a teacher in initial training has its basis in the formative processes will constitute the structure of the relations that the academic setting will during its journey and experiences in different spaces. Thus, the views of academics on the reading and writing will be built from a set of life experiences along the formative path.

Key words: Reading and Writing. Teacher learning. Supervised internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro representativo do desenho da investigação	82
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos	83
Quadro 3 – Quadro ilustrativo das categorias, eixo e elementos categoriais.....	86
Quadro 4 – Planejamento da Juliana	110
Quadro 5 – Planejamento da Juliana	112
Quadro 6 – Planejamento da Eliana	115
Quadro 7 – Planejamento da Ane	132
Quadro 8 – Planejamento da Ane	138
Quadro 9 – Planejamento da Amanda	140

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	181
Apêndice B – Entrevista narrativa	183

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	15
1.1	Apresentação da temática investigada.....	26
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	Aprendizagem docente e formação inicial	33
2.2	O estágio e a articulação da teoria e da prática: a práxis pedagógica em questão.....	40
2.3	Projeto Político Pedagógico e a organização dos cursos de Pedagogia.....	46
2.4	Evolução histórica do conceito e das práticas de alfabetização	50
2.5	A construção da leitura e da escrita pela criança.....	58
2.6	Alfabetização, prática docente e estratégias de ensino.....	65
3	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	75
3.1	Tema	75
3.2	Problema de pesquisa.....	75
3.3	Objetivos	76
3.3.1	Objetivo geral.....	76
3.3.2	Objetivos específicos	76
3.4	Encaminhamentos metodológicos.....	76
3.5	Instrumentos, procedimentos de pesquisa e análise.....	79
3.6	Os sujeitos da pesquisa.....	82
3.7	A configuração da análise	83
4	SITUAÇÕES VIVIDAS E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	87
4.1	Para as acadêmicas, o que é alfabetização?.....	93
4.2	O estágio supervisionado, a organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino de leitura e de escrita.....	104
4.2.1	Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita nos Anos Iniciais: o que as acadêmicas têm a nos dizer?	104
4.2.2	Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita na Educação Infantil: o que as acadêmicas têm a nos dizer?	126
4.3	Reflexão, teoria e prática: o que as acadêmicas têm a nos dizer?	142
4.4	A trajetória e vivências formativas: o que as acadêmicas têm a nos contar?.....	151
5	DIMENSÕES CONCLUSIVAS	161
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	179

1 APRESENTAÇÃO¹

A necessidade de desenvolver uma pesquisa surge de inquietações, que tem suas raízes nas experiências, nas vivências, sejam estas profissionais ou pessoais do pesquisador. Portanto, a pesquisa precisa instigar o investigador, não a buscar respostas prontas, mas movê-lo a problematizar e a buscar por novos caminhos.

Assim, como professora da educação básica, tutora do curso de Pedagogia à distância/UAB e participante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores– GPFOPE², tenho minha mobilização direcionada à alfabetização e formação de professores. Problematizar, por meio desta pesquisa, a formação inicial de professores e as concepções dos acadêmicos sobre a leitura e a escrita infantil a partir da prática no estágio supervisionado de forma a fomentar as discussões relativas à formação inicial de professores.

O tema em questão que se constitui como foco da investigação vincula-se à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Educação. O objetivo geral do estudo é compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a construção da leitura e da escrita infantil e como essas permeiam as práticas no estágio supervisionado.

Esta pesquisa é um desdobramento do projeto denominado APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior, coordenado pela professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan. O objetivo do projeto é compreender as concepções sobre aprendizagem docente de estudantes e de professores formadores das licenciaturas e sua implicação nos processos

¹ Na apresentação do trabalho usarei a primeira pessoa do singular, pois estarei me referindo a trajetória formativa que impulsionou a realização desta pesquisa. Nas demais sessões eu utilizarei a 1^o pessoa do plural, pois as discussões são decorrentes das leituras realizadas bem como das orientações recebidas durante o desenvolvimento da pesquisa e escrita deste trabalho. trajetória formativa que impulsionou a realização desta pesquisa. Nas demais sessões eu utilizarei a 1^o pessoa do plural, pois as discussões são decorrentes das leituras realizadas bem como das orientações recebidas durante o desenvolvimento da pesquisa e escrita deste trabalho.

² Grupo de pesquisa coordenado pela prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan. Atualmente, desenvolve dois projetos: **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior** e, **CULTURA ESCRITA: saberes e fazeres docentes em construção**.

formativos³. Assim, a investigação Aprendizagem da docência visa entender como os sujeitos consolidam seus conhecimentos teóricos e quais as relações que estabelecem entre as situações práticas vividas e as construções teóricas desenvolvidas durante seus processos formativos (BOLZAN, 2014).

Partindo deste pressuposto, a análise do estudo proposto decorre de discussões já desenvolvidas nas reuniões do grupo de pesquisa GPFOPE em torno da formação inicial de professores. Neste trabalho propomos olhar, especificamente, para a aprendizagem docente e os processos formativos destacando o estágio supervisionado e as concepções acerca da leitura e da escrita no curso de Pedagogia.

Para melhor contextualizar a mobilização por este estudo, inicio narrando minha trajetória, os meus caminhos e [des] caminhos percorridos até o momento. Sou natural de Cruz Alta e vim para Santa Maria para estudar. Graduada em Pedagogia e Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde o ingresso na universidade, em 2006, procurei envolver-me em grupos de pesquisa.

O curso de Pedagogia que frequentava era noturno, e como tinha disponibilidade, logo procurei me inserir em espaços de formação extracurricular. Meu primeiro contato foi com um projeto no Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria (HUSM) o qual se intitulava “Brinquedoteca Hospitalar: uma alternativa de atenção à criança”, coordenado pelo NDI⁴. Atuei como voluntária no projeto, duas vezes por semana, em atividades lúdicas realizadas com as crianças internadas na unidade pediátrica do HUSM.

Na brinquedoteca havia brinquedos, mesas, jogos, materiais para desenho, televisão. Era um espaço aonde as crianças iam, mesmo com soros ou tomando medicamento, para brincar e se distrair. Os acompanhantes das crianças nos contavam da onde eram, o que estavam fazendo ali, conversavam sobre a rotina no hospital e outros assuntos.

Naquele tempo, não produzíamos artigos e nem realizamos estudos sobre o trabalho desenvolvido. Participei deste projeto apenas seis meses, mas, foi um período bastante significativo e de muitas aprendizagens, dentre as quais destaco a

³ Informação compilada do Projeto Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior, registrado no GAP sob o nº 032835.

⁴ Núcleo de Desenvolvimento Infantil, localizado no Centro de Educação/UFSM.

importância do acompanhamento pedagógico para as crianças debilitadas por problemas de saúde, a sensibilidade que o professor que atua em classe hospitalar/brinquedoteca precisa ter com as crianças internadas, que muitas vezes encontram-se desmotivadas, com dores e fracas. Também, o apoio aos familiares que, às vezes, deslocam-se de outras cidades para acompanhar as crianças.

A experiência na brinquedoteca hospitalar foi significativa, principalmente, porque foi o meu primeiro contato com um espaço de possível atuação profissional, bem como pela possibilidade de observar e compreender aquele contexto. Lembro-me dos primeiros dias em que tive contato com a realidade hospitalar, não foram fáceis, pois, se as crianças estavam internadas era porque algo não estava bem. Respeitar o tempo da criança internada, saber ouvir os pais, conviver com o espaço tão diferente com o qual eu estava acostumada foram fatores que colaboraram na minha formação como professora. O professor não é formado para lidar com a perda, com a doença, com o desapego e isso foi algo que me fez refletir durante a experiência na brinquedoteca.

Em seguida, surgiu a oportunidade de ser bolsista do Ânima - Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM durante três anos. No contexto universitário, diversas vezes o estudante se depara com situações tanto emocionais quanto pedagógicas que afetam sua permanência na universidade. Buscando auxiliar o acadêmico nestas dificuldades, o Ânima oferecia atendimento psicológico, psicopedagógico e orientação vocacional/profissional. Também colaborava na formação continuada dos professores da instituição, uma vez que oferecia esclarecimento acerca do processo de aprender no ensino superior e como este afeta o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o Ânima atuava como um espaço de implementação de políticas públicas de prevenção, intervenção em crises, reduzindo prováveis danos psíquicos e educacionais dos estudantes da UFSM.

Como bolsista, eu fazia serviços de secretariado e participava das reuniões de estudo sobre o ingresso do jovem ao ensino superior. Os estudos e pesquisas que realizávamos apontavam que grande parte dos estudantes da UFSM vinham de outros municípios com o intuito de estudar. Portanto, eles deixavam a casa dos pais, os amigos para enfrentar uma realidade bastante distinta, com responsabilidades que antes não existiam como pagar contas, organizar a casa, compromissos com os estudos. Assim, a inserção ao ensino superior vinha acompanhada de novidades, não só em relação à instituição (turma, metodologias, autonomia discente), mas

também em relação à vida pessoal, como adaptar-se à nova cidade, criar vínculos de amizade, dar conta de serviços domésticos, administrar-se financeiramente.

Dentre os temas que pesquisávamos, estava a resiliência, fatores estressores, inclusão no ensino superior, a evasão, entre outros. Realizar leituras e pesquisas a respeito desse assunto possibilitou uma maior compreensão das dificuldades encontradas pelo jovem universitário ao entrar em uma nova cultura acadêmica, não ignorando sua trajetória pessoal.

Posteriormente, fui bolsista de um projeto de extensão desenvolvido pelo Ânima em parceria com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), denominado Caracterização Psicossocial e Psicopedagógica dos moradores da Casa de Estudante da UFSM. Este projeto caracterizava-se por ser quali-quantitativo e tinha como objetivo traçar o perfil psicopedagógico e social dos estudantes, dispondo de elementos que contribuam para incrementar as atividades já desenvolvidas em termos de assistência estudantil. Para a coleta de dados, as bolsistas do projeto visitavam os moradores da Casa do Estudante (CEU I e CEUII) e os convidava a responder um questionário com questões abertas e fechadas, referentes ao tempo dedicado ao estudo e a maneira como se organiza, sobre a assistência estudantil, a adaptação ao ensino superior, etc.

Essa experiência foi essencial na minha formação como pesquisadora e profissional da educação, pois proporcionou maior autonomia e interesse pela pesquisa. Organizar a coleta de dados, realizar as análises, buscar referenciais que embasassem as categorias, escrever um diário de campo foram atividades que fizeram parte da minha função de bolsista. Após a coleta de dados, escrever e problematizar, apresentar em eventos, enfim, atividades essenciais para quem estava sendo inserida na pesquisa. Além disso, essa experiência, possibilitou um maior entendimento sobre a importância de compreender o envolvimento discente no ensino superior considerando os enfrentamentos relativos à transição acadêmica que muitos enfrentam no período em que estão na universidade.

Nesse período, ingressei no curso de Educação Especial diurno, motivada pelo interesse de melhor compreender os processos de inclusão. Assim, na correria do dia a dia, buscava conciliar duas graduações e a bolsa de Iniciação Científica. A Educação Especial também foi muito importante na minha trajetória, pois, gerou muitos confrontos entre ideias e concepções dinamizando construções e reconstruções.

Fui bolsista da CAICE- Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação durante um semestre. Foi um período significativo, pois, pude acompanhar algumas discussões referentes à avaliação institucional do Centro de Educação (CE), em que o objetivo era atender a comunidade na melhoria e aperfeiçoamento dos problemas apontados no Processo de Avaliação Interna: auto-avaliação da UFSM e do CE, ocorrida no segundo semestre de 2008. Assim, observávamos também o desempenho dos alunos dos Cursos de Graduação Pedagogia- Licenciatura Plena Diurno e Pedagogia – Licenciatura Plena Noturno, Educação Especial e do Curso de Especialização em Gestão Educacional por meio da análise dos indicadores de qualidade que diziam respeito ao ingresso e a evasão por abandono ocorrida no período de 2004 a 2008. Em relação à Pedagogia, o curso diurno apresentou maior o índice 34%, enquanto o curso noturno 23%. Concluiu-se que tais índices elevados podem ter sido consequência das sucessivas reformas curriculares verificadas na série histórica (2004-2008).

Portanto, acompanhar as discussões referentes à avaliação institucional foi de grande importância, já que o maior objetivo da avaliação é propor mudanças, ajustes e políticas públicas, e não somente o avaliar por avaliar.

Foi através das pesquisas realizadas pelo grupo GTFORMA - Trajetórias de Formação⁵, em parceria com o GPFOPE que canalizou o meu interesse pela pesquisa com formação de professores. De 2010 a 2012 tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica do projeto denominado “O impacto da formação nos pedagogos”, que teve por principal objetivo identificar o impacto da formação inicial nos estudantes em final de curso e nos egressos que atuam na Educação Básica. Entre os objetivos específicos, identificar as competências e práticas educativas necessárias no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para uma formação sólida no campo profissional. O GTFORMA desenvolvia outra pesquisa denominada “Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento”, que envolvia o estudo sobre a relação existente entre as áreas de conhecimento e os movimentos construtivos da docência superior.

O envolvimento com as pesquisas desenvolvidas pelo GTFORMA foi significativo, pois, tive a oportunidade de conhecer os estudos na linha de formação

⁵ Grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela prof^a. Dr^a. Sílvia Maria de Aguiar Isaia.

de professores, olhar tanto para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia como para a docência no ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento direcionando minhas reflexões sobre as implicações entre a formação do formador e a formação dos acadêmicos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

No último ano da faculdade de Pedagogia realizei os estágios da Pedagogia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Durante este período, surgiram muitos questionamentos relativos ao percurso formativo realizado e sua repercussão na prática docente. Assim, com o intuito de aprofundar os estudos acerca da formação inicial do pedagogo, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan, com o objetivo de investigar como os estudantes de Pedagogia do curso noturno da UFSM compreendem o percurso formativo que lhes é oferecido.

A partir da problemática do TCC, entre os aspectos evidenciados no estudo, constatei a necessidade de haver maior inserção nos espaços escolares de modo a favorecer as relações entre teoria e prática. A ênfase esteve sobre a dificuldade dos acadêmicos relacionarem ao longo do percurso formativo, os estudos realizados nas disciplinas e a prática docente.

Conclui a Pedagogia em 2011 e a Educação Especial no ano de 2013. Na proximidade do término do curso de Educação Especial, em 2012, comecei a trabalhar no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, na UFSM, como professora de uma turma de pré-escola, com 16 crianças e uma bolsista acadêmica do curso de Pedagogia. Juntamente com a alegria de estar em uma escola de Educação Infantil referência nacional, que valorizava a formação continuada, vieram uma gama de dúvidas, questionamentos e angústias.

Em relação à leitura e à escrita, a Unidade apresentava como proposta o não trabalhar a alfabetização na Educação Infantil, o que gerava em mim grande inquietação. Crianças de 4 a 6 anos que queriam pesquisar, fazer experiências, queriam saber sobre as minhocas, decomposição de alimentos, bactérias, cobras. Crianças curiosas, com muita energia e criatividade. Durante as aulas, surgiam situações em que as crianças sentiram e manifestaram o interesse de ler e escrever. Lembro-me de uma situação em que estavam brincando de negociações bancárias. Então, os “bancários” estavam bravos porque os clientes entraram no banco, quando estava fechado.

- Profe, eles entraram no banco, mas tá fechado!!

Sugeri então:

- Vamos fazer uma placa escrita: FECHADO!

E assim as placas começaram a fazer parte das brincadeiras das crianças.

Em outra situação, os meninos estavam construindo uma barraquinha com colchonetes, mas, era proibida a entrada de meninas.

Os meninos vieram pedir ajuda e cochicharam no meu ouvido:

- Profe, nos ajuda a escrever uma placa “PROIBIDA A ENTRADA DE MENINAS”.

Diante dessas e de outras situações, eu ficava me questionando: Como trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil? Como ajudar as crianças de 4 a 6 anos a desenvolverem conceitos e habilidades que favoreçam a aprendizagem da leitura e escrita? Como trabalhar de maneira que as crianças já alfabetizadas (nesta turma havia duas) não se desestimulassem com as atividades?

Além disso, havia bolsista da turma, uma professora em formação, que estava atenta ao meu modo de trabalhar, com quem eu compartilhava as dúvidas, discutia os planejamentos e as mediações pedagógicas que muito me auxiliavam.

Foi um período intenso de aprendizagens e de dúvidas. Lembro-me de pensar em que lugar do meu cérebro estão todos os textos que li na graduação? Todas as aulas que tive? E os textos sobre Educação Infantil? A sensação era de não saber, de impotência, de ignorância. Mesmo parecendo que eu nada havia retido na graduação, sabia em que lugares buscar leituras e teóricos que me auxiliassem no dia a dia na escola. Também, haviam os textos estudados nas formações e reuniões pedagógicas da escola.

Após 10 meses trabalhando na Educação Infantil, fui nomeada professora do Estado em uma escola no município de Santa Maria. Ao chegar à escola, a primeira coisa que ouvi do diretor ao apresentar-me foi: nessa escola os pais são bastante exigentes e participativos. Cobram bastante, o que exige um ótimo trabalho. Confesso que fiquei um pouco temerosa, mas, gosto de ser desafiada. Saber que a comunidade escolar é exigente e presente é um fator positivo.

Fiquei com uma turma de 2º ano. Novos desafios. E agora, como trabalhar a leitura e a escrita com crianças de 6, 7 e 8 anos? O que fazer com 20 crianças, uma em cada nível? Será que até o final do ano, as crianças alcançarão os objetivos propostos para o 2º ano?

Novamente, sentia-me incapaz, muitas vezes, dentro de um labirinto sem respostas. Como trabalhar a leitura e a escrita? Além dos meus próprios questionamentos, havia a necessidade de mostrar à coordenação da escola a minha capacidade, de justificar a maneira como eu estava trabalhando, colocar para os pais o motivo de eu não alfabetizar com método silábico, método costumeiramente utilizado nas práticas educacionais.

Em busca de subsídios para trabalhar a leitura e a escrita nos Anos Iniciais, comecei a participar do grupo Cultura escrita: saberes e fazeres em construção⁶ que conta com a parceria entre professoras da universidade, da rede pública estadual, municipal e privada e acadêmicos da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A participação neste grupo possibilita discussões relativas à apropriação da leitura e da escrita por estudante dos Anos Iniciais “compreendendo esta aquisição como um processo dinâmico no qual cada sujeito apresenta diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e modos de aprender a partir da cultura escrita na qual está inserido” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 101).

A participação neste grupo de estudo tem sido bastante relevante, tanto na construção dos aportes teóricos como na repercussão em minha prática, pois, as leituras realizadas no grupo são permeadas de reflexões e discussões sobre estratégias metodológicas. Discutir com professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, estudantes da graduação e pós-graduação possibilita compartilhar diferentes experiências, de diferentes realidades. Dessa forma, o trabalho que desenvolvido no projeto envolve atividades pedagógicas diversificadas e a dinâmica de circuito⁷, como também a formação de professores.

Como professora principiante, as discussões concernentes à apropriação da cultura escrita tem colaborado com o meu trabalho desenvolvido em sala de aula, na maneira de compreender as crianças e seus avanços durante o ano letivo, levando-me a ampliar, especificamente, minhas concepções acerca da leitura e da escrita.

⁶ Projeto coordenado pela professora Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan. Registro GAP/CE: 031278

⁷ Consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas que tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir dos seus conhecimentos prévios. Nessa dinâmica, as atividades são realizadas concomitantemente pelos grupos de estudantes, tendo como eixo articulador uma determinada temática (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 109).

No mesmo período, comecei a participar da pesquisa Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior⁸, cujo objetivo é compreender as concepções sobre a aprendizagem docente de estudantes e professores formadores dos cursos de Pedagogia de uma instituição pública e outra confessional e da Educação Especial e como estas implicam nos processos formativos da docência. A participação nesta pesquisa corroborou com o meu desejo de aprofundar os estudos sobre a formação inicial no curso de Pedagogia da UFSM.

Deste modo, em agosto de 2013, ingressei no curso de Mestrado com a proposta de pesquisar a formação inicial e a alfabetização, buscando articular a vivência nos dois projetos de pesquisa do grupo GPFOPE.

Portanto, o interesse pela investigação da formação do pedagogo é fruto de minha trajetória pessoal e profissional. As discussões a respeito da formação inicial me desafiam e me instigam a compreender que espaço/tempo formativo é este. O que o curso precisa dar conta no processo de aprender a docência? De que forma este espaço/tempo formativo tem produzido aprendizagens no que se refere ao conjunto de saberes e fazeres implicados na atuação docente? Que aprendizagens são estas?

No que se refere ao enfoque sobre a leitura e a escrita esta delimitação é decorrente dos desafios que tenho me deparado na prática docente com uma turma de 3º ano que assumi em 2014. Compreender o processo de alfabetização das crianças, dar conta de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento articulados com a leitura e a escrita, lidar com diferentes ritmos de aprendizagens, avaliar, planejar, enfim, dúvidas, descobertas, situações novas. Por quais caminhos devia ir? O que dá ou não certo? Que atividades favorecem a alfabetização?

Estar inserida na escola pública, vivendo o papel de professora me fez mais solidária, mais compreensiva e menos julgadora do que ocorre na escola. O contato com outras professoras com histórias de vida, com tempos de magistério e experiências, me fez entender muita coisa. Criticar a escola e apontar o erro do outros é fácil, mas refletir sobre a própria prática, andar por caminhos desconhecidos, propor e fazer coisas diferentes é complexo.

⁸ Projeto coordenado pela professora Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan. Registro GAP/CE: 032835.

Gostaria de destacar também a importância das disciplinas de docência orientada no meu percurso durante o Mestrado. Tive a oportunidade de ser docente orientada na disciplina de Fundamentos da Leitura e Escrita, no curso de Educação Especial sob orientação da professora Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan e na disciplina de Processos de Leitura e de Escrita I, no curso de Pedagogia, sob orientação da professora Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Essa experiência levou-me a revistar autores que trago nessa dissertação e vivenciar em outro âmbito a experiência das disciplinas, as quais já haviam sido feitas na graduação, pois, como estudante da formação inicial eu tinha uma maneira de ver e a docência orientada me deu a oportunidade de vivenciar de outra forma a disciplina. Assim, aquilo que parecia já consolidado foi revisto e reconstruído. Portanto, os conteúdos trazidos na dissertação mostram minha reconstrução do que penso ser pertinente discutir neste trabalho.

Durante a realização desta pesquisa, principalmente no decorrer da análise das narrativas, planejamento e relatório/artigo, vinha-me a lembrança das primeiras inserções na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Como meu curso era noturno, realizei estágio primeiro na Educação Infantil, por seis semanas e no semestre seguinte, mais seis semanas nos Anos Iniciais. Tanto o estágio na Educação Infantil como dos Anos Iniciais realizei em escolas de periferia de uma mesma região, pois, pensava que aquele era o momento de escolher uma realidade desafiadora, pois iria contar com o apoio de uma orientadora. Dois fatos marcaram o estágio dos Anos Iniciais. O primeiro foi o dia em que eu iria trabalhar com alimentação e a turma chegou contando sobre o assassinato que viram na rua deles e da briga generalizada que os familiares participaram. Ouvir os relatos de crianças contando como adultos sobre brigas, drogas, tráfico, violência me incomodou e me fez perceber o quão distante eu estava daquilo que aquelas crianças vivenciavam. Outro fato foi a importância da professora regente. Talvez o nosso trabalho não fosse tão colaborativo, talvez eu não tenha dado abertura, mas, a confiança que ela depositava em mim, a maneira que se relacionava com as crianças, deixaram marcas positivas. Foi uma professora com a qual continuei trabalhando depois, devido aos estágios da Educação Especial.

Hoje eu recebo estagiárias do curso Normal da escola em que trabalho e do curso de Pedagogia estou recebendo pela primeira vez. Agora, estou no outro lado e sei a minha responsabilidade com a formação das estagiárias, e, confesso que

embora seja importante para a estagiária, para mim e para as crianças, às vezes, fico receosa quanto às inserções. Como virão esses planejamentos? Como serão as mediações? A estagiária é comprometida?

Realizar esta pesquisa hoje, que estou no início da carreira docente, me fez lembrar o meu período de estágio do curso de Pedagogia. Se eu fosse me entrevistar durante o estágio sobre a leitura e a escrita, o que diria? Se fosse analisar meus planejamentos e relatórios de estágio, o que eu diria de mim mesma? Ao final do curso, quais eram as minhas concepções sobre ensinar e aprender a leitura e a escrita infantil?

Deste modo, a repercussão desta pesquisa na minha aprendizagem docente e no meu trabalho com as crianças foi significativo. Busco não respostas prontas e acabadas, mas problematizar e refletir. Afinal, não existem fórmulas e nem receitas a serem seguidas para ser um bom professor alfabetizador. E, o que significa ser um bom professor de classes de alfabetização? Qual a implicação da formação inicial neste processo? O que significa uma boa graduação de licenciatura?

Nesse sentido, apresento o tema de estudo: A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa-narrativa de cunho sociocultural, baseado nos pressupostos teóricos de autores como Minayo (1992, 2009), Freitas (2002), Bolzan (2002), Conelly e Clandinin (1995), Vygotski (2007), entre outros.

Na organização deste relatório, trago neste primeiro capítulo a apresentação. No capítulo 2 a fundamentação teórica, com a aprendizagem docente e formação inicial, baseado nos autores como Vaillant e Marcelo Garcia (1999, 2012), Imbernón (2009, 2011), Nóvoa (2009). Para discutirmos o estágio nos anos iniciais, trazemos autores como Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2011).

Dou seguimento, apresentando brevemente o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia diurno e Pedagogia noturno, destacando a organização curricular. Em seguida, trazemos a evolução histórica do conceito e das práticas de alfabetização, a partir de autores como Mortatti (2004, 2006) e Moraes (2005). A seguir, autores como Ferreira (1987, 2011abc, 2102, 2013) e Ferreira e Teberosky (1999), ajudam a pensar a construção da leitura e da escrita pela criança. Pauto-me em Ferreira (1987, 2011a, 2011b, 2102, 2013), Cagliari (1991, 1993, 2004), Weisz (2009), Isaia (2006, 2008) para discutirmos a alfabetização, prática docente e estratégias de ensino.

No capítulo 3 decorro o desenho da investigação, destacando os objetivos e encaminhamentos metodológicos. O capítulo 4 foi dedicado a apresentação da análise das narrativas. Por fim, as dimensões conclusivas.

1.1 Apresentação da temática investigada⁹

A partir da década de 80 do século passado, há crescente ênfase nas pesquisas desenvolvidas na área de formação docente. Estes estudos realizados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros objetivam compreender os processos de como os professores aprendem a ensinar, o que precisam saber para ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos estudantes. Quais suas crenças, valores, quais saberes devem estar presentes na formação dos docentes, e especificamente como estes se constroem ao longo da sua trajetória formativa, e outros (TARDIF, 2002; BOLZAN, 2002; MIZUKAMI et al., 2002; REALI et al., 2002; MIZUKAMI, 2004; ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009; PIMENTA, 2010; VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012).

A formação de professores é um campo vasto para a pesquisa, porque quando se investiga algo, surgem novas perguntas que precisam de novas respostas. Assim, quanto mais se conhecer a formação docente, como o sujeito se constitui professor, como vê a própria formação, mais se compreenderá sua prática pedagógica. Estas práticas são influenciadas pelo modo como os sujeitos percorreram suas trajetórias, envolvendo a dimensão pessoal e profissional.

Segundo Pimenta (2010), foi na década de 90 que houve maior valorização das pesquisas sobre o estágio no Brasil. Isso se deu devido aos questionamentos referentes a indissociabilidade entre a teoria e a prática, compreendendo o estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Assim, a disciplina de estágio é considerada como oportunidade ao acadêmico de licenciatura compreender a estrutura escolar, conhecer a realidade sociocultural, ter contato com a comunidade, incluindo pais, funcionários, estudantes

⁹ A partir dessa sessão, utilizarei 1ª pessoa do plural.

bem como passar por situações que exijam dele tomadas de atitudes rápidas, possibilitando a articulação entre diferentes disciplinas.

Entretanto, o estágio por si só não alcança o seu objetivo se este não for permeado por reflexões e análises da prática pedagógica, pois, caso contrário, será apenas um fazer por fazer. Algumas vezes, os estudantes de licenciatura percebem somente com a prática do estágio curricular supervisionado o que significa exercer a profissão de professor, ou seja, vivenciam o papel de professor de uma turma, com todas as responsabilidades que nela estão implicados como avaliar, planejar, participar de reuniões com pais, etc.

Em relação aos estudos na área da alfabetização, foi na década de 80 que as pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, começaram a ser divulgadas, tomando grande proporção, pois, problematizava as concepções e práticas sobre a leitura e a escrita. Deste modo, a teoria construtivista apresentava um olhar voltado para a criança, não se detendo nas discussões acerca dos métodos de ensino (MORTATTI, 2004).

Para compreender o que tem sido realizado de pesquisa no que se refere a articulação entre os temas alfabetização, formação inicial e estágio supervisionado, realizamos uma busca em dois eventos com reconhecimento na área da Educação, sendo eles: ANPED Nacional (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e ANPED Sul (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da região Sul). Assim, realizamos a busca nos Anais dos anos de 2008 a 2013 (ano que demos início a esta pesquisa) tendo como critério as palavras-chaves: formação inicial, estágio supervisionado e alfabetização/leitura e escrita. Nosso objetivo foi verificar se havia trabalhos que articulasse o estágio supervisionado, a alfabetização/ leitura e escrita e a formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Não evidenciamos nenhum trabalho que fosse ao encontro do nosso âmbito de estudo.

Nas reuniões da ANPED Nacional, foram selecionados dois grupos de trabalho (GT) para o levantamento, sendo o GT 8 (Formação de Professores) e GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita). Na ANPED Nacional dos últimos cinco anos, foram identificados, no GT 8 um total de 103 trabalhos completos e 37 pôsteres. E, no GT 10, foram 87 trabalhos completos e 18 pôsteres. Não encontramos as palavras-chaves formação inicial e nem estágio supervisionado associado à alfabetização/leitura e à escrita.

De uma maneira geral, não verificamos estudos relacionados à alfabetização/leitura e escrita que pudéssemos relacionar com o nosso estudo proposto. Em alguns trabalhos evidenciamos nos títulos e/ou nas palavras-chaves de trabalhos, os descritores anteriormente citados, mas, ao realizarmos a leitura do resumo e do trabalho na íntegra não coincidiram com o tema ser pesquisado.

Na 36ª reunião, apenas encontramos um trabalho com a palavra-chave formação de professores associada ao estágio supervisionado. Entretanto, este trabalho era centrado nos professores supervisores de estágio e não na formação inicial.

Na 35ª reunião, tivemos o trabalho “Anatomia e fisiologia de um estágio”, da autora Priscila Andrade Magalhães Rodrigues que trouxe a discussão referente ao estágio supervisionado e a formação inicial. A pesquisa de Rodrigues (2012) abordou como o estágio supervisionado na formação de professores acontece em uma escola de educação básica. Assim, o estudo envolveu os estagiários, professores regentes e supervisores para discutir sobre o papel do estágio na formação docente. Deste modo, a autora destacou que a dinâmica de discussão possibilitou uma construção, reelaboração, problematização dos saberes da universidade e da escola, de maneira a cruzá-los em um estudo conjunto.

Rodrigues (2012) trouxe a reflexão da importância de um estágio não ser somente burocrático, servindo à racionalidade técnica, em que os conhecimentos estudados na universidade fossem aplicados à escola. Assim, ao realizar discussões com a participação da professora regente, da orientadora e da própria estagiária, estabeleceu-se uma construção conjunta entre universidade e escola, favorecendo a imersão dos futuros professores em um provável campo de atuação. De acordo com Rodrigues (2012), os professores regentes também se sentiram responsáveis pela formação do estagiário, interessando-se pelas orientações que ocorria na universidade e também com o desejo de participar com mais intensidade das avaliações e planejamento do estagiário.

Os trabalhos encontrados relacionados especificamente ao Estágio Curricular Supervisionado abordavam o estágio de uma maneira mais geral. Sobre a alfabetização/leitura e escrita os trabalhos que se referiram a concepções sobre a alfabetização se designavam aos professores da educação básica, a formação continuada, entre outros temas abordados.

As reuniões da ANPED Sul ocorrem de dois em dois anos. Nos anais de 2008 e 2010 nos detemos ao GT 16, que diz respeito à formação de professores. No ano de 2012, encontramos a formação de professores no GT 8 e no GT 10, alfabetização, leitura e escrita. No ano de 2008, identificamos no GT 16 (formação de professores) 65 trabalhos e 18 pôsteres. No ano de 2010, 133 trabalhos no mesmo GT. E, em 2012, no GT 8 (formação de professores) 179 trabalhos e no GT 10 (alfabetização, leitura e escrita) 17.

Verificamos que na ANPED Sul, os trabalhos relacionados ao Estágio Supervisionado, embora também o tratassem de maneira geral, foram em maior número que na ANPED Nacional. Em relação a alfabetização/leitura e escrita, encontramos apenas um trabalho que fosse ao encontro do nosso interesse, entretanto, relacionado a professores da educação básica.

O trabalho de Stivanin e Sangoi (2008), intitulado “Formação de professores: alguns apontamentos sobre processos formativos a partir das concepções das estagiárias do curso de Pedagogia /CE/UFSM” teve como problemática principal a formação de professores do curso de Pedagogia da UFSM. Ele trouxe a percepção das estudantes frente aos seus processos formativos sobre a perspectiva do imaginário instituído e instituinte do curso. As autoras trouxeram como considerações finais que o currículo poderia oferecer maiores condições de inserção na realidade educacional durante o curso, pois foi uma demanda apresentada na pesquisa. Assim, o estudante da graduação poderia desde sua graduação fazer o diálogo entre as necessidades sentidas por seus estudantes e o contexto social em que ele atua.

A pesquisa “O portfólio como promotor de reflexividade no estágio de pedagogia”, de Rausch (2008) foi realizada na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Ela destacou a importância da utilização do portfólio reflexivo como estratégia pedagógica significativa ao desenvolvimento do processo de reflexividade do professor. O portfólio possibilitou que as acadêmicas registrassem suas trajetórias teórico/práticas ocorridas nos estágios docentes. De acordo com a autora, foi possível analisar o processo de reflexibilidade das acadêmicas, pois o portfólio se caracterizou como fundamento de auto-reflexão, dando a oportunidade de o conhecimento ser reformulado e reorganizado por elas mesmas para um conhecimento mais científico de forma consciente.

A pesquisa sobre estágio supervisionado do curso de Pedagogia da uma instituição privada de Santa Maria, realizada por Dalla Corte (2010), intitulada a Pesquisa como aspecto formativo indispensável à qualidade dos estágios do curso de Pedagogia focou as contribuições dos processos de pesquisa à qualidade da formação do pedagogo. Para tanto, a autora buscou verificar em que medida a pesquisa é priorizada e utilizada no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, assim como, analisar as concepções e práticas de pesquisa priorizadas pelos professores orientadores. Os resultados sinalizaram que o estágio é um espaço rico de aprendizagens indispensáveis à formação do pedagogo, porque potencializa a indissociabilidade ação-reflexão-ação no exercício da docência.

Outra pesquisa referente ao estágio curricular que vem a contribuir com a nossa discussão foi realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por Bressan (2010). A pesquisa intitulada “A prática de ensino e o estágio no curso de pedagogia: estudo de um caso” analisou como estava se desenvolvendo a prática de ensino e o estágio curricular no curso de Pedagogia e buscou contribuir com as discussões na área de formação de professores. Como resultados, a autora apresentou que o curso desta instituição contempla a prática de ensino no decorrer de todos os seus semestres e a carga horária do estágio supervisionado extrapola a carga horária estabelecida nas Diretrizes, entretanto, as disciplinas que abordam a dimensão prática em seus conteúdos são reduzidas. Muitas vezes, a quantidade de horas práticas do curso não é suficiente para mudar a concepção de que a prática é o lugar de “aplicar a teoria”, permanecendo, pelo menos em algumas concepções, uma dicotomia entre teoria e prática.

O trabalho de Custodio (2012), também desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas trouxe o assunto relativo a formação inicial do professor e a função da escola no campo de estágio. De acordo com a autora, a análise dos dados permitiu perceber a importância do estágio supervisionado para a formação inicial do professor; a orientação de estágio foi divulgada como de suma importância para um trabalho mais produtivo em relação ao estágio; houve ênfase para a necessidade de construção de relações mais interativas entre as instituições formadoras, proporcionando trocas de experiências. Dessa forma, evidenciou-se a escola como espaço formativo, de preparação do estagiário, podendo contribuir para a formação do futuro professor.

Custodio (2012) trouxe a questão dos professores regentes de classes, que não são apenas “recebedores” de estagiários, mas exercem co-orientação, tendo um papel formativo. Em relação ao estágio, foi possível verificar dificuldades na captação da possibilidade de haver um trabalho pedagógico a ser cumprido no espaço de atuação na escola, como um processo de relações pedagógicas articuladas entre a universidade e o professor envolvido com o estagiário.

A pesquisa “Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia” das autoras Castro e Salva (2012) foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria. O estudo buscou compreender quais aprendizagens teórico-práticas são construídas durante o estágio, a partir do olhar dos acadêmicos. Também procurou desvendar quais saberes os acadêmicos julgavam necessário a quem ensina. Além de compreender que os estágios proporcionam aprendizagens ligadas aos três momentos que embasam a prática pedagógica, quais sejam, o planejamento da ação, o desenvolvimento da aula e a reflexão sobre o vivido, os dados produzidos também possibilitaram tecer algumas considerações em relação ao estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência. Deste modo, as autoras destacaram que o estágio colabora com o processo de construção da identidade docente, pois possibilita um contato com o futuro campo de atuação, permitindo refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas.

No GT 10 (alfabetização, leitura e escrita) os trabalhos relacionados a temática alfabetização/leitura e escrita eram relacionados a diferentes âmbitos, mas nenhum que se aproximasse da nossa proposta de pesquisa.

Encontramos na reunião da ANPED Sul, no GT 10 o trabalho “Saberes científicos e saberes espontâneos: compreensões dos professores alfabetizadores sobre o processo de construção da escrita pela criança”, de Grava (2012), sobre uma pesquisa vinculada à Universidade Regional de Blumenau (FURB) cujo objetivo foi analisar as compreensões dos professores alfabetizadores a respeito da construção da escrita pelas crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada com cinco professores alfabetizadores da rede municipal da cidade de Rodeio (SC) e quando foi publicada no evento, estava em andamento.

Grava (2012) trouxe nos dados preliminares que os professores centravam suas atividades de alfabetização principalmente nos saberes científicos, sem levar

em conta os saberes espontâneos que as crianças adquiriram no meio social que estavam inseridas. A pesquisa evidenciou que os professores participantes apresentavam dúvidas relacionadas à dimensão conceitual, principalmente quanto ao uso dos saberes científicos e espontâneos no processo de construção da escrita. Embora os professores já tivessem consciência que a alfabetização devia ocorrer de forma viva e ativo na criança ainda estavam procurando, mesmo que conjuntamente, melhores formas de alfabetizar. Nas dimensões conclusivas, a autora colocou que seria importante que os professores alfabetizadores considerassem que as suas compreensões sobre o processo de construção da escrita, não podem se alicerçadas em práticas tradicionais sem levar em conta os saberes espontâneos das crianças.

Como verificamos nos trabalhos destacados por nós na ANPED Nacional e ANPED Sul, as pesquisas encontradas sobre o Estágio Supervisionado apresentaram dimensões conclusivas muito semelhantes nas diferentes instituições em que foram realizadas as pesquisas. Em comum, encontramos a importância do estágio na construção da identidade docente, do contato com o futuro campo de atuação, a reflexão sobre a prática, não sendo o estágio uma aplicação da teoria, mas intervenção na realidade, enfim.

Referente à alfabetização/leitura e escrita, como já mencionado, foram poucos os trabalhos com o foco de pesquisa este assunto. Dessa forma, a partir do levantamento que realizamos, não evidenciamos pesquisa que se se aproximasse da nossa proposta em articular a formação inicial, o estágio curricular supervisionado e as concepções sobre a construção da leitura e da escrita infantil.

Por isso, podemos considerar que as concepções de acadêmicos de Pedagogia sobre a construção da leitura e da escrita infantil e o Estágio Curricular Supervisionado se constituem um campo da área da educação que necessita ser explorado e problematizado. Por essa razão que esse estudo visa refletir e proporcionar novas possibilidades para discussões acerca deste cenário atual no campo da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

Damos continuidade às nossas problematizações com a apresentação mais detalhada dos teóricos que embasam este estudo, iniciando com a aprendizagem docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aprendizagem docente e formação inicial

A formação de professores pode ser problematizada e compreendida como um processo de desenvolvimento, ou seja, algo contínuo, que não ocorre em momentos estanques, mas em processo. Deste modo, entendemos que tornar-se professor implica em diferentes instâncias envolvendo as experiências que o sujeito teve anteriormente a entrada na graduação e como estas vão se [re] significando, as experiências durante a graduação no que diz respeito ao que o curso propôs como também os caminhos que foi percorrendo, as escolhas e vivências além do currículo.

O professor vai se constituindo docente na medida em que vai se relacionando com seus pares, vai se apropriando de conhecimentos, saberes, tendo contato com a profissão. De acordo com Isaia (2006), a aprendizagem docente implica no processo inter e intrapessoal envolvendo a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente. Deste modo, a aprendizagem ocorre no âmbito do ensinar e do aprender, não sendo possível generalizar o aprender a ser professor, mas, procurar entendê-lo a partir da trajetória formativa.

Portanto, a formação de professores se constitui como campo de investigação que se concentra no estudo sobre os processos de aprender e desenvolver-se profissionalmente. Assim sendo, é necessário olharmos para o professor não como um transmissor de conhecimentos produzidos por outros, isto é, saberes já constituídos, mas como alguém que produz conhecimento. O contexto de atuação profissional do professor é permeado de incertezas, situações inusitadas, pois, a docência não pode ser tratada como uma profissão desconectada, isolada das transformações que ocorrem em setores socioeconômicos. Logo, a formação inicial precisa preparar o estudante para atuar em diferentes circunstâncias e para a intervenção na sociedade. Nas palavras de Imbernón (2011),

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente

em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (p. 41).

Como coloca Imbernón (2011), é importante que a formação do estudante de licenciatura seja prático-teórico, pois terá contato com diferentes contextos. Tendo em vista que o professor atua em diferentes realidades, entendemos que a formação inicial precisa abranger um conjunto de elementos tais como: reflexão acerca do trabalho desenvolvido, compreensão do contexto escolar; interação com o estudante; conhecimento específico, conhecimento pedagógico entre outros.

Deste modo, Bolzan (2012) traz que o período de formação inicial de professores

[...] se caracteriza por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos nos quais estes sujeitos buscam manter certo equilíbrio, necessitando tomar consciência de seu inacabamento, ou seja, conscientizando-se de que estão em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional (p. 12).

Logo, a universidade precisa incorporar diferentes oportunidades de aprendizagem, tanto formais como informais, que possibilitem que os futuros docentes desenvolvam conhecimentos práticos e tomem consciência de seu inacabamento. O aprendizado formal apresenta um alto status, conhecimento proposicional, processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como universidades. O aprendizado informal caracteriza-se como práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012).

Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem informal está relacionada com as escolhas que o acadêmico faz no decorrer da graduação que vão além do que é proposto pelo currículo, como a participação em grupos de pesquisa, iniciação científica, estágio extracurricular, inserção em projetos de extensão. Atividades que podem ter caráter institucional, mas que não são para todos os estudantes e que podem implicar em formação nos processos de autoformação e interformação.

A autoformação, heteroformação e interformação são componentes importantes no curso de formação inicial. A autoformação contempla os estudantes como responsáveis por sua própria formação, ou seja, o sujeito tem a

responsabilidade de estar implicado em crescer e desenvolver-se profissionalmente. O desenvolvimento de ações que levem ao crescimento é consciente (VAILLANT E GARCIA, 2012).

A heteroformação é um processo que se organiza e se desenvolve por externos. Neste caso, é importante que a proposta vá ao encontro das ansiedades e questionamentos dos estudantes, sendo uma formação contextualizada e não generalista. A interformação é um processo pelo qual os estudantes se constituem por meio de relações interpessoais, em trabalhos em equipes, centrado em interesses e necessidades comum, desencadeando aprendizagem. A hetero e a interformação precisam estar vinculadas à autoformação (VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012; MARCELO GARCIA, 1999).

Diante disso, o que a auto, a hetero, e a interformação tem em comum para que haja de fato o desenvolvimento profissional, é o comprometimento do próprio sujeito com a sua formação e a necessidade consciente de continuar aprendendo. Sem essa consciência, dificilmente haverá aprendizagem.

As experiências que o acadêmico de licenciatura terá durante o seu percurso acadêmico e pessoal irá contribuir em sua identidade docente. O curso aponta caminhos e possibilidades, mas as escolhas e as experiências formativas também são responsabilidades do acadêmico, pois ele é ativo e responsável pela sua formação. Portanto, a identidade docente é resultado da trajetória pessoal e profissional do professor e, vai se modificando com o passar do tempo, não é uma identidade estática. Para Bolzan (2002)

Considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações (p. 22).

Dessa forma, a formação inicial tem grande relevância na formação do futuro professor, pois, este terá experiências que colaborarão em sua constituição como docente. Então, a graduação precisa proporcionar um ambiente significativo e instigador para o acadêmico, que o ajude a ser autônomo, a refletir, questionar e compartilhar conhecimento.

Autores como Imbernón (2011) e Nóvoa (2009) defendem que a formação de professores precisa ocorrer dentro da própria profissão. O que isso significa? Como

viabilizar uma formação dentro da profissão? Será que diz respeito apenas à inserção do estudante desde o início do curso em uma escola?

Logo, Nóvoa (2009) traz o questionamento: o que é um bom professor? E, nós nos perguntamos: O que é e como dar conta da formação de um bom professor?

Um professor considerado bom na rede privada pode ser considerado bom na rede pública? Um bom professor em uma escola de periferia pode ser também bom em uma instituição central? Um excelente professor na Educação Infantil pode ser bom também nos Anos Iniciais, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos? Um bom professor alfabetizador é também bom em trabalhar o ensino da leitura e da escrita em um quinto ano, por exemplo?

Para Nóvoa (2009), o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e compromisso social são evidências de um “bom professor”. Então, como desenvolver tais elementos na formação inicial?

Diante desses questionamentos, acreditamos que, a formação inicial de professores tem como desafio proporcionar um ambiente em que o estudante tenha contato com diferentes contextos educacionais e que, desenvolva o senso crítico, prepare os estudantes para lidar com a incerteza, com a mudança, a questionar o que se faz, como e por que se faz. Imbernón (2011) coloca que

A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo. É difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas descontextualizadas (p. 40).

É relevante que a formação do professor seja prática reflexiva, em que o estudante seja confrontado com situações reais de ensino e aprendizagem e tenha consciência de que sua profissão não consiste em aplicar técnicas em um determinado contexto, como uma teoria infalível, mas, que é essencial saber por que trabalha de uma maneira e não de outra.

A identidade docente não se constitui como uma (pré) disposição natural, mas é construída culturalmente, em uma profissionalidade docente que se constrói no interior de uma personalidade do professor. A constituição da docência se dá em movimento, em ação, nas relações intra e interpessoais, no coletivo e no individual (NÓVOA, 2009).

Nóvoa (2009) traz que o trabalho do professor consiste na construção de práticas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes e que é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. Outro aspecto destacado pelo autor em relação a formação de professores é o tato pedagógico. No tato pedagógico cabe a capacidade de relação e de comunicação que promove o ato de educar, a serenidade de conquistar o estudante para o trabalho escolar. Conduzir alguém para o conhecimento não está ao alcance de todos, pois, no ensino, as dimensões profissional e pessoal cruzam-se.

O desenvolvimento profissional docente é um “processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência (MOROSINI, 2006, p. 375)”. Corroborando, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) entendem a formação como um processo que tende a desenvolver capacidades específicas que visam desempenhar um papel particular, pois implica em um conjunto de técnicas e tarefas.

Nesse sentido, no decorrer da trajetória profissional, o professor vai construindo um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres para o exercício da docência. Esse repertório é “influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam” (MOROSINI, 2006, p. 375).

Entendemos como um desafio compreender como os professores se constituem professores, como constroem seus saberes, como compreendem a sua formação. Mesmo antes de iniciar o curso de formação de professores, o estudante de licenciatura já possui vivências no campo profissional no qual atuará, uma vez que teve experiências quando foi estudante da escola básica. Portanto, aprender a ensinar e a se tornar professor são processos que se iniciam anteriormente a preparação formal, prosseguem no decorrer desta e permeiam toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI, 2002).

De acordo com Marcelo García (1999), a formação inicial é uma etapa na qual os conhecimentos formais são adquiridos dentro de um espaço institucional específico que visa à formação de professores. Logo, é nessa etapa que o futuro professor, na maioria das vezes, adquire conhecimentos pedagógicos e acadêmicos e realiza suas práticas de ensino.

Neste sentido, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) afirmam que embora a formação inicial e a aprendizagem de um adulto ocorram de forma autônoma e pessoal, não é um processo que ocorre de forma isolada.

Mas a formação também é um processo que não ocorre de forma isolada e Sim dentro de um espaço intersubjetivo e social. A aprendizagem adulta não deveria ser entendida como um mero fenômeno isolado, mas basicamente como uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo está vinculado ativamente (p. 43).

O espaço institucional em que o acadêmico está inserido, as relações que ali são estabelecidas têm grande influência na aprendizagem. Portanto, não é possível pensar em formação inicial sem observar como e em que espaços esta formação está sendo desenvolvida. Portanto, é na formação inicial, no curso de formação de professores em uma instituição de ensino superior, que o futuro professor vai se desenvolvendo profissionalmente para a docência, bem como, tendo maior contato com o campo de trabalho no qual atuará.

O estudante de licenciatura, ao ingressar no ensino superior já possui algumas ideias e conceitos sobre a profissão escolhida, como o que é ensinar, aprender e avaliar. Tais ideias vão sendo desenvolvidas, algumas são refutadas, outras, consolidadas no decorrer do período de graduação.

Ponderamos que a formação inicial é de fato relevante e significativa quando amplia a capacidade de aprender a buscar, investigar, incitar a curiosidade, refletir e discutir, e por isso consideramos estes aspectos como princípios do processo de formação. Neste sentido, entendemos que os princípios de formação acompanham o desenvolvimento profissional, pois, torna-se necessário repensar os modelos de formação de professores que encontramos atualmente, esses modelos que muitas vezes dificultam o diálogo entre teoria e prática, criando empecilhos para permitir ao docente, ações reflexivas na formação inicial.

O conceito de “formação”, para Marcelo Garcia e Vaillant (2012), vincula-se com a capacidade assim como com a vontade, já que é o indivíduo o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Para ele, isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, pois é por meio da formação mútua que os estudantes podem se deparar com contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A formação de professores precisa valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo, pois, diante da complexidade do trabalho escolar, são necessárias discussões coletivas, integração na cultura docente de um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho.

Nessa direção, o Nóvoa (2009) traz duas ideias centrais: a primeira, a escola como um lugar de formação, um espaço de análise e reflexão partilhada das práticas, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional. A segunda ideia enfatiza a docência como coletiva também no plano da ética, ou seja, não há respostas para toda a complexidade que abarca a escola, por isso, a importância de assumir uma ética profissional que se construa no diálogo.

A ideia da partilha e do diálogo pode reforçar um sentimento de pertencimento a escola e de uma identidade profissional, levando o grupo à reflexão e conseqüentemente, a um desenvolvimento profissional. Esse exercício pode ser desenvolvido na escola em momentos de formação, assim, muda-se o foco de profissionais de outros espaços que levam o conhecimento para a escola para o próprio conhecimento sendo produzido dentro da escola através da reflexão, da investigação do espaço escolar.

Imbernón (2011) coloca que a aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida. Então, para que a experiência profissional se torne conhecimento, é importante que o professor faça uma análise teórica sobre sua própria prática, para que haja vinculação entre a teoria e a prática, pois, não há separação entre as duas. Dessa forma, é relevante que o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento básico do professor seja as próprias práticas, permitindo que o professor interprete, reinterprete e sistematize suas experiências.

Portanto, ressaltamos que a reflexão do professor aliada à experiência profissional resulta em um desenvolvimento profissional docente. A experiência pela experiência não é garantia de aprendizagem, pois, esta precisa ser refletida.

2.2 O estágio e a articulação da teoria e da prática: a práxis pedagógica em questão

O estágio, por muito tempo, foi compreendido como a parte prática dos cursos de formação de professores (PIMENTA, 2010, 2011), distanciando-se das disciplinas teóricas. Essa concepção foi construída historicamente e, desde aproximadamente os anos 80, tem sido discutida.

A formação de professores para os anos iniciais ocorria nas denominadas Escolas Normais criadas no nosso país a partir de 1833. Até a Lei 5692/71, os Estados tinham seus próprios decretos que regiam a formação dos docentes. Alguns Estados como São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Sul possuíam disciplinas denominadas práticas e disciplinas de metodologias, mas não havia consonância no Brasil sobre as disciplinas e nem sobre o tempo de duração dos cursos. Essa era a realidade que permeava nosso país nos anos 30 (PIMENTA, 2010).

Em vista de regulamentar as diferentes situações do ensino normal no Brasil foi criada Lei Orgânica do Ensino Normal, de 02 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei 8530/46). Essa Lei, em seu capítulo 2, ao falar sobre a organização do ensino Normal traz que,

Art. 2º. O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º. Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Assim, a Lei Orgânica aponta as disciplinas obrigatórias que deverá conter nos cursos normais, sendo escolha dos Estados, acrescentar outras. No Curso de regentes, a Lei 8530/46, no artigo 7, coloca que no último ano havia a disciplina Didática e prática de ensino. No curso de formação de professores, o artigo 9 aponta as disciplinas de Metodologia do ensino primário e Prática de ensino. Podemos observar que a Lei Orgânica reconhece a importância e a necessidade da prática na formação docente. Em relação ao ensino de leitura e escrita, não há menção de nenhuma disciplina, apenas, disciplinas de Português e de Desenho e Caligrafia.

Pimenta (2010) traz o entendimento de que até o final dos anos 60, a prática no curso de formação de professores, poderia ser “conhecida através da observação

de bons modelos e da reprodução dos mesmos (p. 29)". Havia um distanciamento da realidade escolar, da prática docente das demais disciplinas estudadas no curso. "A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem (PIMENTA, 2010, p. 36)".

No final da década de 50 e nos anos 60, houve um movimento de estudiosos que buscou questionar os cursos de formação de professores. Estes intelectuais dirigiram-se ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) para que pesquisas na área fossem realizadas e discutidas. Pimenta (2010) faz menção de um relatório apresentado em 1955 pelo INEP na Conferência das Escolas para a compreensão Internacional (UNESCO), destacando a sugestão de que o curso de preparação docente fosse equilibrado entre teoria e prática e que as aulas práticas fossem complementadas com diálogos e discussões anterior e posteriormente.

Em 1964, houve o golpe militar e logo em seguida, a implementação da Lei 5692/71 que transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, ou seja, profissionalizante. Esta Lei que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Através do parecer nº 349/72, ao se referir acerca do currículo mínimo da Habilitação do Magistério, traz que

A **Didática** fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à **Prática de Ensino** e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia.

Deste modo, o Parecer nº 349/72 institui o estágio supervisionado, deixando subentendido que é a parte prática e que deve corresponder a parte teórica, que é a Didática.

A discussão que envolve a natureza e o perfil do curso de Pedagogia, conseqüentemente na perspectiva de qualidade da formação do pedagogo, embora um tema atual, segundo Silva (1999) tem evidenciado um conjunto de fatores que delimitam pelo menos três fases dessas discussões: *identidade questionada*, de 1939 a 1968; *identidade projetada*, de 1968 a 1996 e *identidade em discussão*, de 1996 em diante.

Na fase da *identidade questionada*, o Curso de Pedagogia era composto de duas fases, a primeira tinha duração de três anos com objetivo de formar bacharel, e a segunda, voltada para a formação do licenciado, tinha duração de um ano e era composta por disciplinas como Didática e Metodologias. Dessa forma, a formação do Pedagogo se dava de maneira dicotômica, dissociando teoria e prática.

A fase da *identidade projetada* veio com a Reforma Universitária, regulamentada pelo Parecer nº 252/69 e pela resolução nº 2/69 que instituíam as Habilitações em diversas áreas de trabalho como Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, entre outras. Essas habilitações davam a ideia do pedagogo como um especialista, um técnico em Educação.

Já a terceira fase, denominada *identidade em discussão*, diz respeito aos debates gerados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e atos governamentais dela decorrentes, dentre esses, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Esta resolução afirma que os pedagogos podem atuar em diversos segmentos como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), situações referentes à gestão, coordenação e planejamento, assim como em contextos não escolar. A partir desta Resolução, os cursos de Pedagogia passaram a ter seus currículos reformulados para se adequarem as novas Diretrizes Curriculares.

O curso de Pedagogia diurno da UFSM havia reformulado seu currículo em 1984, quando foram instituídas as habilitações de Magistério para a Pré-escola e Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Após, a Resolução de 2006, o curso teve novamente seu currículo alterado e entre as modificações, destacamos a exclusão das habilitações. Assim, o curso passou a formar tanto para os Anos Iniciais como para a Educação Infantil.

A proposta curricular do curso de Pedagogia noturno da UFSM foi construída primeiramente em 2005/2, quando foi criado o “Curso de Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais – noturno”. No entanto, em 2006 desenvolveram-se reformulações do PPP tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP 5/2005 (DOU15/05/2006) e Resolução CNE/CP 1/2006 (DOU 15/05/2006). Assim, em 2006, o Curso de Pedagogia noturno passou a Licenciatura Plena, com ênfase na Educação Infantil e em Anos Iniciais.

A partir desse breve percurso histórico acerca da formação docente, observamos que em nenhum momento o estágio foi considerado desnecessário, estando sempre presente como elemento formador. O que aconteceu foram transformações na maneira de compreender o estágio e validar sua prática. Não podemos deixar de lado a influência social, política e histórica que sempre permeou as discussões da formação docente.

Cabe agora ressaltar o que compreendemos por estágio e a importância deste na formação do professor. Como já viemos discutindo no decorrer do texto, o estágio não deve ser reconhecido somente pelo seu valor prático, pois, as atuais diretrizes da Educação Básica colocam que as experiências práticas devem transcorrer o curso, dando a oportunidade do estudante desde o início da graduação ter contato com o seu campo de trabalho, bem como compreender que estas práticas não ocorrem somente em espaços escolares, mas nas próprias aulas dentro da instituição.

Nesse sentido, o estágio tem sua relevância na formação do professor se, o contato com a realidade escolar vier a provocar o acadêmico de licenciatura a ir além de suas possibilidades. No estágio, o acadêmico assumirá o papel de docente, cabendo a ele este desafio e esta responsabilidade diante da escola, dos estudantes, pais e da própria universidade.

Diante dessa etapa, o acadêmico precisa compreender que sua tarefa na escola vai além do ensinar, junto a isso, está a necessidade de observar, analisar, conhecer a realidade escolar na qual está inserido. O acadêmico não está na escola para criticar a prática do professor, a gestão escolar, nem para intervir com o intuito de mostrar como se deve ensinar. É importante que isso seja desmistificado, pois, acaba ocorrendo uma distância entre a universidade e a escola, em que, muitas vezes, o estagiário é visto como um idealista que não conhece a realidade escolar e vai para a escola para criticar e ensinar como fazer.

O estagiário está inserido na realidade escolar para contribuir e principalmente, aprender. Nesse sentido, a importância de criar vínculo com a escola, com o professor regente da turma, ter contato com a comunidade escolar num todo, pois, é nas relações e no conhecimento compartilhado que as aprendizagens vão se constituindo e se consolidando.

Acredito que o estágio faz parte de um processo em que o estudante das licenciaturas pode se reconhecer como partícipe do processo pedagógico,

ao reconhecer o outro como aquele que, na interação do processo pedagógico, contribui para que ele ocupe tal lugar. Esse outro pode ser a figura do professor regente, do aluno, do coordenador, do auxiliar, da merendeira, da mãe, do pai etc. (MORAES, 2012, p. 26).

Nesse processo do estágio, é importante também que o acadêmico tome consciência de sua autoformação docente, ou seja, que ele é responsável por formar-se, por buscar experiências em áreas que lhe interesse. Deste modo, a autoformação envolve o desenvolvimento e crescimento pessoal do professor ou do acadêmico que se prepara para a docência, pois, envolve a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, 1999). O mesmo autor traz que "a autoformação pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento"(p. 33).

Portanto, a autoformação é essencial no desenvolvimento do futuro professor, pois é informal, vai do interesse e da necessidade do sujeito de buscar novas experiências, delinear e desenvolver processos de aprendizagem no decorrer de sua formação, uma vez que a reflexão é parte importante, pois, leva o estudante à tomada de consciência, a questionamentos sobre o porquê agir de determinadas maneiras e o porquê deve-se modificar determinadas ações.

Outro aspecto relevante no estágio é a questão da pesquisa. Ir para o campo de estágio requer um desfazer-se de pré-conceitos, pois, cada realidade é distinta, comunidade, cultura, as próprias relações estabelecidas no ambiente são diferenciadas. Assim, ir para o estágio sem ideias iniciais, com o intuito investigativo, buscando compreender a realidade.

Com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação dessa fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA E LIMA, p. 34).

Como coloca Pimenta e Lima (2010), o estágio é uma disciplina obrigatória pautada no conceito de práxis, que envolve não só a reflexão do contexto de atuação, mas a intervenção no sentido de modificar a realidade. Assim, compreendemos que a superação da ideia sobre dicotomia entre teoria e prática é essencial, uma vez que os dois caminham juntos e durante toda a graduação.

As disciplinas de estágios supervisionados, no curso de Pedagogia diurno, os estágios acontecem no 8º (oitavo) semestre em dois contextos: na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, com carga horária de 300 horas, em que 60 horas são de orientação e 240 horas são de docência. Estas atividades são precedidas da disciplina Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria com 90 horas, realizada no 7º (sétimo) semestre do curso, na qual se constrói uma proposta de trabalho pedagógico que será desenvolvido nas escolas.

No curso de Pedagogia noturno, as atividades de estágio ocorrerão no 9º (nono) e 10º (décimo) semestres, respectivamente. No 8º (oitavo) semestre o acadêmico realiza duas propostas de estágio, uma para a educação infantil e outra para os anos iniciais, por meio da disciplina de *Prática de ensino na educação básica - Inserção e monitoria*. A carga horária dos estágios é a mesma do curso diurno.

Na ementa das disciplinas Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, traz como objetivo a realização da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem (PPP Pedagogia diurno, 2006, S/p.).

A Resolução de CNE/CP nº 1/2002, coloca duas concepções dominantes nos cursos de licenciatura: o que valoriza mais o trabalho na sala de aula e o outro que prioriza o estágio. O primeiro, enfatiza os conhecimentos teóricos e o segundo, centra-se mais no estágio.

Assim, o parecer CNE/CP 09/ 2001 traz sobre o estágio que

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o "supervisor de estágio" (p. 23).

Portanto, o estágio supervisionado deve vir acompanhado de uma constante reflexão sobre as experiências vivenciadas e reconhecido como um espaço/tempo importante na formação docente e no desenvolvimento profissional.

Deste modo, a seguir trazemos brevemente a organização dos cursos de Pedagogia, diurno e noturno, através da explanação do Projeto Político Pedagógico, pois, através deste documento, é possível conhecer qual é o perfil de profissional que o curso almeja.

2.3 Projeto Político Pedagógico e a organização dos cursos de Pedagogia

Para compreender as concepções discentes a respeito da construção da leitura e da escrita pela criança entendemos como importante e necessário lançarmos um olhar para o Projeto Político Pedagógico do curso diurno e noturno com o intuito de evidenciar como este articula as disciplinas em seu currículo, o perfil profissional almejado pelo curso para atuar no campo de trabalho, se este curso procura proporcionar a reflexão e a compreensão dos desafios escolares como lugar de futura atuação profissional.

Segundo Morosini (2006), o PPP é um

Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável (p. 182).

O PPP diz respeito a um determinado espaço e tempo, ou seja, vai ao encontro da realidade em que está inserida levando em consideração a época. Apresenta-se como um documento que não é estático, mas flexível, que precisa estar em constante reformulação para atender às mudanças sociais e políticas.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico orienta a respeito dos interesses, métodos e técnicas da instituição e através dele compreendemos que tipo de profissional o curso deseja formar e a função que cada disciplina possui. Nesse

sentido, é importante pensar e analisar cuidadosamente a organização disciplinar proposta pelo PPP, observando a unidade, coerência e convergência com a profissão desejada.

Então, o estudo do PPP é relevante, pois há o esclarecimento de pontos importantes. Logo, através dele conheceremos os objetivos do curso, será possível identificar qual o perfil de egresso que o Curso pretende formar, quais as áreas de atuação deste profissional, qual o papel do docente bem como quais estratégias pedagógicas utiliza, qual a compreensão sobre avaliação.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui dois cursos de Pedagogia, ou seja, um diurno e outro noturno. O curso diurno sofreu diversas alterações curriculares até chegar ao Projeto Político Pedagógico que temos atualmente. A última modificação curricular foi realizada em 2006, com base nas discussões realizadas em âmbito local e nacional. Além disso, o PPP (2006) aponta que a homologação das Diretrizes Curriculares, publicadas na forma da Resolução CNE/CE nº 1 de 15 de maio de 2006, embasaram as modificações curriculares.

O curso de Pedagogia noturno foi implementado no segundo semestre de 2005, pois se observou a necessidade de expansão de vagas e de dar acesso aos trabalhadores diurnos de concluírem um curso superior público. O PPP do curso baseia sua implementação no parágrafo quarto, do Artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9394/96, que afirmam que “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições publicas, garantida a necessária previsão orçamentária.”

A proposta curricular do Curso de Pedagogia Noturno da UFSM foi construída primeiramente em 2005/2, quando foi criado o “Curso de Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais – noturno”, ancorado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/94), no Projeto Político Pedagógico da UFSM (aprovado em 2000) e no Projeto Político Pedagógico da Pedagogia Diurno, do ano de 2003. No entanto, em 2006 desenvolveram-se reformulações do PPP tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP 5/2005 (DOU15/05/2006) e Resolução CNE/CP 1/2006 (DOU 15/05/2006). Assim, em 2006, o curso de Pedagogia noturno passou a Licenciatura Plena, com ênfase na Educação Infantil e em Anos Iniciais.

Embora os cursos diurno e noturno de possam PPPs distintos, há muitos itens em comum, como a missão/concepção, que é mencionado na apresentação do PPP:

Reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente, é um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores. Ressaltamos também que essa proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor (2006, s/p).

Quanto aos objetivos, ambos os PPPs indicam a formação de professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento destaca que os estudantes devem ser capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, cumprindo com o Art. 4 da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que diz:

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

Quanto às áreas de atuação, o licenciado em Pedagogia graduado na UFSM, poderá atuar nas funções de magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, inclusive na Educação de Jovens e Adultos- EJA e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006.

Os cursos funcionam em regime semestral, entretanto, o curso diurno tem entrada no primeiro semestre e o noturno, com entrada no segundo semestre letivo. O curso diurno tem duração regular de quatro anos e o curso noturno tem duração de cinco anos. O curso noturno estende-se posto que segue o decreto da lei RSL 002/99 – UFSM, que impede os cursos noturnos de exceder a oferta de 4 horas por noite.

No que se refere à organização curricular, o curso diurno e o curso noturno têm carga horária total de 3255 horas/aula e, de acordo com os incisos I, II e III do Art. 6 da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006, são organizados por três núcleos: Núcleo de estudos básicos (NB); Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD); e, o Núcleo de estudos integradores (NI).

O PPPs (2006) apontam que há dois princípios que regem os currículos: a flexibilização e a interdisciplinaridade. Estes promovem um movimento tanto horizontal quanto vertical no processo formativo. Deste modo, os cursos têm disciplinas denominadas PEDs (práticas pedagógicas) que configuram uma proposta de ação conjunta e não linear com as outras disciplinas e temas articulados nos cursos. Desta forma, os cursos visam à formação interdisciplinar do pedagogo, de maneira que o ensino, a pesquisa e a extensão, ao mesmo tempo em que sejam independentes, sejam integradas entre si, para que não haja atividades isoladas que não contribuam para a interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, o PPP do curso noturno coloca que uma prática pedagógica interdisciplinar

Compartilhada pelos docentes e discentes de um curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial. Considera-se, assim, o ir e vir entre os saberes disciplinares, os saberes da prática educativa; entre os saberes da Universidade e os saberes da Escola, e a reflexão sobre eles, como focos importantes do trabalho a ser desencadeado neste momento da formação profissional (2006, s/p.).

As matrizes curriculares dos cursos são compostas por disciplinas obrigatórias que desenvolvem conhecimentos de natureza científico-cultural; e por disciplinas complementares, que são flexíveis, as quais buscam contemplar temáticas significativas relacionadas à demanda sócio-educativo na formação do docente. Ainda, são ofertadas Atividades Complementares de Graduação (ACG) no decorrer da sua formação como participação em eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, publicações, entre outras, totalizando o mínimo de 105 horas. Tais atividades têm o objetivo de contemplar as atividades extras curriculares desenvolvidas pelos estudantes, bem como ampliar os conhecimentos e saberes acadêmicos adquiridos pelo estudante em estudos e práticas.

As disciplinas estão vinculadas aos Departamentos do Centro de Educação, sendo eles: Administração Escolar - ADE, Metodologia de Ensino - MEN, Educação Especial- EDE e Fundamentos da Educação – FUE. Atuam também, professores dos Centros de Artes e Letras e Educação Física e Desportos.

Destacamos as disciplinas de Processos da Leitura e da Escrita, que totalizam 120 horas, a disciplina de Oralidade, leitura e escrita, de 60 horas e as disciplinas de Estágio Supervisionado, com carga horária de 300 horas. As

disciplinas de Processos de Leitura e Escrita são divididas em Processos da Leitura e da Escrita I e Processos da Leitura e da escrita II. A primeira tem como objetivos caracterizar, comparar e analisar diferentes aportes teóricos sobre o processo da leitura e a escrita, iniciais, conhecer as pesquisas e os estudos atuais sobre alfabetização e compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em diferentes espaços educativos. A disciplina de Processo de Leitura e escrita II tem como objetivos compreender como as crianças constroem suas concepções acerca da leitura e da escrita em espaços educativos não formais e escolares, e construir atividades didático-pedagógicas que contemple as concepções infantis, de jovens e adultos.¹⁰

Outra disciplina que também trata de assuntos relacionados especificamente com a aprendizagem da leitura e da escrita é Oralidade, leitura e escrita: que tem como objetivo analisar o processo de construção do conhecimento e as teorias que o embasam, procurando estabelecer uma relação dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.

Após explanarmos o que traz o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia, traremos a seguir a evolução histórica do conceito e das práticas de alfabetização. Para tanto, nos remeteremos mais aos estudos de Mortatti (2004,2006), por ser referência nesta área de pesquisa.

2.4 Evolução histórica do conceito e das práticas de alfabetização

A reflexão acerca da leitura e da escrita nos remete a conhecermos os caminhos de transformação pelos quais passaram os conceitos do que é ler e escrever. Cabe ressaltar que os entendimentos da leitura e da escrita não podem ser analisados fora do contexto social e histórico. Portanto, faremos uma breve retomada da evolução histórica dos conceitos e das práticas da leitura e da escrita, mais restritamente, em nosso país. Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil foi mais centrada nos métodos de alfabetização.

¹⁰ As ementas das disciplinas de Processos de Leitura e de Escrita I e II são distintas, entretanto, não há uma significativa diferença que venha alterar o conteúdo abordado.

Compreender o caminho percorrido até o momento ajuda-nos a problematizar e procurar avançar nas discussões sobre alfabetização. Deste modo, redesenhar saberes e fazeres referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita nos dias atuais.

Em seus estudos a respeito do processo histórico da leitura e escrita percorrido em nosso país, Mortatti (2004) faz um resgate desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais.

No ano de 1549, os padres da Companhia de Jesus, começaram a chegar de Portugal ao nosso país e criaram as escolas “de ler, escrever e contar” com o intuito de catequizar e instruir os índios, que eram considerados um papel em branco. O foco dos jesuítas eram as crianças, mas, com o passar do tempo, a educação foi destinada aos filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos, devido às reformas do Marquês de Pombal. Inspiradas nas ideias iluministas, as instruções públicas foram reorganizadas e passaram a formar sujeitos para o Estado português e não mais para a Igreja Católica. Assim, foram instituídas as aulas régias, isto é, um mestre-escola (com pouca ou nenhuma instrução específica) que se reunia com seus alunos de diferentes idades em um único ambiente ou em sua casa. Este período ficou conhecido como “A metodização do ensino da leitura” e perdurou até a proclamação da República, em 1890.

Durante a metodização do ensino da leitura, as condições eram bastante precárias, o ensino dependia muito do esforço do professor e do aluno e havia poucos materiais. O ensino da leitura iniciava-se com as “cartas do ABC” e, após, eram lidos e copiados documentos manuscritos (MORTATTI, 2006).

Segundo Mortatti (2006), nesta época eram utilizados métodos sintéticos que partem dos elementos estruturalmente mais simples, isto é, das letras, fonemas ou sílabas que levam à aprendizagem da leitura de palavras, frases ou textos.

Os métodos sintéticos se desdobram em soletração (alfabético), partindo do nome das letras; em fônico, iniciando pelos sons correspondentes às letras; e, silabação, referente à emissão de sons partindo das sílabas.

Mortatti (2006) destaca que dever-se-ia

Iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os

sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (p. 5).

Morais (2005), a respeito do método sintético traz que a ideia de iniciar pelas unidades mais simples, ou seja, pelas letras, fonemas ou sílabas, através de ligações leva o estudante a ler frases e textos. Neste método vigora a ideia de que as coisas mais simples do ponto de vista lógico também devem ser o mais simples do ponto de vista psicológico.

Foi com a independência do Brasil, em 1822 que começou a ser tomadas novas medidas em relação à organização do país. Assim, a instrução primária passou a constar na Constituição Imperial de 1824 e regulamentada em 1827. E, foi no século XVIII que a palavra “analfabeto” surgiu acompanhada também das preocupações com a instrução, o analfabetismo começa a ser visto como problema de caráter político.

Neste período, dava-se maior importância ao saber ler do que o saber escrever. E, em 1870 surge a proposta para a metodização do ensino da leitura, com base no método da palavração (ensino primário de dois anos). Este método estava contido na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, publicada em Portugal, escrita pelo poeta João de Deus. Assim, a palavração também era chamada de método João de Deus. Este partia do ensino da leitura pela palavra, para posteriormente, analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

As discussões nesse período ocorria entre os defensores do método da palavração e aqueles que defendiam os métodos sintéticos, como a soletração, o fônico e a silabação. Como percebemos, o foco era sempre a metodologia e pouco se pensava no estudante, no sujeito que estava sendo alfabetizado.

Foi, a partir da proclamação da República, em 1890, que se iniciou um processo sistemático de escolarização da leitura e escrita. A escola assumiu um importante papel, consolidando-se como um espaço institucionalizado para a preparação da nova geração como um instrumento de modernização e progresso, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. Este período é denominado por Mortatti (2006) como A institucionalização do método analítico.

Desde o início da escolarização organizada, sistemática e intencional no Brasil, as discussões sobre o fracasso escolar, a não aprendizagem da leitura e da

escrita centrou-se mais na discussão dos métodos uma vez que estes eram considerados sintéticos, não iam ao encontro dos avanços científicos da época. Os métodos de soletração¹¹ e silabação foram bastante combatidos a partir de 1890 devido ao surgimento dos métodos analíticos.

Os métodos analíticos, segundo Morais (2005) “são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas)” (p. 20).

Neste período, segundo Mortatti (2004),

Por leitura entendia-se, de modo geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o “pensamento de outrem” expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúscula e minúscula). A palavra “escrita” se referia à caligrafia, entendida juntamente com a ortografia, como “especificidades acessórias”, meios para alcançar a finalidade da leitura, e ainda uma questão de “higiene” (p. 56).

A partir desta concepção de leitura e escrita, o ensino era desenvolvido com cartilhas, em que inicialmente aprendia-se a decifrar e nas cartilhas seguintes, a prosseguir da leitura corrente, para a leitura expressiva e depois, leitura silenciosa.

O método analítico fundamentava-se em princípios didáticos derivados de uma concepção de caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Diante disso, o ensino da leitura e escrita deveria ser iniciado pelo todo e depois partir para a análise das partes. Assim, o todo podia se referir a palavra, sentença ou história (MORTATTI, 2006).

Em 1918, Oscar Thompson e o professor Antônio de Sampaio Dória procuraram soluções para resolver o problema do analfabetismo no Brasil, inaugurando a palavra “alfabetização”. Desta forma, foi designado oficialmente o ensino inicial da leitura e da escrita, referindo-se ao fracasso da alfabetização evidenciado pelos dados estatísticos, uma vez que era utilizado o método intuitivo¹² e método analítico, defendidos como proposta pedagógica. Deste modo,

¹¹ No método alfabético ou método da soletração inicia-se esse ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças ou histórias (MORTATTI, 2004, p. 123).

¹² Método de ensino baseado na intuição, envolvendo o estudo das coisas e dos fenômenos do ambiente e da vida dos alunos; “lições de coisas” (MORTATTI, 2004, p. 123)

a partir das décadas iniciais do século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto); “analfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar) (MORTATTI, 2004, p. 61).

No decorrer da década de 1920, saber ler e escrever não eram considerados títulos suficientes para a cidadania, portanto, se o ensino não orientava a inteligência, poderia até fazer leitores, mas não cidadãos. Então, as discussões sobre os pressupostos educacionais centravam-se na ideia de tornar a escola não um aparelho de alfabetização, mas um espaço possível de promover reforma de costumes, ajudando os homens a se tornarem capazes de melhorar suas condições de vida. Esse período é denominado como “A alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2004, 2006).

Neste contexto histórico, mais aproximadamente na década de 30, que as questões relacionadas ao ensino vêm acrescentar e sobrepor-se às questões relacionadas à aprendizagem. Então, o foco da escrita deixou de ser exclusivamente a caligrafia, passando a ser também compreendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Portanto, o ensino na escrita deveria proporcionar uma aprendizagem eficiente e funcional, “garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia” (MORTATTI, 2004, p. 64).

Já a leitura deixou de ser compreendida como um processo ou habilidade de interpretar o pensamento do outro. Dessa forma, a leitura passou a ser entendida como

um meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. Para tanto, foram defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura silenciosa [...], disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura (MORTATTI, 2004, p. 65).

Neste período, ainda havia os defensores do método analítico, entretanto, na busca por conciliar dois tipos básicos de métodos da leitura e da escrita, ou seja, o sintético e o analítico, passaram-se a utilizar os métodos ecléticos ou mistos (analítico- sintético ou sintético-analítico), considerados mais rápidos e eficientes. Portanto, as discussões a respeito aos métodos de ensino se concentravam mais

especificamente nos métodos mistos ou no método global¹³, também cedendo espaço para os aspectos psicológicos que envolviam a aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras de Morais (2005)

Os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas (p. 23-24).

Novas e revolucionárias ideias sobre bases psicológicas da alfabetização foram publicadas por M.B Lourenço Filho, no livro Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934). O autor coloca resultados de suas pesquisas com crianças em fase de alfabetização que realizou com o intuito de buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita. Para tanto, é proposto oito testes ABC, para medir o nível de maturidade a fim de classificar as crianças e organizar classes homogêneas para garantir a eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006).

Neste período, as cartilhas passaram a apresentar, predominantemente, o método misto ou eclético e a produzir manuais para o professor. Também, enfatizava-se a ideia e a prática do “período preparatório” que consistia em exercícios de discriminação e coordenação visio-motora e auditivo-motora, posição do corpo e membros, entre outros. Dessa forma, esse período foca-se no como ensinar subordinado à maturidade da criança. E, as questões metodológicas também são subordinadas à questões psicológicas (MORTATTI, 2006).

A partir da década de 30 se ampliou a educação primária, organizada a partir de novas bases políticas e científicas. Entretanto, embora tenha sido crescente o número de crianças na escola, não significava que havia diminuído a quantidade de analfabetos, uma vez que somente as crianças que fossem aprovadas ao término do primeiro ano escolar eram de fato consideradas alfabetizadas. Segundo Mortatti (2004)

A palavra “alfabetização” passou, portanto, a partir desse momento histórico, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Desse ponto de vista, “alfabetismo” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e

¹³ No método global, enfatiza-se inicialmente o imediato reconhecimento de palavras ou sentenças inteiras, e, ocasionalmente, pode ser identificado com os métodos da palavração, da sentencição ou das histórias (MORTATTI, 2004, p. 123).

cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizado escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (p. 67).

Os discursos sobre alfabetização, na década de 60, tiveram um importante conjunto de iniciativas de caráter político e social. Foi nesta década que tivemos o envolvimento de Paulo Freire nas questões populares e de alfabetização. Paulo Freire problematizou questões relacionadas à leitura de mundo, passando a compreender a alfabetização como algo além da aquisição de um código escolar

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4024, ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em 1967, tivemos a Constituição que estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, equivalendo o ensino de 1º grau, conforme regulamentado pela Lei 5692, de 1971. Contudo, tivemos em nosso país uma grande urbanização e com isso, não houve acesso de todos os brasileiros à escola de oito anos.

Com as modificações na Educação, gradativamente foi se estabelecendo o predomínio da perspectiva tecnicista e em relação à alfabetização, houve predominância das perspectivas comportamentalista e comunicacional. Fica evidente que este ideário escolanovista foi uma imposição que demonstrou o autoritarismo ditatorial do regime político da época, ou seja, o regime militar que vigorou de 1964 a 1985.

De acordo com Mortatti (2004), os problemas de alfabetização relacionados à educação escolar no final da década de 1970 e início da década de 1980 coincidiram com transformações políticas, sociais e culturais, consequência da abertura política. A autora coloca que

Buscando responder às novas urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais, a partir de então a sociedade civil procurou se reorganizar rapidamente. As discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos- políticos, econômicos, sociais e pedagógicos- e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros e de diferentes áreas do conhecimento, em especial Sociologia, Filosofia, História e Educação (p. 69).

A partir desta concepção, ou seja, teoria sociológica dialético-marxista, a relação dialética e contraditória da educação passou a ser mais enfatizada. Portanto,

buscava-se a superação da “consciência ingênua” e da “consciência crítico - reprodutivista”. Segundo Mortatti (2004) a consciência ingênua diz respeito à escola como redentora, a qual é capaz de solucionar todos os problemas políticos, sociais e culturais. E, a consciência crítico-reprodutivista está relacionada à concepção de escola como reprodutora cujo objetivo era reproduzir a ideologia dominante e as desigualdades existentes na sociedade de classes.

Diante disso, as finalidades sociais e políticas da escola foram destacadas e compreendidas como uma produção histórica e sujeita a revisão ideológica. Os dados demonstravam que grande parte do fracasso escolar das camadas mais populares centrava-se, principalmente, na passagem da 1ª para a 2ª série e, as denúncias quanto a isso eram as carências cognitivas, alimentares, culturais e sócias das crianças de classes mais baixas. A solução quanto a esse fracasso estava na proposta de uma “educação compensatória”. Para Mortatti (2004)

A validade científica dessa causa e dessa solução passou a ser questionada, e buscou-se compreender o problema tomando-se por base as determinações de uma organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. Baseando-se nessa ideologia, marginalizavam-se os “diferentes” e neutralizavam-se as diferenças sociais e linguísticas, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre as quais se destacava a escola (p. 71).

Nesse sentido, discutia-se e buscava-se a democratização das oportunidades, mas, isso não podia prescindir da escola, a não ser que esta fosse compreendida como um espaço de reprodução da cultura dominante, mas, como um local de resistência à alienação imposta. Assim, a escola precisaria ter um ensino que colaborasse com as classes sociais dominadas no viés de instrumentalizar politicamente e culturalmente para que de fato houvesse emancipação política e superação das desigualdades sociais.

A repetência e a evasão escolar na 1ª série passou a ser entendida como resultado da escola reprodutora que não oferecia aos estudantes que não se ajustavam às normas (linguísticas, sociais, cognitivas) as condições necessárias para a permanência. Assim, o ensino de leitura e escrita passou a não ser mais visto como uma questão de somente técnica, mas também politicamente, fundada em teorias sobre as relações entre linguagem e classe social que propagavam compromisso com a luta contra as desigualdades sociais (MORTATTI, 2004).

Para que se efetivasse esse ideal de educação democrática, foram necessárias discussões que fossem de fato concretizadas. Para tanto, foi necessário novas políticas e Leis como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio.

Os estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita avançaram significadamente no final dos anos 70 e início dos anos 80, especialmente nos cursos de pós-graduação em Educação das regiões Sul e Sudeste. De acordo com Mortatti (2004) na década de 80 nosso país incorporou uma “nova” teoria como base para a alfabetização, ou seja, o construtivismo.

Dessa teoria derivou uma retumbante proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil a partir de meados da década de 1980 e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita (p. 74).

Os estudos de Ferreiro não se constituíram como um novo método de alfabetização. O construtivismo veio para problematizar as concepções e práticas sobre leitura e escrita defendidas até aquele momento, principalmente as concepções centradas no ensino, voltadas à utilização de cartilhas e testes que envolvessem a maturidade (MORTATTI, 2004).

A partir dos anos 80, Mortatti definiu o período como Alfabetização: construtivismo e desmetodização. Com os estudos de Ferreiro e colaboradores e com o construtivismo, houve uma desmetodização do processo de alfabetização e questionamentos sobre a utilização das cartilhas. Diante disso, os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita deram espaço para novas concepções sobre o aprender, ou seja, um olhar mais voltado para a criança e como esta constrói suas hipóteses sobre o que se pode ou não ler. Assim, inicia uma revolução conceitual em nosso país, com a busca de novas bases epistemológicas acerca da alfabetização.

2.5 A construção da leitura e da escrita pela criança

Percebemos, através do percurso histórico da leitura e da escrita que até os anos 80, as práticas de ensino podem ser descritas pela alternância entre os

métodos sintéticos e analíticos. O primeiro compreendia a aquisição da leitura e escrita das partes para o todo, como os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos. Assim, para que a alfabetização se efetivasse, era necessário iniciar pelo simples para posteriormente compreender o mais complexo. Então, fragmentavam-se as palavras, investia-se no treino e na repetição, pois assim a aprendizagem era consolidada, havia uma ênfase na grafia e a leitura iniciava-se como um ato mecânico até tornar-se compreensiva. Já a escrita, nada mais era do que a codificação e decodificação de símbolos, ou seja, uma decifração de um código (MORAIS, 2005; MORTATTI, 2004, 2006).

Já o segundo, o método analítico, parte do todo para as partes e teve como métodos a palavração e o método global de contos. Embora os métodos analíticos comecem a partir do global, do todo, para então trabalhar as partes, a centralidade ainda estava na codificação e decodificação de símbolos, sem lançar um olhar mais específico para os usos e funções da escrita (MORAIS, 2005; MORTATTI, 2004, 2006).

Em meados dos anos 80, os estudos de autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987, 2011) começaram a ser difundidos em nosso país, o que trouxe grandes contribuições para a compreensão do processo de alfabetização. Os estudos foram baseados na teoria de Jean Piaget, ou seja, na Epistemologia Genética, que coloca a criança como ativa no processo de aprendizagem. Assim, para Piaget a apropriação de conhecimentos ocorre através da atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento.

Em 1985, Ferreiro e Teberosky publicaram a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, com os resultados de suas pesquisas que possibilitaram novos entendimentos a respeito da aprendizagem da lecto-escrita, provocando, conseqüentemente, uma revolução conceitual, pois, as discussões não se centram no método de ensinar a ler e escrever, mas em como a criança aprende a ler e escrever.

Na concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não é um ser passivo e memorizador de instruções dadas por adultos, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que não pede permissão ao adulto para aprender.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita por um ato de

benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias do pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (1999, p. 29).

Em seus estudos, Emília Ferreiro (2009, 2011abc) aponta que as crianças constroem conhecimento acerca da leitura e da escrita através de hipóteses que formulam e [re] formulam, para compreenderem esse objeto de conhecimento. Até estarem alfabéticas, as crianças passam por fases que tem características próprias.

Assim sendo, temos **três períodos** que constituem a aprendizagem da leitura e escrita, cada um com características peculiares. No **primeiro período**, temos como principais características a busca pela diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas; a distinção entre o icônico e o não-icônico; nem sempre utiliza-se termos convencionais, ou seja, a criança pode se referir a letras ou números sem fazer distinções entre ambos. Portanto, no primeiro período a criança procura encontrar subsídios que colaborem para distinção dentro do universo das marcas gráficas.

No **segundo período** a criança começa a estabelecer condições formais de legibilidade e critérios de interpretação dos signos linguísticos. Deste modo, há uma busca de maneiras de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos, ou seja, a criança considera que para um ser lido ou escrito, necessita de uma quantidade mínima de letras (geralmente três) e variedade entre os caracteres.

Portanto, além de possuir uma quantidade mínima de letras, a criança leva em consideração uma variação intrafigural. Se uma escrita possui letras iguais, como “MMMM”, a criança falará que não pode ser lido, da mesma forma que, ao realizar uma escrita espontânea, a criança terá o cuidado de não utilizar letras iguais repetidamente.

Logo, o aspecto quantitativo e a variação intrafigural são critérios que, embora não permitam comparar as escritas entre si, estabelecem quais delas podem ou não ser interpretáveis. São tentativas que a criança vai realizando para estabelecer relações e diferenciações a respeito da representação gráfica. Assim, vai avançando em sua compreensão de como funciona a leitura e a escrita (FERREIRO, 1999, 2011a).

Um avanço nas concepções infantis ocorre quando é elaborado o critério interfigural, ou seja, para que algo possa ser lido e escrito, é preciso haver uma

diferença objetiva. E, como isso pode ser possível? Como criar diferenças nos textos para representar palavras diferentes? Para isso, há tentativas de modos de diferenciação entre as representações escritas, como, procurar modificar as letras que a compõe. Mesmo que o repertório de letras que a criança conheça seja limitado, como, por exemplo, somente as letras de seu nome, ao representar mais de uma palavra, há o cuidado de alternar as letras para que haja a distinção.

Neste período, pode ocorrer também o realismo nominal- os nomes dos substantivos tendem a serem escritos de acordo com sua espessura, peso, tamanho, quantidade. A criança poderá escrever boi com mais letras do que formiga, pois, o boi é maior e mais pesado que uma formiga. É a tentativa da criança, aos poucos se desligar do desenho e compreender que a escrita é a representação do objeto, mas não está ligada a sua forma.

O **terceiro e último período** corresponde à fonetização da escrita. A criança dá-se por conta que a escrita é a representação da fala. Inicialmente, vai representando as palavras com letras aleatórias, sem levar em consideração a representação fonética, mas, tendo o cuidado de utilizar uma letra para cada sílaba.

À medida que a criança vai entrando em conflito, suas hipóteses vão avançando e ela passa a representar cada sílaba com uma letra que corresponde ao seu valor sonoro. Isso ocorre até o momento de compreender que cada letra corresponde a um valor sonoro, estando, portanto, alfabética.

Até estarem alfabéticas, as crianças perpassam por fases, dentro dos três períodos, que tem características próprias, sendo elas: hipótese pré-silábica (primeiro e segundo período), hipótese silábica alfabética e fase alfabética (terceiro período).

Na hipótese **pré-silábica**, que compreende os dois primeiros períodos, a criança apresenta suas primeiras ideias sobre a lecto-escrita fazendo distinção entre o desenhar e o escrever. As primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos, como bolinhas, linhas verticais em uma tentativa de imitar o traçado das letras (FERREIRO, 2011a). Diante disso, os caracteres utilizados inicialmente são reduzidos e muitas vezes não são letras propriamente ditas, já que, no início do primeiro período, podem utilizar grafemas que se assemelham com as letras, entretanto não são as convencionais.

Nessa perspectiva, é comum observar mais o aspecto gráfico, ou seja, se a criança utiliza as letras, se sabe nomeá-las, qualidade do traçado, a orientação espacial do que observar o aspecto construtivo, aquilo que a criança tem compreendido do sistema de representação escrita, o que ela quis representar, meios utilizados para diferenciar uma representação da outra. Em relação ao aspecto construtivo da escrita, as crianças apresentam uma linha de evolução, até estarem alfabetizadas (FERREIRO, 2011a).

Na hipótese pré-silábica, a criança faz distinção entre as marcas figurativas e não figurativas e, começa a compreender a utilização da escrita como substituta na representação do objeto. A distinção entre o desenhar e o escrever é essencial para que avance em suas hipóteses.

Ao desenhar, a criança está no domínio do icônico, as formas do grafismo importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico, as formas do grafismo não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar. No entanto, também as formas convencionais costumam fazer a sua aparição com muita precocidade. As crianças empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recém a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual (FERREIRO, 2011, p. 23).

A criança, aos poucos, percebe as letras utilizadas na sociedade e as adota, passando, portanto, a utilizar em suas representações letras que já reconhece em seu cotidiano. Para tanto, para diferenciar o que pode e o que não pode ser lido, a criança utiliza critérios de diferenciação: intrafigurais e interfigurais.

Os aspectos intrafigurais "consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável" (FERREIRO, 2011, p. 23). Isso se dá através do eixo quantitativo e qualitativo, ou seja, para ler é necessário ter uma quantidade mínima de caracteres e uma variação interna (não pode-se ler letras repetidas sucessivamente).

E, os aspectos interfigurais que caracterizam pela necessidade de garantir a diferenciação entre uma escrita e outra. Isso ocorre através da variação do repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a outra, variar a posição da letra sem modificar a quantidade (FERREIRO, 2011a).

A partir as experiências com a cultura escrita, a criança avança em suas hipóteses e adentra ao terceiro período, com a **fase silábica**, marcada pela descoberta de que a escrita representa a fala. Deste modo, a fase silábica

caracteriza-se pelo fato da criança compreender que as diferenças na representação escrita está relacionada com o "som" das palavras, logo, sente a necessidade em utilizar uma grafia para cada som. A criança utiliza símbolos gráficos de forma aleatória, com vogais ou consoantes, ou letras inventadas e repete-as de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

Ferreiro (2011a) coloca que

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da escrita (suas sílabas). Sobre esse eixo quantitativo, isso se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas "partes" da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras (p. 27).

Embora a escrita da criança ainda esteja em elaboração, ela já compreende o que representa a escrita. Nesse processo, a interação entre pares é essencial, seja com o professor, com um adulto ou com outras crianças em níveis mais avançados. Dessa forma, a criança poderá avançar em suas hipóteses, pois, ao ser levada a refletir sobre sua escrita silábica, entrará em conflito e poderá avançar em sua escrita.

No princípio, a criança atua em nível mais quantitativo, colocando uma letra para cada sílaba, como já foi mencionado, sem atribuir valor convencional, como o exemplo a seguir, em uma tentativa de escrever a palavra BORBOLETA:

JTAR (J=BOR, T= BO, A=LE, R=TA)

A criança começa a acrescentar letras em suas palavras, pois, dá-se conta de que a letra corresponde a um valor sonoro. É neste momento que surge um conflito. Como a criança ainda utiliza o critério de quantidade mínima de letra, ao escrever uma monossílaba, por exemplo, sente a necessidade de acrescentar mais uma ou duas letras.

BOLT (B=BOR, O= BO, L=LE, T=TA)

OBOLA (O= BOR, BO=BO, L=LE, A=TA)

Outro conflito que pode acontecer é quando a criança utiliza somente as vogais em sua escrita silábica, como por exemplo, ao escrever BORBOLETA.

OOEA (B=BOR, O= BO, L=LE, T=TA)

Como outro critério é não conter letras repetidas, ou seja, variedade de caracteres, ao perceber que ficaram duas letras O repetidas, a criança pensa em alguma alternativa para que a escrita fique legível. Segundo Ferreiro (2011 a)

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável” (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito “não se pode ler”, ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar) (p. 29).

Assim, a hipótese silábica é muito importante na evolução da escrita, pois, a criança começa a compreender que existe uma relação entre a totalidade da palavra e as partes que a compõem. Tais conflitos vivenciados vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica até o momento em que a criança entra em uma nova concepção sobre a leitura e a escrita em que há a alternância entre a hipóteses silábica e a alfabética, ora é uma, ora é outra. Então, temos a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Então, temos a hipótese **silábico-alfabética**. Esta é marcada pelo período em que a criança descobre que a sílaba não é mais considerada como uma unidade, mas pode ser segmentada em unidades menores, em que uma letra não substitui uma sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2011a).

As escritas silábico-alfabéticas podem ser consideradas como aquelas escritas das crianças que “comem” letras, ou seja, escritas com “omissões de letras”. Do ponto de vista da psicogênese há adição de letras em relação às escritas silábicas precedentes, portanto, faz parte do processo de compreensão do sistema de escrita e, a criança está acrescentando letras, pois, no nível anterior as sílabas

eram expressas silabicamente, agora também silabicamente, mas com acréscimo de letras.

Após a superação desta hipótese silábico-alfabética, temos a hipótese alfabética, sendo o último passo de compreensão do sistema socialmente estabelecido, pois, é a etapa final da evolução em que há o acesso aos princípios do sistema alfabético. Portanto, a criança conseguiu compreender como opera esse sistema, quais suas regras de produção. Mesmo que a criança tenha compreendido o sistema de representação escrita, ainda há aspectos que precisam ser trabalhados e desenvolvidos, como a ortografia.

Dando continuidade às questões de leitura e de escrita, trazemos para a discussão algumas reflexões a respeito da prática docente e estratégias de ensino.

2.6 Alfabetização, prática docente e estratégias de ensino

Como trouxemos anteriormente, a criança não precisa estar alfabetizada para ter ideias do que se pode ou não escrever. Ao ingressar na escola, já possui concepções a respeito da leitura e da escrita, principalmente, se ela está inserida em um meio com acesso a materiais letrados, como revistas, jornais, livros, ou seja, aos usos sociais da leitura e da escrita.

Uma criança, ao ver um adulto escrevendo a lista de supermercado, anotando um recado, pessoas buscando informações em panfletos, já está criando representações dos usos e funções da leitura e da escrita. Diante disso, ao chegar à escola, o professor precisa estar atento àquilo que a criança já construiu sobre a leitura e a escrita e respeitar suas hipóteses. Assim,

Tomemos a alfabetização como um processo em permanente construção que não se reduz a técnicas de decodificação mecânica, adquirida através da organização de padrões regulares de correspondência entre som e grafemas. Este é um momento de reordenação de estruturas que servirão de suporte para que a criança se aproprie do significado e do sentido, dominando, paulatinamente, suas funções e usos sociais (BOLZAN, 2007, p. 22).

Ao pensarmos em práticas de alfabetização, precisamos refletir sobre o papel do professor alfabetizador em sala de aula e pensar em alternativas que sejam desafiadoras para as crianças, para que aprendam com prazer.

Partindo desse pressuposto, de que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser prazerosa, desafiadora e que proporcione construção do conhecimento através de atividades significativas, é importante que as atividades vão ao encontro da necessidade da turma, que instiguem a criança a refletir sobre a escrita e a ajude a progredir em suas hipóteses. Conforme Ferreiro (2011a),

a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas) (p. 14).

A ênfase na atividade do sujeito, em como ele aprende, como se relaciona com a leitura e escrita, qual seu ritmo e modo de aprender, contribui para o entendimento dos aspectos envolvidos na aprendizagem. Pensar em estratégias de leitura e escrita nos remete à compreensão do processo de construção do conhecimento, pois assim, o foco não está mais em como se ensina, mas em como se aprende (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Nesse sentido, levando em consideração os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, é importante pensar em estratégias pedagógicas que reconheçam tais diferenças bem como, as exigências sociais do meio em que o estudante está. Portanto, conhecer o contexto em que esta criança está inserida, seus modos de aprender, suas concepções sobre o sistema de representação da escrita corroboram na elaboração de atividades que ajudem a criança avançar em suas hipóteses sobre a leitura e escrita. Segundo Bolzan (2007), "o papel do professor é o de introduzir os alunos na cultura escrita, servindo de suporte, sendo estímulo auxiliar, proporcionando seu avanço em relação às novas conquistas escolares" (p. 26).

As estratégias pedagógicas necessitam partir da curiosidade da criança em compreender a escrita da língua. O professor como mediador deste processo precisa estar atento e propor um ambiente alfabetizador, em que a criança seja desafiada e tenha contato com diferentes portadores de textos, que promova situações problemas e reflexão acerca da leitura e escrita.

Portanto, o professor tem a função de cooperar com o estudante na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que ele consiga gradualmente resolvê-los de forma autônoma.

Assim, toda a ação educativa precisa ir ao encontro da curiosidade dos estudantes, aquilo que para eles tem significado beneficiando o interesse pela busca das informações de forma que interligue os conhecimentos, o que o ele já sabe previamente e o que ainda desconhece.

Um dispositivo importante que possibilita à criança construir e reconstruir seus conhecimentos é a relação com seus pares. Logo, compreendemos a interação grupal e as relações estabelecidas entre pares como um mecanismo de desenvolvimento na linguagem escrita a partir de situações desafiadoras que geram novas aprendizagens. Os estudos de Teberosky (1987, p. 136) colaboram com as nossas discussões ao afirmar que:

[...] Graças a esses intercâmbios [a interação grupal entre pares], torna-se possível socializar conhecimentos com quem está trabalhando com hipóteses mais avançadas. Esse fato gera, potencialmente, conflitos, e pode conduzir algumas crianças a um progresso conceptual. O conflito se evidencia pela interação simultânea entre as ideias- produto de uma construção endógena e as informações exógenas que provêm das opiniões dos outros.

Realizar as atividades diversificadas de leitura e de escrita, por meio do trabalho em grupo, possibilita o compartilhamento e a conquista de conhecimentos mais elaborados.¹⁴ Em seus estudos, Isaia (2008), analisou a influência da interação grupal entre pares no processo de construção da lectoescrita e verificou que a interação grupal pode enriquecer as estruturas mentais dos sujeitos, uma vez que os intercâmbios de pensamento e trocas de hipóteses geram conflitos internos os quais levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos.

Logo, o trabalho em grupo proporciona um ambiente cheio de oportunidades de intercâmbios e compartilhamento entre as crianças, pois, podem se ajudar e aprender por meio da resolução de conflitos. Sabemos que o hábito de trabalhar em grupo é resultado de um árduo processo em que o professor vai desenvolvendo com a turma. No princípio, é importante explicar para as crianças o objetivo de sentar com os colegas e a importância de saber respeitar a opinião do outro, de ajudá-lo,

¹⁴ As atividades diversificadas podem ocorrer a partir da exploração de jogos, histórias infantis, produções textuais e leituras, levando sempre em consideração a proposta de que estas sejam desenvolvidas de forma colaborativa.

de ouvi-lo, participar e, não copiar do colega ou fazer por ele, pois, inicialmente, é essa a tendência.

Nesse sentido, o professor precisa estar atento ao que ocorre na sala de aula e intervir constantemente nos grupos, mediando, através da linguagem, e problematizando, para que todas as crianças possam ser desafiadas.

Além da intervenção do professor durante as atividades em grupo, é importante pensar em como esses grupos são constituídos. Saber mesclar crianças de diferentes hipóteses é essencial, para que a criança que está avançada possa ajudar a outra.

Deste modo, quando as crianças interagem em situações grupais, ocorre uma discordância intelectual – conflito sociocognitivo – que propicia o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos, visto que nesta interação há pontos de vista diferentes sobre o objeto de conhecimento. Este conflito, então, proporciona desequilíbrio na estrutura mental da criança que, buscando (re) equilibrar-se, avança em suas hipóteses, criando esquemas mais elaborados; o que sugere uma nova assimilação e, conseqüentemente, uma reestruturação cognitiva (ISAIA, 2008, p. 63).

Logo, o relacionamento entre pares é positivo tanto para a criança que está avançando em suas hipóteses quanto a que precisa progredir. É importante que o professor esteja atento às necessidades da turma e elabore atividades diversificadas que possam abranger a todos os níveis de desenvolvimento.

Um ponto que pode ser desenvolvido com as crianças é a escrita espontânea. Portanto, entendemos que

os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (FERREIRO, 2011a, p. 20).

A escrita espontânea provoca a elaboração e o confronto com as hipóteses sobre a construção da escrita. Também, a criança perde o medo e a insegurança de representar do “seu jeito” palavras, frases e histórias. Ela precisa ter liberdade de expressar suas concepções sobre a escrita, portanto, a escrita espontânea precisa ser explorada de diversas formas como listas, relatos de atividades, escrita de nome de objetos, etc.

Nesse sentido, é preciso ter cuidado em quando e como intervir na escrita na criança. Se ela está no processo inicial, é importante que ela adquira segurança, não tenha medo de expressar suas hipóteses. Nesse período, o professor deve mediar, propondo atividades que a leve a avançar em suas concepções, compreendendo que não é o momento de dizer se está certo ou errado, mas, de problematizar. A maneira como esta intervenção é realizada pode ou coibir ou incentivar a criança a prosseguir.

Na escrita espontânea de crianças em níveis mais avançados de hipóteses, como alfabético, dependendo da atividade, a correção se faz necessária. Mas, sempre compreendendo o erro como construtivo.

Weisz (2009) aponta três tipos de correções: a correção sem a presença do estudante; a correção informativa em que o erro é marcado no trabalho que o estudante apresentou para que haja correção; e, a correção informativa em que é realizada dentro da situação de aprendizagem, com o objetivo de fazer o estudante refletir sobre o seu erro. Nesse sentido, o erro deve ser corrigido no momento certo, que, nem sempre é no momento em que foi cometido.

Quando estiver sendo realizada uma produção textual, por exemplo, o ideal é não interromper a criança para que seja feita a correção, pois, as ideias da construção do texto podem se perder. O professor pode trabalhar a dificuldade apresentada individualmente, mostrando para a criança e a fazendo refletir, ou, quando for algo mais abrangente, que percebeu a dificuldade em mais crianças da turma, fazer intervenções com o grupo todo.

A correção não precisa incidir apenas sobre o produto final da atividade, mas durante o processo, de maneira a reorientar o estudante, alertar, levantar questões que o ajude a pensar sobre aspectos que ele não tinha se dado conta. “Entre o “tudo pode” e o “nada pode”, entre o “não se pode deixar nem a sombra do erro” e o “agora não é mais para corrigir” existe um enorme espaço para a atuação inteligente do professor” (WEISZ, 2009, p. 87).

No que se refere à escrita, Cagliari (1991) traz que “os erros que os alunos cometem, muitas vezes demonstram a reflexão que fazem acerca da dos usos linguísticos da escrita e da fala (p. 61).” Nesse sentido, o professor precisa estar sensível e observar em que etapa da alfabetização a criança se encontra e como mediar os ditos erros que podem aparecer na realização da atividade. Dependendo

da maneira como a situação é mediada, pode levar a criança a refletir sobre sua escrita e avançar em suas hipóteses ou até mesmo retrai-la.

Dessa forma, Weisz (2009), traz que quando o professor permite os erros e acaba deixando que o estudante escreva de qualquer jeito, acaba consolidando um contrato implícito, pois o estudante percebe que o professor não valoriza este tipo de conhecimento e acaba por desvalorizá-lo também. Assim, em cada situação há diferentes formas de fazer o estudante perceber que errou e ajudá-lo de maneira a avançar. Mas, também, há momentos, em que apontar o erro pode ser inútil, pois o estudante não tem ainda como modificar o que está produzindo na direção pretendida pelo professor, como, por exemplo, crianças em hipóteses iniciais da escrita, como pré-silábica ou silábica.

No que se refere à produção textual, esta pode ser realizada a partir de jogos e materiais diversos que estimulem a criação de textos. Tais materiais devem ir ao encontro do interesse e realidade social da turma. Ao desenvolver tais atividades de produção textual, em colaboração com pares, as crianças tem a possibilidade de construir registros escritos por meio da dialogicidade e do confronto de hipóteses, avançando neste processo.

Segundo Cagliari (1991),

deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Dessa forma elas verão como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos vivem, como uma classe pode ter falantes de diferentes dialetos, quando se usa um dialeto e quando se usa outro. Mas para isso é preciso que a professora saiba o que está acontecendo e o que ela está fazendo. Às vezes é preciso até mesmo que explique detalhadamente ao aluno o que ele próprio fez, como fez e por que fez, além, é claro, de como deveria ter feito e por quê (p. 71).

Cabe destacar que o professor, ao organizar atividades de produção textual, é considerado um agente mediador das construções, ao favorecer o reconhecimento de diferentes portadores de texto e suas funções, além de provocar a produção da escrita espontânea, de modo que as crianças se expressem livremente em seus registros (CAGLIARI, 1991).

Como já trouxemos anteriormente, compreendemos que em seu processo de alfabetização, a criança constrói hipóteses sobre a leitura e a escrita, que inicialmente suas hipóteses não são uma representação da língua falada (hipótese pré-silábica), mas ao evoluir em suas concepções, a criança avança para a escrita

silábica e silábica alfabética, em que busca representar a fala silabicamente até estar consciente de que cada letra representa um som. A aprendizagem da leitura e da escrita não se limita a memorização de letras e seus sons. Entretanto, é essencial promover atividades que levem às crianças a refletirem sobre os sons das letras (MORAIS, 2005; CAGLIARI, 1991; FERREIRO, 2013).

Dentro desse pressuposto, Cagliari (1991) coloca que quando a criança inicia a vida escolar, já tem a capacidade de falar e entender a língua portuguesa nas circunstâncias em que precisa utilizar a linguagem. Podemos observar assim as habilidades em manipular os sons da língua no nível da consciência de sílaba, onde a criança é capaz de realizar tarefas de construção de palavras a partir de uma determinada sílaba, formação de novas palavras através de transposições silábicas. Com essas manipulações é possível criar estratégias dinâmicas e diferenciadas para auxiliar na alfabetização, sendo possível observar as construções das crianças e possibilitar uma aprendizagem mais significativa. O autor ainda afirma que

essa criança não só sabe falar o português, como sabe refletir sobre a sua própria língua. De fato, as crianças se divertem manipulando a linguagem: compõem e decompõem palavras novas, a partir dos processos de formação de palavras, às vezes, criando formas surpreendentes; adoram traduzir a sua própria língua em códigos, como a língua do P, e falar invertendo sílabas, substituindo certos segmentos por outros, com uma destreza que o adulto dificilmente consegue acompanhar (p. 29).

Desde pequenos, aprendemos a nos comunicar através da linguagem oral e, com aproximadamente três anos, a criança já tem conhecimento da estrutura da língua, no nosso caso, portuguesa, tem um repertório significativo de palavras que conhece e sabe-se fazer compreender quando deseja alguma coisa. Portanto, a oralidade está presente na vida do sujeito desde o seu nascimento e esta vai desenvolvendo-se através da interação entre pares. Desde muito pequenas, as crianças costumam brincar com os diferentes sons das palavras, brincam com rimas, cantam cantigas, ou seja, já costumam pensar a respeito das palavras e a fazer trocas de sílabas nos vocábulos para produzir um novo som, formando uma nova palavra com outro significado (CAGLIARI, 1991).

Nesse sentido, a criança vai percebendo que a língua pode ser segmentada de diferentes formas, uma vez que as frases são segmentadas em palavras e estas, em sílabas, e as sílabas em fonemas, identificando que existem palavras que terminam ou começam com o mesmo som (rima e aliteração, respectivamente).

Essa reflexão acerca das unidades da língua oral e a maneira como tais se organizam denomina-se consciência fonológica. De acordo com Ferreiro (2013) “a consciência fonológica foi descrita como a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras (ou mesmo pseudopalavras) (p. 192)”.

Ferreiro (2013) coloca que está evidente que existe ligação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. De acordo com suas pesquisas, a segmentação das palavras vai se desenvolvendo, ou seja, vai da “possibilidade de encontrar partes em uma palavra em análise silábica. Isto seguido pela possibilidade de realizar análises intrassilábicas do final da palavra e, finalmente, aparece o isolamento completo em fonemas” (p. 212).

A consciência fonológica implica diretamente na aquisição da língua escrita e na leitura, pois o sistema alfabético é o produto que simboliza a linguagem. Assim, como toda a representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Portanto, compreende-se que a alfabetização ultrapassa o entendimento de transcrição de um código, uma vez que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação (FERREIRO, 2011a).

Morais (2004, 2005) traz que a consciência fonológica vai se desenvolvendo durante a aprendizagem da leitura e da escrita e que a reflexão sobre a escrita é fundamental para esse desenvolvimento. Também, que o desempenho das crianças varia não só com a unidade linguística (fonemas, sílabas, partes internas da sílaba), mas também com o nível de compreensão, com as hipóteses que conseguem elaborar enquanto se apropriam da escrita alfabética. Portanto,

O desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é uma condição necessária. Excluindo as habilidades que exigem trabalhar de forma tão abstrata com fonemas, algumas outras habilidades são necessárias. Assim, até hoje não encontramos alunos que tenham alcançado uma hipótese silábica sem ser capazes de contar as sílabas de palavras. De modo semelhante, vemos que, ao alcançar uma hipótese alfabética, os aprendizes demonstram grande facilidade de identificar ou produzir palavras com sílabas iniciais iguais ou que rimam (MORAES, 2005, p. 82).

O jogo é uma das estratégias que podem ser utilizadas para trabalhar a consciência fonológica. Estes provocam a capacidade da criança de refletir sobre a oralidade, bem como de compreender as relações entre grafemas e fonemas, conscientizando-se das semelhanças e diferenças sonoras e das propriedades do

sistema alfabético. O professor, ao mediar essas atividades, precisa mobilizar as crianças a refletir sobre a sequência de partes sonoras de uma palavra, descobrindo as propriedades da escrita alfabética (MORAIS e LEITE, 2005).

É importante que os jogos utilizados pelo professor leve em consideração as necessidades da turma, caso ela seja heterogênea, ter a sensibilidade de mediar segundo a necessidade de cada criança. Leal (2005) coloca que

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (p. 92).

Portanto, entendemos que a consciência fonológica e a alfabetização dialogam entre si, uma vez que a alfabetização é uma fase bastante significativa na vida do sujeito, pois é o momento em que ele defronta-se com a leitura e a escrita propriamente ditas e sistematizadas (CAGLIARI, 1991).

Com relação aos usos e funções da escrita, a exploração de diferentes portadores de textos constituiu-se como estratégia mobilizadora da reflexão sobre a veiculação da língua escrita em contextos de uso social, uma vez que compreendemos que “a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente uso da leitura” (FERREIRO, 2011a, p. 95). Assim, o trabalho organizado nesta perspectiva tem o intuito de contribuir para o reconhecimento da distinção entre portadores que fazem parte do cotidiano das crianças de modo a desenvolver a consciência sobre estas diferenças e a importância destes elementos para a cultura escrita.

Para Ferreiro (1993), introduzir a língua escrita quer dizer proporcionar uma série de situações em que as crianças têm a liberdade de ter contato com a função social da escrita. É permitir explorações de distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita como jornais, revista, calendários, agendas, livros, recibos e favorecer o acesso a leitura em voz alta desses materiais. Dar a oportunidade à criança de escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erro e de poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, descobrir e inventar. Para esse tipo de ensino, não existe uma metodologia,

pois, de acordo com Ferreiro, as metodologias foram pensadas em função do código, não em função da língua escrita.

Portanto, a prática docente e as estratégias de ensino devem ser problematizadas com o foco em como a criança aprende, quais experiências têm com materiais letrados e quais atividades vão ajudá-la a progredir em seu desenvolvimento. É um desafio constante, pois, exige do professor um olhar cuidadoso e criterioso para cada criança e a reflexão a respeito de sua prática.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A partir das discussões realizadas, apresentamos a seguir o tema da investigação, a questão de pesquisa, os objetivos do trabalho, a abordagem metodológica escolhida para a coleta dos dados, e por fim, os instrumentos de pesquisa e procedimentos. Apresentamos ainda, o contexto no qual realizamos a investigação.

3.1 Tema

A organização deste trabalho está alicerçada nas questões que envolvem a formação inicial dos professores para atuarem em classes de alfabetização e a prática do estágio supervisionado. A partir dessa temática emergem as questões de pesquisa.

Portanto, o tema central deste projeto é

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL E A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

3.2 Problema de pesquisa

Quais as concepções que estudantes do curso de Pedagogia, noturno e diurno da UFSM, tem acerca da construção da leitura e da escrita infantil e quais as repercussões na prática do estágio supervisionado?

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo geral

- Compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a construção da leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas no estágio supervisionado.

3.3.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções dos acadêmicos de Pedagogia sobre o ensinar e o aprender a leitura e a escrita infantil.
- Identificar as concepções sobre leitura e escrita que repercutem nas atividades no período de estágio final de curso.
- Reconhecer as vivências formativas no decorrer da formação inicial que repercutem na concepção da construção da leitura e da escrita.

3.4 Encaminhamentos metodológicos

Este projeto caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho sociocultural. Para tanto, fizemos entrevistas narrativas com seis acadêmicas matriculadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, diurno e noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, não tem como intenção mensurar dados, mas aprofundar-se no significado das ações e relações humanas. Isso não requer necessariamente números para o seu desenvolvimento, mas sim materiais que dialoguem entre o ambiente pesquisado e a subjetividade do sujeito. Deste modo, a pesquisa qualitativa corresponde ao trabalho com os significados,

motivos, aspirações, emoções, valores e atitudes, pois o ser humano caracteriza-se não só pelas suas ações, mas por pensar sobre elas e interpretá-las dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada (MINAYO, 1992, 2009).

Partindo desse pressuposto, a metodologia qualitativa é a que melhor corresponde ao nosso anseio em compreender o sujeito a partir das suas múltiplas vivências e experiências, retomando situações importantes que componham sua trajetória pessoal e profissional. A pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Deste modo, os achados não são visíveis, assim, cabe ao pesquisador expor e interpretar (MINAYO, 2009).

Para a construção de nossos pressupostos metodológicos, nos embasamos em autores como Minayo (1992, 2009), Freitas (2002), Bolzan (2001-2013¹⁵) e Vygotski (2007), Bauer e Gaskell (2003) e Wertsch (1991). Os estudos destes autores contribuem para a compreensão de aspectos relevantes que estão implicados em uma pesquisa qualitativa sociocultural. Deste modo, levamos em consideração o meio social, cultural e a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na investigação. Outro fator contemplado na pesquisa qualitativa sociocultural é a descrição do pesquisador, trazendo suas impressões pessoais, não havendo a neutralidade.

Posto isso, a abordagem sociocultural nos fornece subsídios para problematizar a aprendizagem docente, a formação inicial de professores e as concepções dos sujeitos em formação a respeito da alfabetização. Desta forma, possibilita direcionarmos o olhar para os aspectos particulares do contexto proposto, considerando os sujeitos envolvidos e o meio em que estão inseridos.

Trabalhar com pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, utilizando narrativas, implica buscar conhecer o sujeito em suas múltiplas vivências, levar em consideração seu contexto social e dar a ele liberdade de narrar a sua história. É nesse sentido, os estudos de Vygotski (2007) vem a elucidar o percurso deste estudo, pois, ele retrata que somos seres sociais constituídos por uma cultura e por uma história. Portanto, não podemos isolar o sujeito do seu o contexto social, de suas vivências, pois, este vai se constituindo a partir das relações estabelecidas com o outro. A partir destas relações sociais, através da linguagem, o conhecimento é construído e novos sentidos e significados são produzidos.

¹⁵ Esta indicação contempla os estudos desenvolvidos por Bolzan no período de 2001 à 2013.

De acordo com Bauer e Gaskell (2003), toda pesquisa com entrevistas é um processo social em que as palavras são o meio principal de troca. Esse processo se constitui na interação, não de mão única passando de um (entrevistado) para o outro (entrevistador), mas no compartilhar de ideias e de significados, em que existem diferentes realidades. É nessa dinâmica, não de mão única, mas de duas vias, que o entrevistador e o entrevistado estabelecem uma relação de diálogo. Assim, nas entrevistas narrativas não há questionamentos pré-estabelecidos, mas tópicos guia que orientaram a entrevista. Isso possibilitou um ir e vir, dando a ideia de movimento.

No encontro das vozes entre o entrevistador e o entrevistado, na interação entre os dois estabelece-se um processo de comunicação, o que favorece a reflexão de ambos, uma vez que os dois estão implicados neste processo. Portanto, não é a voz do outro e nem a voz do pesquisador, mas o diálogo que ocorre nesta interação estabelecida. Corroborando, Freitas (2002), ao se referir à pesquisa nas ciências humanas, coloca que o pesquisador encontra-se diante um sujeito, o homem, que tem voz, por isso, não basta apenas observá-lo, contemplá-lo, há necessidade de falar com ele, estabelecer um diálogo.

Em seus estudos sobre o enfoque sociocultural, Wertsch (1991) discute que não existe uma voz totalmente isolada de outras vozes. O autor ainda coloca que nos apropriamos da palavra, ela não é nossa. Então, como coloca Bolzan (2002), a palavra tem significado e sentido grupal, pois podemos afirmar que a linguagem resultante da cultura, ou seja, um produto social ao mesmo tempo em que é um produto individual, que serve de instrumento para pensar e comunicar.

Nesse sentido, não há neutralidade na pesquisa, pois, tanto o entrevistador como o sujeito trazem em sua fala questões referentes às suas vivências, não há como descolar o sujeito das suas experiências sociais, de sua trajetória de vida. Por isso, a importância de trazer, na apresentação desta dissertação de onde o pesquisador está falando, o seu percurso pessoal e profissional. Da mesma forma que, utilizar a abordagem sociocultural envolve o conhecimento do contexto e da história dos sujeitos envolvidos. Freitas (2002) traz que

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas

que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (p. 10).

Objetivamos, dessa forma, a construção de um trabalho colaborativo, através do conhecimento compartilhado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, possibilitando-nos a reflexão e problematização das concepções sobre a aprendizagem docente, leitura e escrita e estágio supervisionado.

3.5 Instrumentos, procedimentos de pesquisa e análise

Para a utilização da pesquisa qualitativa sociocultural de cunho narrativo, como instrumento de coleta de dados, optamos pela utilização de entrevista. Para Bolzan (2002)

Um dos aspectos mais importantes do uso da narrativa na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e um espaço (p. 73).

A entrevista narrativa dá a oportunidade aos discentes de resgatarem e refletirem a respeito da sua trajetória acadêmica. Deste modo, ao descrever sua caminhada profissional, o sujeito traz na sua fala experiências e conceitos construídos no decorrer do curso. Isso nos remete a um olhar específico para o sujeito, uma busca por compreender sua narrativa articulada com a sua trajetória pessoal e profissional, considerando-se que nenhum sujeito se constitui fora do seu contexto cultural. O sujeito vai se constituindo temporalmente. Conhecer e olhar o trajeto desse sujeito nos ajuda a compreender sua narrativa hoje.

Freitas (2002) afirma que uma das características da entrevista é a sua dimensão social, pois, não se reduz a uma troca de perguntas e respostas, mas como uma produção de linguagem, portanto, é dialógica. Na entrevista, o sujeito que se expressa carrega consigo outras vozes, elucidando a realidade de seu grupo, momento histórico e social.

Para esta mesma autora,

Ao longo de nossas vidas, vamos sedimentando imagens que nos são dadas por nossa própria vivência, forjadas a partir daqueles que nos cercam pelos encontros que a vida nos proporciona. O tempo não é só de um homem, o tempo é uma memória coletiva (p. 30).

Neste sentido, por meio das falas dos sujeitos, podemos identificar os seus saberes referentes às suas experiências, uma vez que, ao narrar, dão novos sentidos e atribuem novas interpretações sobre o que está sendo narrado. Portanto, o estudante é visto como sujeito de sua própria vida e de seu processo educativo.

A realização das entrevistas narrativas com os estudantes se constituiu como a possibilidade do estudante explicitar suas concepções e reconstruir seus entendimentos. Corroborando com essa ideia, Connelly y Clandinin (1995), expressam que os indivíduos são contadores de histórias, trazem suas experiências a partir de suas próprias vidas, há uma esfera individual, outra social que está implicada no processo de narração.

Nosso intuito, ao utilizar narrativas, foi o de possibilitar aos acadêmicos que refletissem a respeito de sua própria formação, pois, enquanto relatavam as suas histórias, vinha à tona as suas ideias acerca da formação. Isso vai ao encontro dos estudos de Bolzan (2002), ao afirmar que “o sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro” (p. 76).

Para a realização das entrevistas, utilizamos elementos orientadores para definição dos tópicos guia, tais como: trajetórias na escolarização; opção pela pedagogia; concepções sobre o ensinar e o aprender; concepções sobre o planejamento e a organização do trabalho pedagógico; eventos e experiências destacadas na trajetória formativa; estratégias de ensino da leitura e da escrita no estágio supervisionado. As entrevistas foram gravadas na íntegra, transcritas e devolvidas aos estudantes para que pudessem acrescentar ou retirar elementos que consideravam pertinentes.

No início da coleta de dados sentimos a necessidade solicitar aos sujeitos colaboradores da pesquisa que nos mostrassem um planejamento que abordasse a leitura e a escrita e que tivesse sido desenvolvido durante o estágio. Além disso, realizamos a leitura das considerações finais do relatório de estágio e/ou do artigo

final de estágio¹⁶. Para tanto, foi solicitado que as acadêmicas enviassem por email esse material a fim de colaborar para a análise.

Olhar os planejamentos das acadêmicas possibilitou identificar atividades e estratégias referentes ao ensino da leitura e da escrita realizadas no estágio e a organização do trabalho pedagógico, pois, a estrutura do planejamento, a maneira como as atividades foram organizadas, quais foram consideradas relevantes, que tema foi trabalhado, são os elementos considerados para a realização da análise.

O relatório/artigo final de estágio foi importante no sentido de que na escrita das estudantes ficaram expressas aprendizagens, impressões e situações descritas e problematizadas. Esse documento veio a corroborar tanto com o observado nos planejamentos como nas entrevistas narrativas para a compreensão das concepções das acadêmicas sobre a construção da leitura e da escrita e as reflexões realizadas durante o estágio. Então, por meio das relações estabelecidas entre as entrevistas narrativas, os planejamentos e os relatórios/artigos finais de estágio que realizamos as discussões neste trabalho.

A partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, realizamos uma leitura minuciosa, destacando para a análise e discussão dos achados, ideias centrais e questões que se relacionavam com a temática da pesquisa.

Para a análise das narrativas, os excertos foram agrupados em um quadro contendo a dimensão categorial, os eixos de análise, os elementos e as evidências narrativas.

¹⁶ A orientadora de estágio da Pedagogia diurno solicitou um relatório final baseado nas reflexões diárias realizadas durante o estágio. As acadêmicas deveriam olhar para as suas reflexões e agrupá-las em categorias, analisando assim o seu percurso durante o estágio. A orientadora do curso noturno solicitou um artigo contendo as vivências ocorridas durante o estágio.

Quadro representativo do desenho da investigação		
	Sujeitos	Contexto
Tema: A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado.	Acadêmicas do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, diurno e noturno.	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Encaminhamentos metodológicos	Qualitativa de cunho sociocultural	
Instrumentos	Entrevista narrativa semiestruturada e análise de planejamento e relatório final de estágio e/ou artigo	
Problema de pesquisa	Quais as concepções que estudantes do curso de Pedagogia, noturno e diurno da UFSM, tem acerca da construção da leitura e da escrita infantil e quais as repercussões na prática do estágio supervisionado?	
Objetivo geral: Compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a construção da leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas no estágio supervisionado.	Objetivos específicos: - Identificar as concepções dos acadêmicos de pedagogia sobre o ensinar e o aprender a leitura e a escrita infantil. - Identificar as concepções sobre leitura e escrita que repercutem nas atividades no período de estágio final de curso. - Reconhecer as vivências formativas no decorrer da formação inicial que repercutem na concepção da construção da leitura e da escrita.	

Quadro 1 – Quadro representativo do desenho da investigação

3.6 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com seis sujeitos, três estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia diurno e três estudantes do 9º semestre do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A escolha das estudantes ocorreu de acordo com a disponibilidade e o fato estarem em final de curso justificase pela inserção no contexto escolar devido às disciplinas de Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, já cursaram a maior parte das disciplinas e estão inseridos no espaço escolar.

Previamente fizemos contato com as acadêmicas, fazendo o convite para a participação da pesquisa, explicando o objetivo da investigação. As acadêmicas mostraram interesse e disposição em colaborar com a realização deste estudo. Então, foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade de horários

das colaboradoras e, solicitado o envio de um planejamento que envolvesse leitura e escrita assim como o relatório/artigo de estágio.

Conhecer a trajetória pessoal e profissional das acadêmicas participantes deste estudo nos auxilia na compreensão de seus modos de atuar no estágio e suas concepções acerca da leitura e da escrita.

A seguir, um quadro síntese com a apresentação dos sujeitos de pesquisa:

Nome¹⁷	Opção pelo curso de Pedagogia	Curso/ semestre	Ano em que fez o estágio
Patrícia	Escolheu a licenciatura em virtude da mãe ser professora. Iniciou o curso de Educação Física, e, por questões financeiras, ingressou na Pedagogia.	Pedagogia diurno/ 8º semestre	1º ano
Eliana	Escolheu o curso de Pedagogia em virtude de uma professora que teve nos Anos Iniciais. Também, para poder atuar nos Anos Iniciais e na Educação Infantil.	Pedagogia diurno/ 8º semestre	3º ano
Juliana	Escolheu o curso de Pedagogia devido a pouca concorrência. Tinha como outra possível opção de graduação a Medicina Veterinária.	Pedagogia diurno/ 8º semestre	1º ano
Aline	Escolheu a licenciatura porque sempre gostou da Educação. Como primeira opção tinha a matemática.	Pedagogia noturno/ 9º semestre	Educação Infantil
Amanda	Iniciou o bacharelado em Letras, enquanto concluía o curso Normal. Não teve afinidade com o bacharelado, então, ingressou na Pedagogia. Vem de uma família de professores.	Pedagogia noturno/ 9º semestre	Educação Infantil
Ane	Iniciou o curso de licenciatura em Física e não se identificou. Depois, ingressou na Pedagogia, mas, não tinha o intuito de ser professora, apenas pretendia entrar na instituição.	Pedagogia noturno/ 9º semestre	Educação Infantil

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos

3.7 A configuração da análise

A análise deste estudo configurou-se com base no objetivo de compreendermos as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a construção da leitura e a escrita infantil e como essas

¹⁷ Como forma de manter o anonimato das participantes deste estudo, adotamos a utilização de nomes fictícios.

permeiam as práticas no estágio supervisionado. Dessa forma, voltamo-nos para as narrativas das acadêmicas com o intuito de identificar as concepções dos acadêmicos de Pedagogia sobre o ensinar e o aprender a leitura e a escrita infantil; identificar as concepções sobre leitura e escrita que repercutem nas atividades no período de estágio final de curso, bem como reconhecer as vivências formativas no decorrer da formação inicial que repercutem na concepção da construção da leitura e da escrita.

Os objetivos deste estudo nos encaminham a considerar as ações profissionais e pessoais, que derivam das trajetórias vivenciadas pelos sujeitos participantes deste estudo. O caminho trilhado anteriormente a entrada na graduação bem como as experiências proporcionadas pelo curso de Pedagogia nos remetem a aprendizagens e ideias acerca da profissão docente e da leitura e da escrita.

Nesse sentido, cada momento pressupõe uma tomada de decisão impulsionada por marcas formativas de cunho pessoal e profissional ocorridas em diferentes momentos e espaços e [re] significadas, transformando-se em aprendizagem docente.

Diante disso, não podemos olhar para a **aprendizagem docente**¹⁸ e para os **processos formativos** sem considerarmos o conceito de trajetória. Isaía (2006) define trajetória como

porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica (p. 367).

Como coloca Isaía (2006), a trajetória consiste em porções de tempos que envolvem as fases da vida, da profissão e entrelaça diferentes gerações. A trajetória integra a vida pessoal e profissional e compreende as relações estabelecidas com

¹⁸ Entendemos a aprendizagem docente (BOLZAN e ISAIA 2006, ISAIA e BOLZAN, 2007a 2007b, 2008, 2009, 2010, 2011) como um processo que implica o domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres de determinado campo, além da sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se, e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas sim, entendê-lo no contexto concreto de cada sujeito, tendo em vista suas trajetórias de formação e para qual atividade formativa estão direcionados (BOLZAN, 2012, p. 7).

valores, normas, ideias relacionadas ao seu tempo e espaço. Considerando essa ideia, torna-se relevante o entendimento do termo aprendizagem docente como o campo que permite-nos olhar para os aspectos formativos do docente, para a docência como um todo e não apenas para o fazer do professor. Também, recorreremos ao conceito de processos formativos que se caracteriza por movimentos permeados pelo processo de aprender a ser professor que ocorre em tempos e espaços distintos que vivenciamos como discente.

Portanto, para compreendermos as concepções dos estudantes em formação inicial sobre a leitura e a escrita, bem como estas concepções que se refletem nas práticas do estágio, nos pautamos nas categorias¹⁹ **aprendizagem docente** e **processos formativos** (BOLZAN, 2012, 2014). Com base nas narrativas discentes foi possível reconhecemos as trajetórias destes estudantes em formação inicial, identificando as concepções sobre o aprender a ser professor e as relações entre as situações vividas e as construções teóricas sobre a leitura e a escrita.

A seguir, um quadro com a síntese da proposição apresentada para a análise. O quadro ilustrativo (quadro 3) nos auxilia a visualizar as categorias, eixos e elementos categoriais, entretanto, cabe destacar que elas se articulam demonstrando a não linearidade desse processo.

¹⁹ As categorias de análise deste estudo partem de duas categorias do projeto APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior.

CATEGORIA	EIXO	ELEMENTOS CATEGORIAIS	DESDOBRAMENTO DAS QUESTÕES PROBLEMA
Aprendizagem docente	Concepção sobre a construção da leitura e da escrita infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória • Organização do trabalho pedagógico • Estratégias de ensino de leitura e de escrita • Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Para as acadêmicas, o que é alfabetização? • Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita nos Anos Iniciais: o que as acadêmicas têm a nos dizer? • Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita na Educação Infantil: o que as acadêmicas têm a nos dizer?
Processos formativos	Estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e prática • Vivências formativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão, teoria e prática: o que as acadêmicas têm a nos dizer? • A trajetória e vivências formativas: o que as acadêmicas têm a nos contar?

Quadro 3 – Quadro ilustrativo das categorias, eixo e elementos categoriais

4 SITUAÇÕES VIVIDAS E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Como mencionamos no caminho metodológico desta pesquisa, tivemos a participação de seis sujeitos: Patrícia, Eliana, Juliana, do curso de Pedagogia diurno; e, Aline, Ane e Amanda, do curso de Pedagogia noturno. As acadêmicas realizaram um resgate a respeito da sua trajetória, compartilhando o motivo pela escolha do curso de Pedagogia. Esse exercício deu a oportunidade de repensar o caminho percorrido até o momento, trazendo o que está latente, o que estão vivendo.

Portanto, damos sequência, trazendo a opção pela docência das acadêmicas. A Patrícia iniciou o curso presencial de Educação Física em sua cidade de origem e, por questões financeiras foi cursar Pedagogia à distância. Por se identificar com o curso, mas não estar satisfeita com a instituição em que estava, realizou vestibular na UFSM e veio para Santa Maria. Atualmente, está no 8º semestre do curso de Pedagogia diurno. A opção pela docência se deu em virtude da mãe ser professora, como vemos no excerto:

[...] Escolhi a Pedagogia mais por causa da minha mãe que é professora [...] Eu me achei na Pedagogia e como era a distância lá era meio vago assim e eu tentei o vestibular aqui e vim pra cá (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A escolha pela docência se deu em virtude do contato com a profissão da mãe de Patrícia, despertando nela o interesse pela de Pedagoga. Nesse sentido, a acadêmica, ao ingressar na graduação veio com concepções acerca do que seja ensinar e aprender, não só por sua experiência como estudante da escola básica, mas por ter contato com os desafios da docência ao observar a atuação profissional de sua mãe. Como coloca Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os estudantes,

Trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. [...] Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar (p. 53).

Veremos a seguir que as demais acadêmicas também relatam as suas marcas, vivências, imagens anteriores à entrada na graduação. Assim, as

experiências prévias que as acadêmicas tiveram durante o período em que observaram a docência como estudantes, ou seja, durante a etapa da educação básica, são levadas para a graduação e, tais crenças e concepções precisam ser problematizadas e refletidas (VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012).

Diante disso, temos um dos grandes desafios da formação inicial: problematizar os saberes e as experiências anteriores ao ingresso no curso superior, levando os estudantes a [re] significar, desconstruir e reconstruir suas crenças e imagens a luz da teoria. Caso contrário, o senso comum permeará o discurso do futuro professor podendo ser reproduzido na profissão.

A Patrícia realizou o estágio durante um semestre em uma turma de 1º ano de uma escola da rede estadual do município de Santa Maria. Durante a entrevista, afirmou ter se encontrado no primeiro ano devido à evolução significativa da aprendizagem das crianças. Ela comenta que durante o curso precisou realizar um trabalho com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que isso lhe despertou o interesse de realizar o estágio nesta modalidade, entretanto, não foi possível devido a orientações do curso. Mas, tal vivência a levou ao grupo de pesquisa sobre EJA.

Fiz entrevistas com os professores que trabalhavam no EJA e com os alunos e aquilo me chamou muita atenção e eu gostei, mas pena que não é possível fazer o estágio se não eu gostaria de ter feito. [...] agora eu me encontrei realmente e foi nos Anos Iniciais, no 1º ano (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Podemos observar que as vivências durante a graduação tem grande implicação diante das escolhas feitas pelas acadêmicas, sendo um marca significativa, como elas mesmas relatam. Assim, a partir do que o curso vai proporcionando, as diferentes situações que as acadêmicas tem contato também em outros espaços que não sejam a formação inicial podem proporcionar impulsos, sendo mobilizadoras para a autoformação. É a responsabilidade que o sujeito tem com a sua aprendizagem, o compromisso pessoal e profissional que proporciona a motivação em estudar, aprender, envolver-se, desencadeando a autoformação. Segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012)

É que independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do

espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos (p. 31).

Anterior ao estágio, Patrícia participou de grupo de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e realizou estágio extracurricular em uma escola de Educação Infantil, como evidenciamos a seguir:

[Estágio extracurricular na Educação Infantil] Foi ali que eu consegui, que eu descobri que eu gostava realmente dos Anos Iniciais [...] e foi ali que eu aprendi bastante, muita experiência apesar de eu não planejar as atividades. [...] Só executava, só a auxiliava ali, não ajudava em nada a planejar. [...] ***E tu achas que foi significativo?*** Sim, eu tive maior aprendizagem eu acho que foi como auxiliar e não na graduação. [Eu busquei o estágio na Educação Infantil] foi mais questão do curso mesmo para interligar, para ver como é porque dentro do curso eu não tinha ajuda neste sentido da prática (Patrícia, acadêmica do 8º semestre do curso diurno).

A fala de Patrícia sobre a importância da vivência como estagiária em uma escola de Educação Infantil sobrepõe-se ao que ela experienciou durante a graduação. Como veremos posteriormente, o contato com a realidade escolar fica evidente na fala da maioria das acadêmicas, pois, sentem falta de maior contato com o contexto em que atuarão como docentes.

A Eliana é acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno da UFSM e sempre teve como primeira opção de curso a licenciatura. O que a fez decidir pela Pedagogia foi o fato de ter interesse em trabalhar com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. A escolha pela docência ocorreu em virtude de uma professora que teve do primeiro ao quarto ano.

Eu não sabia se eu queria a Matemática ou a Pedagogia. Mas daí eu percebi que com a Matemática eu não iria dar aula na Educação Infantil e muito menos nos Anos Iniciais. Então, essa parte só a Pedagogia que iria me possibilitar. E a parte da alfabetização, que sempre me chamou a atenção por causa de uma professora minha que eu tive nos Anos Iniciais. Eu a adorava, então essa relação afetiva com ela que foi em relação a minha escolha por Pedagogia (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagoga diurno).

A escolha da Eliana pela Pedagogia foi em decorrência das marcas positivas deixadas por uma professora específica que a acompanhou durante os quatro primeiros anos dos Anos Iniciais.

No decorrer do curso, foi bolsista no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) no Observatório de Violência fazendo notificações das crianças vítimas de

violência. Também no HUSM, a Eliana trabalhou em um projeto de extensão em um Cantinho Mágico, local de espera em para as crianças que iam para consulta médica. Ali, ocorriam atividades lúdicas. E, a estudante foi bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Essas vivências durante a graduação foram escolhas que a Eliana fez e que a fez refletir sobre a docência em diferentes espaços.

O estágio foi realizado em uma escola da rede pública de ensino do município de Santa Maria, com uma turma de 3º ano. A estudante colocou que escola era pequena e que teve apenas onze crianças em sua turma, sendo possível dar maior atenção e realizar um bom trabalho.

A Juliana é acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno da UFSM. Escolheu, inicialmente, o curso por ter pouca concorrência e tinha como outra possível opção de graduação a Medicina Veterinária. Após iniciar o semestre, trancou a faculdade e foi trabalhar em um Pet Shop para conhecer melhor a profissão do Médico Veterinário. Após um ano, Juliana retorna para a Pedagogia mais madura e encorajada a não desistir, como vemos no excerto:

Inicialmente a escolha ela se deu em função de ser um curso não muito concorrido, [...] a escolha foi justamente por querer estar na Universidade. [...] Logo quando eu entrei eu percebi que foi bem mais do que isso, eu me identifiquei e pude colocar a prova o meu desejo inicial lá da infância de ser professora que se escapou no decorrer dos anos, mas que quando eu optei pela escolha eu comecei a sentir de novo aquela vontade de começar, a partir das disciplinas, a gostar. Então, a opção inicial não foi pela Pedagogia em si, mas depois ela se conectou e se concretizou (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana traz um aspecto interessante a respeito da sua opção pela Pedagogia, que ocorreu devido a pouca concorrência para ingressar no curso, entretanto, no decorrer da graduação, deixou-se envolver e, a partir das disciplinas começou a gostar mais do curso. Dessa forma, compreendemos que o compromisso que a Juliana assumiu com a sua aprendizagem, o seu envolvimento, sua decisão de não desistir reafirmou a sua opção pela profissão. Então, nos remetemos novamente a autoformação, em que a Juliana assume a sua responsabilidade diante da escolha de ser professora.

Nesse sentido, ela foi à busca de experiências em que pudesse lhe aproximar da realidade escolar. Durante a graduação, foi bolsista do PIBID e monitora do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Também, participou das reuniões do projeto

Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção. Realizou o estágio em uma escola da rede pública do município de Santa Maria, em uma turma de primeiro ano.

A Aline é acadêmica do nono semestre do curso de Pedagogia noturno da UFSM. A escolha pelo curso ocorreu em virtude de que sempre gostou da Educação e teve como primeira opção licenciatura em Matemática.

Eu escolhi Pedagogia não só pelo fato de gostar de crianças, mas por gostar mesmo da parte da Educação, eu acho que eu não me vejo em nenhum outro curso fora da Educação. [...] Foi a minha primeira opção, na verdade foi Matemática, mas também está englobado na Educação, tanto é que o meu TCC vai ser sobre Matemática (Aline, acadêmica do 9º semestre da Pedagogia noturno).

A Aline fala que, durante a sua escolarização, teve marcas de professores que mostraram como não se deve ser profissionalmente e, professoras que a despertasse para a docência. Assim como a Eliana teve uma professora específica que influenciou a escolha dela pela docência, a Aline teve a admiração pelos docentes da área da matemática. Como já viemos discorrendo, as marcas, as experiências, as situações vividas pelas acadêmicas anteriormente a entrada na graduação foram influenciando suas escolhas.

[...] Nos bons momentos eu penso que foi algumas professoras que me estimularam a querer mesmo trabalhar na área da Educação, [...] a motivação a dar aula, mas também tive alguns exemplos de como não deve ser dentro de uma sala de aula, mas eu acho que por gostar tanto da matemática eu peguei o gosto mesmo assim, eu tinha aquela admiração pelos professores da forma como eles davam aula (Aline, acadêmica do 9º semestre da Pedagogia noturno).

A Aline foi bolsista em um projeto de extensão na brinquedoteca do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) e trabalha em uma escola de Educação Infantil. Como no curso noturno é exigido estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Aline traz sua experiência do estágio na Educação Infantil que foi realizado no nono semestre. O estágio nos Anos Iniciais é realizado no décimo semestre.

O estágio na Educação Infantil da Aline foi realizado em uma turma de pré-escola em uma instituição pública de ensino do município de Santa Maria. Ela relata que acredita que irá mais para o lado da Educação Infantil.

A Ane ingressou na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de licenciatura em Física e percebeu que não era o que queria. Trancou o curso e

depois fez vestibular para licenciatura em Geografia e depois para Relações Internacionais, mas não passou. A estudante relata que não tinha interesse em ser professora e que o seu objetivo era ingressar na instituição. Então iniciou o técnico em secretariado (o qual não foi concluído) e por fim, ingressa no curso de Pedagogia.

[...] o último curso que eu faria na minha vida seria Pedagogia por já ter feito o curso Normal e saber da situação do professor no Brasil e daí eu digo “eu não vou fazer Pedagogia, eu faço qualquer outra coisa menos Pedagogia” (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Ane fez o curso Normal durante o Ensino Médio e realizou o vestibular para Pedagogia por sugestão de uma prima e por já conhecer a atuação deste profissional. Relatou que escolheu tanto o curso Normal como a Pedagogia não por gostar de crianças, mas por gostar da área da Educação. Ela já tinha um conhecimento prévio da docência por ter realizado o curso Normal e ingressou no curso pelo interesse de estar em uma instituição de ensino superior pública. No decorrer do curso, tomou consciência de seu compromisso com a sua própria formação e com a profissão escolhida. Deste modo, buscou envolver-se em diferentes experiências de formação, como em projetos de pesquisa, extensão e monitorias.

Então, durante a graduação, foi monitora da disciplina de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs), monitora voluntária das disciplinas de Fundamentos da Leitura e da Escrita e Processos da Leitura e da Escrita e bolsista de Iniciação Científica. Participa de grupos de pesquisa. Realizou o estágio em uma escola da rede pública em uma turma de crianças de quatro a seis anos.

A Amanda ingressou na Universidade pelo curso de bacharelado em Letras enquanto cursava o último ano do curso Normal. Escolheu Letras porque foi um vestibular extraordinário e eram poucos cursos que havia vagas. Entretanto, não era bem o que a estudante pretendia, então, fez vestibular novamente para Pedagogia noturno. Ela vem de uma família de professores e justifica sua escolha por encontrar na licenciatura uma oportunidade para fazer algo que fizesse sentido para ela e para os outros. Também, deixa explícito que está cursando Pedagogia para dar continuidade à sua formação que iniciou no curso Normal.

Bom, eu venho de uma família de professores, [...] mas a minha identificação se deu mesmo dentro do curso Normal, não pelas falas em casa ou incentivos, [...]

aqui dentro mesmo com o convívio com os professores daqui e aí foi indo assim aquela vontade de fazer alguma coisa que realmente fizesse sentido, não só para mim, mas para os outros e foi isso (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Durante a graduação sempre trabalhou, inicialmente em uma escolinha de Educação Infantil e atualmente é funcionária efetiva da rede estadual de ensino, atuando 40 horas em turmas de 4º ano. Durante um semestre foi bolsista do PIBID, em uma escola de periferia.

Realizou seu estágio de Educação Infantil em uma turma de pré-escola na instituição em que trabalha e conseguiu a aprovação no Colegiado para diminuir o número de horas do estágio por já atuar como docente.

Após esta apresentação da trajetória das acadêmicas, prosseguiremos com as colocações sobre o que seja para elas a alfabetização.

4.1 Para as acadêmicas, o que é alfabetização?

Nas análises das narrativas ficou evidente que as acadêmicas, ao falarem sobre a alfabetização, se remetem mais propriamente ao âmbito em que realizaram o estágio supervisionado, ou seja, quem estava na Educação Infantil centrou-se mais nesse nível de escolaridade, da mesma forma quem estava nos Anos Iniciais.

As acadêmicas, quando indagadas a respeito do que seja a alfabetização, não conseguiram explicitar com clareza suas concepções. Dessa forma, o que compreendem sobre a leitura e a escrita fica mais explícito no momento em que se dirigem ao planejamento, às atividades realizadas no estágio.

A Juliana nos relata que seu entendimento sobre alfabetização foi modificado no decorrer do curso, conforme ela coloca no excerto:

No início eu pensava que era “*ah, eu entendo como alguém que sabe ler e escrever*”, mas depois eu comecei a pensar que não era só isso, que tu não és só alfabetizado na leitura e na escrita, tu tens que compreender, tu tens que tomar sentido daquilo que tu está lendo ou o que tu está escrevendo que vai para outra ótica que não só de ser copista na sala de aula, que era a minha primeira visão inicial antes de entrar na Pedagogia (Juliana, acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia diurno).

Como relata-nos Juliana, inicialmente sua ideia sobre a alfabetização centrava-se em saber ler e escrever. No decorrer do curso, ela compreendeu que vai, além disso, implica também na compreensão do que se lê e escreve, o sentido e do significado que é dado para a leitura e a escrita, que não basta saber copiar algo e reproduzir, é preciso [re] significar.

Se a cópia resume-se a imitação de um traçado sem a compreensão dele, de sua estrutura, pode impedir a criança de aprender por ela mesma, de explorar, refletir, construir e, acaba-se deixando de lado o essencial de uma escrita, de um texto que é o que se quer representar, e a maneira na qual se representa, pois o foco fica na grafia, na cópia fiel, nas questões espaciais e deixa-se de lado a construção, a descoberta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Para que a leitura e a escrita tomem a dimensão de que a alfabetização vai além da cópia, tomamos o que Bolzan (2007) traz sobre o ensino da língua materna. Este precisa partir da cultura escrita local e global, pois, os estudantes possuem conhecimentos prévios e modos próprios de aprender.

Nesse sentido, a proposta do curso de formação inicial deve ser justamente, a de ampliar os conhecimentos, problematizando as ideias prévias acerca da profissão docente. No que concerne a leitura e a escrita, é preciso desconstruir a ideia reducionista de que alfabetização seja somente ler e escrever. Para tanto, é importante retomar as vivências escolares das acadêmicas para desmistificar e problematizar. Caso contrário, pode haver a reprodução da maneira como a pessoa foi alfabetizada.

A Juliana conseguiu tomar consciência de que a alfabetização vai além do aprender a ler e a escrever. Segue a narrativa da Juliana com a sua “nova” concepção sobre a alfabetização:

[...] O alfabetizar é proporcionar que o sujeito consiga compreender o mundo, essas relações do mundo, ele aprende, ele se apropria da leitura e da escrita para ele conhecer e dar sentido aquele mundo que ele está vivendo. Então, eu acho que é isso, é a construção do sujeito (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Em relação a alfabetização na Educação Infantil, ela relata-nos sobre sua experiência das testagem de Ferreiro e Teberosky (1999) propostas por uma disciplina relacionada a alfabetização em uma turma de crianças de quatro a seis

anos em uma instituição em que, segundo a Juliana, a alfabetização não era prioridade.

A testagem consistia em investigar o que as crianças de quatro a seis anos entendiam sobre a leitura. Para tanto, utilizando cartões com letras, números, símbolos, as acadêmicas deveriam questionar crianças sobre quais cartões poderiam ou não ser lidos. E, posteriormente, realizar a análise das respostas, baseada em critérios de legibilidade, considerando: critério de quantidade de caracteres; variedade de caracteres; caracteres cursivos e de impressa; reconhecimento das letras; relação entre números e letras; letras índices; desenho; distinção entre letras e sinais de pontuação; orientação espacial da leitura.

A Juliana, sobre a testagem que realizou, trouxe que

A professora da turma disse “aqui [...] a gente não alfabetiza, a gente prioriza o brincar mais” e a gente foi fazer a testagem. Quando nós fizemos a testagem não tinha uma criança que não era alfabetizada, todas estavam assim, silábico alfabético e fazendo ralações assim que a gente nem imaginava [...]. Eu sempre pensei “bom, tu alfabetizas na Educação Infantil, tu não tens como tu fugir”, mas não com aquela preocupação senta aqui e vamos tentar escrever teu nome, eu acho que é com as próprias atividades que tu fazes (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A colocação da Juliana leva-nos a entender que a proposta da disciplina do curso de ter contato com crianças da Educação Infantil foi um mobilizador para a reflexão acerca do que seja tratar da leitura e da escrita na Educação Infantil. Sobre a alfabetização na Educação Infantil, Ferreiro (2011b) traz que não se trata de adotar as práticas ruins dos Anos Iniciais, seguindo algum método de ensinar a ler e a escrever; e, também não se trata de manter as crianças afastadas do contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia diante da pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil? Para a autora, a resposta para essa pergunta é: “não se deve ensinar, porém, deve-se permitir que a criança aprenda.” (p. 39)

A Juliana afirmou que se sente com uma lacuna referente a formação para atuar na Educação Infantil, que não teve experiências, apenas inserção em uma disciplina que solicitava observação e depois inserção de três dias em uma turma de Educação Infantil. Segue a narrativa manifestando esta circunstância.

Eu não tive nenhuma experiência de mais tempo com uma turma de Educação Infantil, foi só na inserção que foi três dias com uma turma de maternal, [...] mas eu não tenho assim quase nenhuma autoridade para falar da Educação Infantil, até eu sinto que é uma lacuna que ficou para mim que talvez eu tenha que

investir com mais estudo futuramente porque eu não me sinto nenhum pouco com propriedade para falar da Educação Infantil (Juliana, acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia diurno).

Portanto, como vimos no excerto, Juliana reconhece sua fragilidade e a necessidade de buscar mais estudo na área da Educação Infantil.

Para a Eliana, alfabetização também envolve outras questões além do ler e escrever, como produção textual e conceitos referentes à matemática, como vemos a seguir:

Alfabetização! Difícil. Alfabetização eu acredito que seja um processo de ensino e aprendizagem no qual a criança vai aprender a ler, escrever, fazer texto, fazer cálculo. Não só a área da leitura e da escrita, mas a fazer cálculo, aprender a fazer contas (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Eliana fala que alfabetização vai além do ler e escrever, mas fica ainda nesse âmbito de ler, escrever e produzir texto, não avançando em sua definição. Sobre a alfabetização na Educação Infantil, ela traz que as crianças precisam reconhecer as letras, números, relacionar quantidades. Ela não acredita que seja compromisso da escola alfabetizar na Educação Infantil, como vemos a seguir:

A alfabetização, eu acredito que não. O que acontece é que as crianças, lá na escola mesmo, na periferia, os professores tinham muito aquela coisa né, ai, tem que sair da pré-escola sabendo o nome, sabendo reconhecer todas as letras, os números, relacionando com as quantidades, então, eu acredito que seja isso também, o básico, conhecer as letras, os números, as quantidades (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Eliana nos coloca um olhar um tanto instrumental sobre o campo da leitura e da escrita, pouco reflexivo e com ênfase em pré-requisitos. Os pré-requisitos precisam ser entendidos não como um conjunto de habilidades que a criança deve ter alcançado para ingressar em certo nível da escola, mas, como coloca-nos Bolzan (2007), “precisam ser entendidos, sim, como aquelas hipóteses, conceitos, relações, que a criança já construiu antes de ingressar em uma instituição formal de ensino (p. 25)”.

As acadêmicas Patrícia e Amanda foram ainda mais restritas ao explicar o que seja alfabetização. A Patrícia, que realizou o estágio em uma turma de 1º ano, traz sobre alfabetização que ler e escrever é fundamental. A Amanda, que realizou o estágio na Educação Infantil, coloca que a alfabetização é um processo. Tanto

Patrícia como a Amanda não avançam em suas colocações justificando a importância da alfabetização e nem o que isso implica.

Pra mim é fundamental tu saber ler e escrever (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

O que eu entendo por alfabetização, acho que é o processo de leitura e de escrita, eu acho que é isso (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

As acadêmicas que realizaram o estágio na Educação Infantil trazem o que compreendem sobre a alfabetização:

A alfabetização para mim é tu te apropriares desse sistema de escrita que existe que é universal, [...] dar um sentido disso na tua vida [...] Eu acho que muito disso que, às vezes, falta até mesmo a gente trabalhar com as crianças qual o sentido disso e o significado disso, porque isso é importante na minha vida? Eu acho que a alfabetização é isso, é permitir a criança esse contato, essa procriação desse sistema, transformar isso num conhecimento para ele e dar um sentido e significado disso (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Ane menciona que a alfabetização é dar sentido e significado a um sistema de escrita que é universal. Nesse sentido, Ferreiro (2012) discute a alfabetização escolar. Para ela, a alfabetização escolar (necessária para avançar na escola) e alfabetização para a vida cidadã (alfabetizado para a rua, livros informativos, literatura, trabalho) não devem ser coisas independentes. Diante disso, compreender a leitura e a escrita como algo importante, que é utilizado muito mais fora do espaço escolar do que dentro dele, possibilitar o contato com diferentes gêneros textuais é essencial ao se falar em alfabetização, pois, “se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem alfabetiza?” (FERREIRO, 2012, p. 17).

A Aline, também acadêmica do noturno, traz que a alfabetização vai além do ensino do alfabeto, envolve o desenvolvimento infantil.

Eu acho que alfabetização [...] é todo um processo eu acho. Alfabetização não é apenas tu ensinares, por exemplo, o alfabeto para uma criança, eu acho que tem um monte de coisas além do ensinar, é tu trabalhar a parte de coordenação motora, é todo o desenvolvimento da criança eu acho que está englobado na alfabetização (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Mesmo que Aline diga que alfabetização vai além do ensino do alfabeto, não avança em sua explicação e apenas complementa com a ideia de que a

coordenação motora é um pré-requisito para a aprendizagem da escrita. Ao falar sobre suas estratégias de leitura e escrita no estágio, a Aline enfatiza atividades relacionadas a motricidade, mas também outras que envolvem o contato e a produção com a cultura escrita.

No momento de conceituar o que seja a alfabetização, as acadêmicas não conseguiram expressar com clareza suas concepções, sendo sucintas e restritas suas colocações. Entretanto, ao comentarem sobre a maneira de organizar o trabalho pedagógico, de pensar em estratégias de ensino da leitura e da escrita conseguem manifestar melhor o que compreendem por alfabetização.

Quando questionadas a respeito de autores que as auxiliaram a pensar a leitura e a escrita, no curso noturno, identificamos autores como Sônia Kramer, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Luiz Cagliari, Paulo Freire, Vygotski e Piaget.

A Emília Ferreiro, a Kramer (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Eu acho que inicialmente os autores que tratam das questões da infância, gosto bastante de alguns inscritos da Kramer. [...] A própria questão do Paulo Freire com a leitura de mundo, [...] tu tens que pensar a leitura e a escrita dentro deste contexto da infância, a criança está em contato sim com a leitura e a escrita, mas e como tu vais proporcionar isso, mediar isso. Eu acho que inicialmente é pensar *“estamos pensando leitura e escrita pra infância de 0 a 5 anos, o que eu tenho que proporcionar para essas crianças nessa faixa etária”*. [...] Eu acho que também Emília Ferreiro, Teberosky, Cagliari, os estudiosos aqui do Brasil que também estudam por mais que, às vezes, a gente não concorde com o ponto de vista de algum autor eu acho interessante a gente conhecer o ponto de vista até mesmo para a gente se problematizar e para acabar não caindo em alguns equívocos de como tu vais trabalhar isso (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Eu trabalhei, que eu gosto bastante, Vygotsky e Piaget, então eu estava sempre fazendo leituras para tentar de certa forma utilizar o que eu aprendi dentro do curso (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Como evidenciamos, somente Ane discorre os autores que a ajudam a pensar a leitura e a escrita, as outras apenas mencionam vagamente, mostrando uma fragilidade quanto ao conhecimento maior sobre os autores que sustentam suas concepções. No curso diurno, a Aline e a Juliana descrevem um pouco sobre autores que utilizaram, já a Patrícia apenas conta sobre a testagem da Emília Ferreiro que realizou durante o estágio.

No curso diurno, os autores mencionados foram: Mortatti, Emília Ferreiro, Ana Teberosky,

No início quando foi a questão dos métodos que eu até te falei da professora, a gente vinha com aquela visão da Mortatti, ela vinha com a história dos métodos, ela vinha nos ajudar a pensar, [...] mas as duas mesmo que ajudaram a pensar nessa construção da escrita, não mais na perspectiva só dos métodos e sim nessa... Elas não chamam métodos, é essa forma como o aluno constrói foi a Ferreiro e a Teberosky, outros não (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Emília Ferreiro. [...] como eu estou no 1º ano eu fiz testagens agora quando eu entrei no estágio e agora quando eu saí, eu fiz duas vezes para ver o processo deles, tiveram bastante evolução e eu usei foi a testagem da Emília Ferreiro (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Emília Ferreiro, que é referencial na alfabetização, na leitura e na escrita. Ela vem trazer ali a partir de uma teoria mais construtivista, um olhar mais para a criança, como a criança aprende a ler, a escrever, quais níveis ela passa durante a aprendizagem da leitura e da escrita (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Nos artigos/relatório de estágio analisados, autores relacionados com a leitura e a escrita aparecem somente em um relatório de estágio, da Juliana, que traz Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Luiz Cagliari, relacionando os autores com as experiências vividas durante o estágio. As demais acadêmicas não trazem nenhum autor nesse sentido.

No caso do curso diurno, as acadêmicas parecem ter mais familiaridade com os autores da área da alfabetização do que as do noturno. A Juliana e a Eliana expressaram seu entendimento de que autoras como Ferreiro e Teberosky problematizaram a alfabetização ao propor um novo olhar para a criança, como esta constrói o seu conhecimento, não focando nos métodos.

A Patrícia, também acadêmica do diurno trouxe apenas que realizou as testagens de Ferreiro em sua turma, percebendo os avanços da turma no decorrer do estágio, entretanto, não soube explicitar com nitidez sua concepção quanto a alfabetização. E, suas práticas de leitura e escrita foram pautadas em um modelo mais tradicional de ensino, partindo das sílabas. A acadêmica relatou sua dificuldade em encontrar a melhor maneira de trabalhar e justificou-se colocando a responsabilidade no pouco comprometimento dos pais e nas crianças que não se concentravam. Sobre essa questão de transferir a não aprendizagem ou, o próprio comportamento infantil a outras instâncias.

Portanto, Patrícia não consegue realizar uma reflexão acerca de seu próprio fazer pedagógico e, acaba recorrendo a justificativas que desvaloriza o seu saber e não a permite pensar em diferentes preposições e estratégias de ensino e aprendizagem.

As acadêmicas do diurno, Juliana e Eliana, trouxeram com mais detalhes suas experiências nas disciplinas de Processos de Leitura e Escrita I e II. A Juliana explica que até o momento da disciplina, tinha uma ideia mais geral de alfabetização e levou um choque quando lhes foi apresentado o construtivismo.

[...] as outras disciplinas nos davam uma visão muito geral da alfabetização e a gente até vinha com aquela coisa “*quando vamos ver?*”, como aluna a gente queria saber quando iríamos ver a alfabetização [...] foi quando nos apresentaram Teberosky e a Ferreiro. Levamos aquele choque porque vínhamos com aquela ideia bem geral e elas nos trouxeram essas duas pessoas que pensam de uma forma diferente, em outra perspectiva a alfabetização, mas eu acho que foi nessas duas, depois na inserção e no próprio estágio, antes eu não me lembro (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A forma diferente de pensar a alfabetização, apontado por Juliana, diz respeito a questão de não mais centrar-se nas discussões quanto aos métodos de alfabetizar, mas sim, olhar para este processo em outra perspectiva, mas em olhar para a criança, as interações que ela estabelece com o objeto de conhecimento e como ela vai se apropriando do sistema de escrita.

De acordo com Ferreiro (1990),

Não se trata de buscar “um novo método” que substitua os antigos. Trata-se de recolocar, em primeiro plano, o sujeito ativo, inteligente e criador, aquele que constrói para compreender, aquele que Piaget nos permitiu ver em ação em outros domínios de conhecimento (p. 70).

A questão colocada por Ferreiro (1990) é de não mais centrar-se no método de alfabetizar, mas olhar para o caminho que o sujeito está percorrendo, colocando-o como o centro no processo. Não podemos, então, ignorar o que as crianças pensam em relação a leitura e a escrita, pois isso é silenciá-las. Ao utilizar-se do método tradicional, com a ideia de facilitar para a criança a apropriação do sistema de escrita, o professor nega a progressão natural e propõe de imediato o ingresso ao código escrito. Entretanto, ao fazer isso, as crianças acabam não compreendendo que a escrita se relaciona com a linguagem, tornando-se aprendizagem irracional, em que as crianças vão combinando as letras e não pensam sobre o que estão produzindo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As metodologias tradicionais de leitura e escrita foram pensadas em função de um código e não em função da língua escrita. Ao redimensionar o olhar para uma cultura escrita, que é social e não corresponde a um código, nos leva a pensar a introdução a língua escrita não mais pautando-nos em um método específico, mas dando sentido e significado para a leitura e a escrita. Então, introduzir a criança ao universo letrado significa explorar distintos tipos de materiais que são portadores de escrita; ter acesso à leitura em voz alta de diferentes materiais letrados; escrever sem medo de errar; perguntar e ser entendido. Assim, o contato com a escrita que Ferreiro traz não corresponde a em nenhuma metodologia tradicional, por isso, o foco é a criança e não o método de alfabetização (FERREIRO, 2011b).

Para Eliana, as discussões acerca da alfabetização auxiliaram-na durante o estágio supervisionado para pensar a leitura e a escrita. Ela conta-nos que nas disciplinas havia leitura das obras, dinâmicas e discussões, assim como a realização das testagens para verificar o processo de alfabetização das crianças. Entretanto, refere-se que as discussões sempre eram centradas nos Anos Iniciais, como ilustra a narrativa:

Eu tive um pouco de dificuldade. Em relação à alfabetização, à leitura e à escritas já não. Eu já estava estudando um pouquinho, eu tive as disciplinas de Processos, daí me auxiliou um pouco. Agora, os demais referenciais eu tive que procurar de novo. [...] As professoras (das disciplinas de Processos) davam alguns textos para nós, a gente fazia algumas dinâmicas em sala de aula, discutia os textos. Nós fomos [...] para o contexto escolar, nós fizemos testagens do processo de leitura e de escrita. [...] Mas a alfabetização, a leitura e a escrita sempre referente aos Anos Iniciais (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

O programa da disciplina de Processos de Leitura e Escrita I, tanto do curso diurno como noturno, traz em sua unidade um a evolução das pesquisas e estudos; na unidade dois o desenvolvimento da linguagem na criança; na unidade três a oralidade e letramento; e, na unidade quatro o alfabetismo e cidadania: exclusão da e na escola (PPP, 2006, s/p).

E, o programa da disciplina de Processos de Leitura e Escrita II, tanto do curso diurno como noturno, tem em sua unidade um, as dimensões sobre o ler e o escrever; na unidade dois, os pressupostos teóricos e metodológicos para a alfabetização no contexto dos Anos Iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos; e, por fim, na unidade três, o desenvolvimento de projetos que

explorem as questões pertinentes à alfabetização como processo, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (PPP, 2006, s/p).

Como vimos nos programas das disciplinas de Processos da Leitura e Escrita I e II, a alfabetização na Educação Infantil é prevista como unidade didática, entretanto, foi pouco destacada pelas acadêmicas durante as entrevistas, havendo apenas a menção das testagens.

No noturno, as acadêmicas relatam que as disciplinas relacionadas a leitura e a escrita foram frágeis, deixando uma lacuna em sua formação. As narrativas que seguem evidenciam tal preposição.

A alfabetização para mim é um problema, primeiro porque eu não lembro como se deu o meu processo de alfabetização, [...] e eu nunca tive muito interesse dessa parte assim e na faculdade também, eu não tive, como eu vou dizer isso, esse estudo mais direcionado para a alfabetização, quando teve as disciplinas não foram voltadas para essa questão da alfabetização. Então, como eu já não tinha muito interesse eu também não busquei muito porque eu sempre preferi trabalhar com os maiores, então essa parte inicial da alfabetização eu nunca me detive (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

[...] só que os trabalhos foram muito vagos e deixaram muito a desejar em muitas questões que são importantes de serem problematizadas e não foram nem apontadas. Então, eu acho que é bem complicado e é uma lacuna muito grande que ficou na formação da minha turma, considerando as disciplinas que nós tivemos foi uma disciplina bem frágil porque de certo modo não nos deu quase nenhum subsídio teórico e muito menos prático de como que a gente vai trabalhar isso. Então, isso que acabou me mobilizando para fazer monitoria voluntária. [...] Acabei mais indo fazer a monitoria para tentar suprir um pouco dessa lacuna que eu fiquei no meu curso [...] Mas com certeza foi um subsídio que veio de outras disciplinas e da disciplina de Processos como monitora e não da disciplina que eu fiz como aluna no meu curso (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

De alfabetização as duas disciplinas que eu tive foram bem superficiais [...], até nós fizemos algumas testagens que foi bem interessante só que eu acho que faltou um aprofundamento mesmo da parte de alfabetização. Eu me sinto insegura em relação à alfabetização, até porque como eu estava te falando, os autores a gente não teve muita exploração, o que a gente viu mais foi Emília Ferreiro, nada assim de aprofundamento. Eu sinto a necessidade de ter mais embasamento teórico em relação à alfabetização porque foi muito superficial assim, [...] ficaram algumas coisas que não foram bem claras, então, eu tenho que procurar, às vezes, por mim [...] (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

As três acadêmicas do curso noturno reconheceram que as disciplinas que deveriam tratar as questões referentes à leitura e escrita foram superficiais. A Amanda já trabalha como docente em uma turma de quarto ano, portanto, como ela

relata, não tem muito interesse por alfabetização, embora em outro momento da entrevista ela afirme que no quarto ano há continuação da alfabetização. A Ane realizou monitoria voluntária nas disciplinas referentes a leitura e escrita no curso diurno, visando maior aprofundamento nas discussões e, traz justamente a questão de em uma mesma universidade, professores de uma mesma disciplina trabalharem de formas tão distintas. E, por fim, Aline afirma a necessidade de buscar em outros lugares as aprendizagens relacionadas a alfabetização, pois, sente-se insegura e necessidade de aprofundar-se teoricamente.

Dessa forma, como veremos posteriormente, para as acadêmicas do curso noturno que realizaram o estágio na Educação Infantil, se referiram à alfabetização mais para um trabalho voltado a contação de histórias. Entretanto, nos planejamentos identificamos outras atividades que auxiliam na aprendizagem da leitura e da escrita as quais as acadêmicas não tomaram consciência.

Em síntese, observamos nas narrativas até o momento que no curso diurno houve maior aprofundamento quanto as questões referentes à leitura e à escrita do que no curso noturno. Essa crítica é apontada pelas próprias acadêmicas do curso noturno. Também, vimos que as disciplinas de Processos de Leitura e Escrita I e II trazem em seu programa a alfabetização na Educação Infantil e Anos Iniciais, Entretanto, há pouca menção quanto a alfabetização na Educação Infantil.

Cabem-nos questionamentos frente a tal silenciamento em relação à leitura e à escrita na Educação Infantil: há problematização nos cursos de Pedagogia, diurno e noturno, a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil? Por que as acadêmicas do curso noturno mencionam a superficialidade nas disciplinas referentes à leitura e escrita, sendo que o programa das disciplinas dos dois cursos são as mesmas? Qual a repercussão dessa superficialidade? Como as orientadoras de estágio orientam a leitura e a escrita para dar conta de supostas das lacunas?

Damos continuidade em nossas discussões, trazendo o que as acadêmicas têm a nos dizer sobre a organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino de leitura e escrita.

4.2 O estágio supervisionado, a organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino de leitura e de escrita

O estágio supervisionado é um momento e um espaço em que as acadêmicas veem-se frente ao desafio da docência. Consideramos o estágio como uma oportunidade de exercer o papel de docente, de compreender a dinâmica escolar e gerir a aprendizagem dos estudantes implicados neste processo. Diante disso, nosso olhar volta-se para as concepções que as acadêmicas têm sobre a construção da leitura e da escrita infantil, como elas organizam o trabalho pedagógico, quais as estratégias de ensino de leitura e de escrita são utilizadas e como se deu a imersão no espaço escolar em que a sua presença é provisória.

Organizar o trabalho pedagógico e desenvolver estratégias de ensino de leitura e de escrita faz parte da aprendizagem docente. É no estágio que a maioria dos acadêmicos assume a postura de professor, que tem como responsabilidade pensar na aprendizagem e no desenvolvimento de um grupo de crianças de um contexto específico com curiosidades peculiares. Frente ao desafio organizar o trabalho pedagógico, trazemos para a discussão como planejam suas aulas e, quais estratégias de ensino de leitura e de escrita utilizam para dar conta das especificidades de suas turmas.

O PPP (2006) do Curso de pedagogia noturno afirma que o egresso deverá atuar com ética e compromisso, buscando compreender, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem, bem como reconhecer e respeitar a diversidade manifestada em sala de aula. Para tanto, iniciamos a problematização com o planejamento, a organização do trabalho pedagógico e as estratégias de ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais.

4.2.1 Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita nos Anos Iniciais: o que as acadêmicas têm a nos dizer?

Como mencionamos anteriormente, para identificarmos as concepções das acadêmicas sobre o ensinar e o aprender a escrita infantil, olharemos como estas

organizavam e desenvolviam estratégias de leitura e escrita. Para Pimenta e Lima (2011),

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa do futuro professor têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício da análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina de estágio nas escolas revela (p. 102).

O estágio possibilita a apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão e intervenção escolar. E, o planejamento envolve a análise do contexto bem como na reflexão e propostas de mudanças no espaço em que as acadêmicas estão inseridas.

A partir das falas das acadêmicas do curso diurno, destacamos que para elas, o planejamento é uma organização prévia ao que será desenvolvido em aula; envolve preparação por parte do docente, inclusive estudo acerca do que será trabalhado; e, no planejamento está imbricada a rotina, mas isso não significa que ele não seja flexível e adaptável.

As narrativas a seguir indicam o que é entendido como planejamento pelas acadêmicas:

O planejamento é um instrumento que permite ao professor prever aquilo que ele vai realizar, na sua prática. [...] O planejamento é fundamental (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Para mim, planejar é necessário. [...] Envolve organização, aprendizagem, também que eu tenho que me preparar para aplicar. [...] Organização dos conteúdos que eu vou trabalhar até para não chegar despreparada na sala e eles realizarem uma pergunta e eu não conseguir responder (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

No início até quando eu fui entregar o relatório eu digo “*meu Deus, como eu organizo esse planejamento?*” porque a gente fazia por momentos, [...] a rotina estava imbricada no planejamento. No início eu via que as minhas aulas tinham doze momentos. [...] O meu planejamento se iniciou de um jeito estruturado e depois conforme eu fui conhecendo mais a minha turma eu fui adaptando ele (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana trouxe que a partir da interação com a turma, foi reestruturando o seu planejamento. Assim como ela relata, as demais acadêmicas também ressaltam

que organizavam o planejamento segundo o interesse das crianças, de acordo com o contexto da turma. Mas, o que significa planejar segundo o contexto da turma? O que é necessário levar em consideração ao planejar observando a realidade escolar? Como se conhece, analisa, reconhece, problematiza o espaço de atuação do estagiário?

Diante disso, é imprescindível que as professoras estagiárias tenham um olhar observador quanto à realidade escolar na qual estão inseridas. Segundo Pimenta e Lima (2011),

Sendo o estágio uma fase de aproximação e intervenção na realidade, o diagnóstico da escola poderá servir para o estagiário sentir de perto a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar; por isso é importante que observemos atentamente seus hábitos, sua cultura e sua rotina. [...] Necessitamos ver a escola viva, funcionando. É o movimento acontecendo na entrada dos alunos, no pátio, na sala de aula, na hora do recreio, na saída (p. 224).

Os acontecimentos escolares precisam ser problematizados durante o estágio para que o estagiário possa pensar em seu planejamento, uma vez que a organização do trabalho pedagógico, a docência, não se limita a sala de aula, mas envolve situações de diferentes naturezas como familiares, problemas sociais, questões políticas, problemas históricos. Nesse sentido, compreendemos o planejamento escolar como de uma forma abrangente e necessária para que a escola cumpra seu papel na sociedade. Assim, planejar implica em pensar além da sala de aula, mas também em como envolver a família e a comunidade com a escola, como propor um trabalho colaborativo entre os docentes, como envolver os professores em diferentes atividades propostas pela escola (MACEDO, 2005).

Por trás da ideia de organização do trabalho pedagógico, temos o conceito do que é ensinar e o que é aprender. Ou seja, o planejamento não é neutro, ele reflete as concepções que a escola, o professor tem sobre sociedade, sobre caminhos que pretende percorrer, o que considera importante ser desenvolvido na escola. Para Zabala (1998) “por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que é sempre ideológica (p. 29)”.

Quando explicamos para o estudante de uma maneira o conteúdo, quando selecionamos materiais, organizamos atividades, por trás destas escolhas estão nossas concepções sobre a aprendizagem. Mesmo que inconsciente, quando

optamos por não utilizar determinado material, atividade ou autor também estamos atuando sob um marco teórico, pois “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’ (ZABALA, 1998, p. 33)”.

Deste modo, nos remetemos às narrativas das acadêmicas, que nos levam a compreender o que elas priorizam na organização do trabalho pedagógico, como acreditam que ocorre a aprendizagem assim como olhamos os planejamentos e relatórios/artigos de estágio. Nesse sentido, fica evidente nas narrativas das acadêmicas o planejamento de acordo com o interesse da turma, como indicamos a seguir:

Como a proposta da nossa orientadora era trabalhar com projetos, inicialmente eu parti de um projeto a partir da minha observação, vendo a necessidade da turma, pensando no que eles gostariam de estar trabalhando. Era uma turma de uma realidade bem, de um contexto com problemas, problemas de família, era uma turma bem da periferia da cidade e aí eu percebia que faltava neles esse envolvimento com jogos, a própria construção da relação afetiva entre eles estava um pouco conturbada, então eu parti para trabalhar por projetos [...] (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

[...] assim eu ia conforme o gosto deles e os animais também eu seguia conforme o que eles visitaram no zoológico e chamaram atenção, daí eu segui trabalhando as características e o que eles gostariam de saber desses animais e assim eu seguia conforme o gosto deles e tudo era planejado, eu sempre pedia com antecedência (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A preocupação em realizar um planejamento que fosse ao encontro do interesse da turma fica marcado nas narrativas das acadêmicas. Como vimos, a Juliana observou as necessidades e o contexto da turma em que estava fazendo o estágio e a Patrícia também ressaltou que era necessário planejar e propor atividades referentes às curiosidades das crianças.

A Juliana e a Eliana destacaram que no decorrer do estágio foram compreendendo melhor como planejar, uma vez que, durante toda a graduação elaboravam uma proposta de planejamento que era baseada em objetivos de ensino e, durante o estágio, a orientadora propôs planejamentos baseados na aprendizagem. As narrativas abaixo iluminam tal afirmação:

[...] o único problema que a gente tinha no planejamento era ver os objetivos na perspectiva da aprendizagem do aluno, a gente vem sempre com aquela ideia das outras disciplinas de *pensar “o que tu como professor querias que o aluno apreendesse?”* [...] Esse era o nosso desafio [...] de conseguirmos ver de outra perspectiva, mas no final já estávamos conseguindo ver e perceber que realmente tu fazendo a *pergunta “o que tu queres que o teu aluno aprenda e não*

tu” porque é mais fácil dizeres o que tu queres que ele aprenda, essa foi a maior dificuldade [...] (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Uma coisa que eu tive bastante dificuldade durante o estágio foi em relação aos planejamentos. Durante toda a graduação nós fazíamos os objetivos de ensino, daí lá no estágio a gente aprendeu que eram objetivos de aprendizagem. [...] O planejamento foi bem difícil, inicialmente (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Vimos nas narrativas da Juliana e da Eliana que o planejamento delas foi discutido e orientado para que tivesse objetivos focados na aprendizagem, algo que até o momento do estágio as acadêmicas desconheciam. A orientadora de estágio da Juliana e da Eliana não era a mesma da Patrícia, portanto, tal situação não foi identificada na narrativa de Patrícia.

Foi mencionado a respeito de o planejamento ser regido por normas instituídas pela escola, ou seja, os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano. Então, ficou evidente a tensão existente em relação ao que elas gostariam de propor e o que a escola e a professora regente solicitavam. Percebemos o impasse das acadêmicas, principalmente as quais realizaram o estágio nos Anos Iniciais, em articular a sua maneira de trabalhar com o que constava no plano de estudo, no caso, os conteúdos bem como com as datas comemorativas.

A Juliana conta-nos que iniciou o estágio com a proposta de trabalhar com projeto, como foi sugerido pela orientadora, entretanto, devido à necessidade de desenvolver atividades referentes a datas comemorativas, passou a trabalhar com unidade didática, como vemos a seguir:

[...] Eu sei que até o final do meu estágio por semana tinha uma data comemorativa na escola, e eu *“bom, os meus projetos a partir da realidade do aluno foi por água a baixo”* porque ela começava me cobrar *“tem que ensaiar para a apresentação da escola”* [...]. Aí decidi começar por unidade didática que até para um 1º ano eu acho totalmente errado porque eles estão recém ali e essa questão da cobrança do conteúdo não deveria ser tanta, mas por causa da professora regente eu comecei a adaptar pelas unidades didáticas. Eu começava a pensar os conteúdos que ela tinha que alcançar e pensar em temas [...] (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Nos excertos de Juliana, fica explícita a compreensão que ela tem acerca da organização do trabalho pedagógico para a turma em que está inserida, no caso, um primeiro ano. Para ela, não deveria ser dada ênfase aos conteúdos na fase inicial da escolarização, e a alternativa sugerida seria trabalhar com a proposta de projeto, em

que, a partir das curiosidades das crianças, se propõe um tema que vai sendo trabalhado vão sendo articulados de acordo com este tema.

Cabe-nos diante da colocação de Juliana a pergunta sobre o que ela compreende por projetos e por conteúdos escolares? Não é possível realizar um projeto que articule as exigências da escola? Em um projeto que surge do interesse das crianças não se trabalha conteúdos? Como gerar a necessidade na criança, a curiosidade?

A Juliana, então, optou por não mais trabalhar com projetos devido às datas comemorativas solicitadas pela professora regente, e diante disso, a alternativa foi planejar a partir de temas. Para acompanhar as curiosidades das crianças foi a construção de um quadro: o que eu sei, o que gostaria de saber e o que aprendi.

Eu sempre fazia aquele quadro perguntando para os alunos o que eles sabem o que eles gostariam de saber e depois o que a gente aprendeu. Aquele quadro foi muito importante para mim porque eu conseguia partir daquilo, mesmo que fosse pela unidade, eu conseguia partir do que estava interessante para o aluno. Porque a professora entendia que a alfabetização era só leitura e escrita e o resto ela não desenvolvia e aí eu consegui levar um pouco das artes também, da música e aí ia fazendo nos temas, trabalhar interdisciplinaridade como era a proposta da nossa orientadora. E com percursos e com obstáculos, mas eu acho que consegui (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A seguir, trazemos a proposta de um dos temas trabalhados pela Juliana durante o estágio, bem como o planejamento de um dia de aula:

PLANEJAMENTO DE ESTÁGIO SEMANAS (29 A 03 OUT.)
[...]

TEMPO: De 29 a 03 de outubro.

TEMA: Viajando no Mundo dos Animais: Descobrimo e Aprendendo com a Bicharada.

JUSTIFICATIVA: O tema surgiu pelo interesse que as crianças sempre demonstram nas aulas sobre os animais e sobre a importância de cuidar e valorizar esses seres, como pela curiosidade que tem por eles. Além do mais, a escola também desenvolve atividades sobre esse tema nessa época do ano.

[...]

PLANO 1 DIA 29-09-14 SEGUNDA-FEIRA:
[...]

PRIMEIRO MOMENTO
Hora da novidade

A professora irá receber os alunos no tapete, e iniciará uma conversa sobre o tema da semana, que são os animais. Os alunos deverão responder as perguntas do quadro, e as respostas deverão ser registradas no painel. O quadro dará início as aprendizagens e curiosidades desejadas pelos alunos.

O que sabemos sobre os animais?	O que queremos saber?	O que aprendemos?
---------------------------------	-----------------------	-------------------

A professora deverá disponibilizar material e os alunos deverão construir uma arca, [...] e desenhar os animais que cada um gostaria de levar para viajar nessa arca. Para finalizar todos deverão colocar seus animais dentro da arca, escrever uma frase sobre ela.

Quadro 4 – Planejamento da Juliana

Diante das solicitações da professora regente e dos conteúdos a serem desenvolvidos, a Juliana encontrava-se em um impasse: como realizar um trabalho no qual acreditava, mas não ia ao encontro da maneira que a professora organizava o trabalho pedagógico? Como lidar com essa situação? Assim, Juliana traz em seu relatório de estágio que, mesmo com os percalços, acredita que conseguiu tornar a alfabetização um processo significativo para as crianças, as quais, para ela, são uma peça fundamental da aula.

Assim, acredita-se que durante o estágio, foi possível tornar a alfabetização um processo significativo para os alunos, e não algo simplesmente mecanizado, pois foi possível continuar um trabalho iniciado pela professora regente (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Portanto o fato de alfabetizar foi um dos maiores desafios enfrentados durante o estágio, pois no decorrer desse processo, tivemos que pensar em estratégias que pudessem mediar a aprendizagem dos alunos, e os permitissem avançar no processo da construção da leitura e da escrita (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Nesse sentido, Juliana reconhece que a alfabetização não é algo mecânico, mas um processo que precisa fazer sentido para as crianças. Então, a criança não é um sujeito passivo, que não sabe, e sim ativo no processo de conhecimento do objeto de estudo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Juliana, alfabetizar foi um dos grandes desafios do estágio, uma vez que este representou um processo de aprendizagem quanto as situações diversas que envolviam a prática pedagógica.

O estágio foi um processo de múltiplas aprendizagens sobre a prática pedagógica, e o ser professora dentro da sala de aula, na forma como encarar cada nova situação que acontecia em todos os momentos, como o fato de pensar estratégias de ensino e aprendizagem, resolver conflitos, planejar, lidar com as diferenças de cada aluno, integrar a turma, tornar as aulas significativas, com levar nas aulas temas envolventes, que partiam do interesse da turma, e alfabetizar. Esses foram alguns dos desafios encontrados durante o desenvolvimento do estágio, e de uma forma natural, todos foram se resolvendo, e a cada dia, um degrau ia sendo superado na prática da estagiária (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana destaca em seu relatório que no decorrer do estágio foi percebendo seu próprio crescimento, e traz a reflexão de que a dinâmica da sala de aula envolve múltiplas dimensões como o planejar, buscar estratégias de ensino e aprendizagem que sejam significativas, alfabetizar, mediar conflitos, conseguir olhar para as especificidades de cada criança. No decorrer do estágio os desafios da estudante foram sendo superados e reconhecidos como uma oportunidade de aprendizagem docente.

Nesse sentido, para Vaillant e Marcelo Garcia (2012), o aprendizado é construtivo e a atividade é uma condição necessária, mas não é suficiente para que ele seja produzido. Para que a aprendizagem se consolide, o estudante precisa ser capaz de relacionar e integrar as novas experiências. Para isso, é essencial oportunidades que gerem a reflexão. A prática do estágio supervisionado por si mesma, pode não conduzir a aprendizagem docente, se não houver simultaneamente a reflexão sobre o que o estudante está aprendendo.

Trazemos recorte do planejamento de Juliana para observarmos agora as atividades envolvendo leitura e escrita por ela realizada:

SEGUNDO MOMENTO**Hora do conto: A arca de ninguém (Anexo 1)**

A professora, ainda na roda de conversa, irá contar a história *Arca de ninguém*, que fala sobre os animais que não queriam ser amigos e viver juntos, mas que, no final perceberam que para sobreviver, todos deveriam estar unidos.

TERCEIRO MOMENTO**Interpretação da História**

Após contar a história, a professora fará questionamentos [...]

As respostas dos alunos deverão ser registradas no caderno de registro da turma.

QUARTO MOMENTO**Se eu fosse esse Bichinho**

Os alunos serão organizados em uma roda, e cada um deverá sortear o nome de um animal e imitar para os colegas, os quais tentarão adivinhar. Quem adivinhar marca ponto, e no final quem ganhar, deverá escolher dois colegas para imitar um animal de sua preferência.

QUINTO MOMENTO**Meu animal preferido**

Cada aluno irá receber uma folha e deverá desenhar o seu animal preferido. Para finalizar, cada um deverá escrever uma frase para esse animal e ler para os colegas. Cada aluno no momento de sua apresentação deverá apresentar o seu animal [...]

Esse diálogo deverá ser no grupo, a fim de saber o que os alunos sabem de seu animal desenhado.

[...]

OITAVO MOMENTO**Boliche dos animais**

Para essa atividade os alunos irão jogar boliche, que serão com garrafas pets inumeradas de 0 a 9. Cada aluno deverá jogar uma bolinha de meia para derrubar o maior número de garrafas, as garrafas que derrubar deverá somar os seus números e escrever no quadro ao lado de seu nome. A professora e os demais colegas irão ajudar na soma. Para finalizar os alunos deverão comparar as quantidades de pontos que cada colega conseguiu atingir. Se for do interesse dos alunos terá uma segunda rodada.

Quadro 5 – Planejamento da Juliana

Como observamos no planejamento da Juliana, ela articula diferentes áreas do conhecimento e trabalha a leitura e a escrita por meio de uma temática que ela aponta como significativo para a criança. Em vários momentos as crianças são desafiadas a criar frases, a ousar e demonstrar suas hipóteses sobre a escrita, como fica evidente quando as crianças devem desenhar animais que gostariam de levar para viajar em uma arca e depois escrever uma frase. Também, quando as crianças

devem desenhar o seu animal preferido e depois escrever uma frase e ler para os colegas.

Desenvolver um trabalho que tenha sentido e significado para a criança, que a respeite como alguém que pensa, que tem curiosidades, conhecimentos é imprescindível para que ocorra a apropriação do sistema de escrita. Juliana coloca que os desafios e as expectativas foram superados durante o estágio e que os estudantes foram os principais agentes, como vemos a seguir.

No início com mais dificuldade, mas com o tempo e através da rotina diária, do envolvimento tanto da turma, quanto da estagiária, todos os desafios foram superados e as expectativas contempladas. Isso se deve aos alunos, que foram os agentes principais da prática, pois, foram eles que motivaram os desafios serem superados e as expectativas serem contempladas (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Assim como a Juliana que trouxe a importância de relacionar as curiosidades das crianças com os conteúdos propostos pela escola, Eliana também destaca tal proposição. Um desafio apontado por ela foi a cobrança que sentiu em relação aos conteúdos que constavam no plano de estudo. Então, sentiu-se pressionada pela professora regente quanto aos conteúdos que precisavam ser trabalhados e disse que, às vezes não conseguia organizar.

Era uma cobrança muito grande da professora regente para trabalhar os conteúdos. A tabuada, a tabuada... Então, toda hora ela me cobrava "*tens que trabalhar sinônimos*". E daí, as crianças pediam algumas coisas para eu trabalhar e eu não conseguia relacionar. Essas dificuldades que eu estava tendo de relacionar os conteúdos, então, de certa forma, eu não tinha muita autonomia para trabalhar o meu planejamento, que era uma cobrança da professora, imensa (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A narrativa de Eliana nos remete que ela compreende que a maneira de organizar as temáticas a serem desenvolvidas na turma deveria partir das próprias crianças e, diante disso, ela estava encontrando dificuldades em relacionar os interesses das crianças com os conteúdos do terceiro ano que deveriam ser trabalhados.

É preciso olhar para os conteúdos não como um fim em si mesmo, mas, centrando-se nas necessidades dos estudantes. Não podemos ignorar que há um currículo que prevê o ensino de conteúdos específicos para cada nível de escolarização, mas, o grande desafio está em olhar para o que o estudante tem apresentado e como utilizar os conteúdos de maneira que o ajude a desenvolver-se.

Segundo Zabala (1998), podemos pensar na organização dos conteúdos de duas maneiras: na organização dos conteúdos centrada na disciplina, ou seja, modelos organizativos disciplinares; e, nos métodos globalizados, em que os conteúdos das atividades passam de uma matéria para a outra sem perder a continuidade. A principal diferença entre os dois se dá que os métodos globalizados não têm a disciplina como finalidade básica do ensino, e sim tem o intuito de proporcionar os meios que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Assim, o referencial organizador é o estudante e suas necessidades educativas. A importância dos conteúdos está em função da potencialidade formativa e não apenas da relevância disciplinar.

A seguir, trazemos para a discussão um recorte de um dos planejamentos de Eliana, para podermos observar como ela articulou atividades de leitura e de escrita, conteúdos do terceiro ano e outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o tema proposto é Educação Fiscal.

Data: 05 de Novembro de 2014

[...]

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

1º Momento: Oração e Correção das tarefas.

2º Momento: Compras

Distribuir alguns folhetos de supermercado aos alunos, solicitar que escolham três produtos simulando uma compra, no qual posteriormente terão que colar no caderno e calcular o valor total dos produtos. Após, colaram as cédulas necessárias para obter os produtos e calcular o troco que receberiam se fossem comprá-los.

3º Momento: Lanche e, após realizar a escovação dos dentes.

4º Momento: Recreio.

5º Momento: Preencher um cheque:

Supondo que para realizar o pagamento desses produtos os alunos fossem pagar com um cheque, para isso será necessário saber preenche-lo. Deste modo, mostrar um exemplo de um cheque e destacar quais são os dados (valor da compra em números e por extenso, data, cidade, nome da pessoa ou empresa a quem o cheque está sendo pago) que compõem o mesmo, e em seguida, propor que os alunos preencham um cheque, com as informações de suas compras, conforme o modelo abaixo:

O diagrama mostra um modelo de cheque com as seguintes partes e legendas:

- Montante escrito em palavras:** Aponta para o campo "PAGUE POR ESTE CHEQUE A QUANTIA DE".
- Nome da pessoa ou empresa a quem o cheque está sendo pago:** Aponta para o campo "A".
- Montante escrito em números:** Aponta para o campo "R\$".
- data:** Aponta para o campo "OU A SUA ORDEM".
- Assinatura:** Aponta para o campo "CLIENTE DESDE XX/XX".

Os dados preenchidos no modelo são:

COMP BANCO AGENCIA NUMERO DA CONTA NUMERO DE CHEQUE R\$
 018 341 0500 22037-9 AA-00338

PAGUE POR ESTE CHEQUE A QUANTIA DE _____ E CENTAVOS ACIMA _____

A _____ OU A SUA ORDEM _____

Seu Banco

CLIENTE DESDE XX/XX

:9124 6027 486566539 00523 7534964 327

Figura 3: modelo de cheque

Responder no caderno: Quais são os nomes próprios que tem no seu cheque?

Quadro 6 – Planejamento da Eliana

Então, a acadêmica traz atividades que articulam a matemática e a leitura e a escrita, como o preenchimento de um cheque, dando ênfase ao substantivo próprio e comum. Em outros planejamentos, ocorre a utilização do dicionário, leitura e interpretação de um texto sobre a temática em estudo, construção de um cartaz em grupo sobre a importância da Educação Fiscal, a elaboração de etiquetas de produtos, lista de compras, história em quadrinhos, a elaboração de uma história a partir de uma atividade de matemática.

Como a turma de Eliana era de terceiro ano, a maioria das crianças estavam alfabéticas, exceto uma menina que estava no nível pré-silábico, como vemos a seguir:

[...] a menina estava no nível pré-silábico, mas ela não ia muito na aula.[..A.] professora parece que achava que eu não tinha capacidade de atender ela e os demais. Então, o que ela fazia, ela pegava e fazia atividade diferenciada com ela, sem me perguntar nada. [...] Porque ela achava que não conseguia acompanhar aos demais o que eu estava dando. Aquilo ali eu senti, me deixava um pouco dura, assim. Mas como? Isso aqui é para todos, meu estágio não é só para uns, é para todos (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Eliana manifesta sua impressão ao fato ocorrido com a professora regente que retirava a menina que não estava alfabetizada da sala de aula sem consultá-la. Também coloca que a professora regente, quando ficava na sala de aula com ela, solicitava que as crianças, ao terminarem uma atividade logo recebesse outra, interferindo em sua organização do trabalho pedagógico. Eliana, então, ficava se questionando em como agir diante da situação.

[...] Daí ali, a professora ficava “*ah, pode fazer a próxima atividade, pode passar para a próxima.*”. Mas eu ficava “eles não acabaram ainda, não eram todos, alguns tinham acabado, e agora? O que eu vou fazer?” [...] Daí, primeiramente, eu fazia ne, depois, eu dava uma atividade extra para aqueles que terminavam mais rápido, mas tinham certas atividades que eu precisava explicar para todos eles, não podia ficar explicando individualmente, assim. Então, eu esperava todos acabarem para poder continuar (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Eliana entende que seu planejamento deve contemplar toda a turma, os alfabetizados e quem não está alfabetizado e que retirar a criança não alfabetizada da sala de aula para dar atividade diferente também não é a alternativa mais adequada. Dessa forma, lidar com a heterogeneidade em uma turma e pensar em um planejamento que abranja a todos são desafios constantes, uma vez que se entenda que cada criança tem suas especificidades, seu modo de aprender e compreender o que está sendo trabalhado. A Eliana coloca que este foi um dos desafios do estágio supervisionado.

Não se pode negar um impacto durante o estágio com as demandas no âmbito dos Anos Iniciais, especificamente no 3º ano em decorrência de ser uma etapa de ensino onde a alfabetização deve estar consolidada. E, a partir do diário foi possível perceber as necessidades e as dificuldades que os alunos estavam apresentando no decorrer do desenvolvimento da prática pedagógica e, além disso, foi um desafio no qual tinha que planejar atividades que pudessem sanar

essas dificuldades que as crianças apresentavam, pensando em objetivos de aprendizagens a partir da perspectiva dos aprendentes, ou seja, no que a criança precisa aprender (relatório de estágio, Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Assim como Eliana, Juliana traz que a professora regente da sua turma interferia na organização do trabalho pedagógico proposto por ela. Em seu relato, evidenciamos sua concepção sobre a leitura e a escrita infantil, ou seja, que para ela, a criança aprende a ler e a escrever a partir do todo, não havendo a necessidade de restringir-se às famílias silábicas e nem seguir a ordem das letras do alfabeto. A Juliana traz que, em momentos oportunos, conseguia trabalhar da maneira que acredita que seja o mais adequado para a turma em que estava, mas, nem sempre isso era possível em decorrência das interferências da professora regente, que tem outras concepções acerca do aprender e do ensinar a leitura e a escrita. Juliana aponta como fez para dar conta das cobranças da professora regente:

Pois é, ela sempre me dizia “tu faz do jeito que tu acreditas ser, eu também acredito no construtivismo”, mas quando ela via que eu estava deixando, vamos dizer meio livre ela vinha e dava aquele pitaco “revisa um pouco a sílaba, traz um extra, deixa para o final da aula [...]”. Igual à questão da letra, ela me entregou no início do estágio “eu parei nesta letra, tu tens que continuar as letras” e eu pensava “eles estão vendo as letras no todo, como eu vou trabalhar hoje o M, como ficar só no M a semana inteira”, aí eu tentava dar algumas escapadas de fazer o todo, mas chegava ao final da semana e ela “tu não trabalhaste o P” e eu “profe eu trabalhei, aquela palavra tinha P no meio” e ela “mas faz um exercício do pa, do pe, do pi”. Então eu tinha que lidar com isso, mas eu conseguia meio disfarçar com ela as coisas e ela ficava o tempo inteiro junto, então eu nem tinha assim tanta liberdade, mas eu conseguia do meu jeito misturar o que ela queria com o que eu estava trazendo (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Embora a Juliana mencione que não tinha muita liberdade para trabalhar de acordo com o que acreditava devido a intervenção da professora regente, em outros momentos, ela se refere a ela como alguém com quem podia contar, discutir seu planejamento. A Juliana já conhecia a professora regente devido ao PIBID que era realizado na escola e a professora regente que convidou a Juliana para fazer o estágio na turma dela.

No início até nos meus registros eu colocava “*ela nunca está contente com nada, ela sempre está querendo que eu faça mais, diz que as minhas atividades são um pouco fracas, que eu deveria investir mais*”. Mas depois, até nos meus últimos registros do meu diário reflexivo da turma, eu vi que ela queria que eu

aprendesse, ela estava sempre envolvida com as minhas coisas, todos os planejamentos que eu realizava ela sentava, ela me dava retorno, ela dava sugestões, se ela via que no momento eu estava um pouco perdida ela ia lá e me achava. Então, no final eu avalio que por mais que ela fosse bem exigente foi uma relação de mãe e filha, até eu digo para ela “*virou uma mãezona*”, então eu acredito que essa exigência que ela cobrava de mim era porque ela tinha preocupação com a turma dela, ela não iria me deixar livre, desamparada (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Foi essa relação de troca com ela foi muito importante porque eu sabia que eu tinha alguém para contar, então eu acredito que na minha formação enquanto a estagiária aprendiz na prática ela conseguiu mediar, então eu tinha duas mediadoras, a orientadora e ela mais ainda que orientadora porque ela me via ali todos os dias, ela estava comigo presente em todos os momentos. Fiquei brava em algumas situações, queria brigar, mas no final eu avaliei que foi uma troca, me ajudou bastante (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

O diálogo sobre a turma, o olhar de outra pessoa, a divisão de angústias, as sugestões de alguém que já possui uma caminhada como docente é algo importante na relação entre a professora regente e a estagiária por proporcionar um trabalho colaborativo. E é isso que Juliana nos coloca. Imbernón (2009) discute o trabalho colaborativo como uma oportunidade de combater o isolamento e o individualismo na docência. Assim, por meio do trabalho colaborativo entre estagiária e professora regente, a estagiária pode explicar quais eram as suas necessidades, dúvidas, assumindo uma postura crítica e ativa a partir do próprio contexto em que estava atuando, resultando em um processo formativo dinâmico.

Em relação as estratégias de ensino de leitura e escrita, percebemos que a Juliana e a Eliana utilizaram estratégias semelhantes, mas com objetivos diferentes, uma vez que a faixa etária das crianças não era a mesma. Levamos em consideração que a orientadora das duas acadêmicas era a mesma.

Assim, as estratégias destacadas por Juliana foram:

- Escrita espontânea: liberdade para a criança expor suas hipóteses e se sentir autônomo em suas produções.
- Jogos: atividades lúdicas que articulasse os conteúdos e fossem significativas.
- Respeitar as necessidades das crianças: compreender que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem e saber ouvi-la.
- Atividades para propiciar a leitura: com ênfase na autonomia
- Atividades que envolvessem o lúdico e a criação
- Interação grupal: interação entre as crianças

- Circuito de atividades diversificadas.

As estratégias de Eliana foram:

- Hora do conto (leitura e interpretação): momento destinado a leitura e posterior problematização.
- Criação de histórias- diferentes proposições de produção textual e intervenção na estrutura e ortografia.
- Jogos
- Interação grupal

Já a Patrícia apresentava as seguintes estratégias.

- Atendimento individual - retirava as crianças da sala de aula para um trabalho com ênfase na especificidade da criança.
- Diferentes maneiras de sentar com o objetivo de diminuir a conversa: dispunha as crianças em grupos, círculo para diminuir a conversa entre eles.
- “Folhinha”: utilizava material impresso porque as crianças não estavam acostumadas a copiar do quadro.
- Leitura inteligente: Leitura de linha por linha de um texto, com perguntas orais para melhor compreensão.
- Das sílabas para o todo da palavra: Trabalhava com as sílabas, para partir para as palavras descontextualizadas e por fim, escrita de frases.

A Patrícia mostrou-se com muitas inquietações quanto ao seu trabalho desenvolvido durante o estágio, mas, em nenhum momento fez reflexão quanto ao seu modo de ensinar, pois, justificava sua dificuldade ao denotar que as crianças não tinham acompanhamento familiar, tinham dificuldades em se concentrar e conversavam demais. Para tanto, Patrícia trocava as crianças de lugar, organizava a turma em grupos, em círculos na tentativa de diminuir a conversa, pois, segundo ela, era um empecilho.

Como eu te falei, eu estou sentindo muita dificuldade que os meus alunos não estão conseguindo e eu não sei que métodos eu vou utilizar para ensinar, eu estou fazendo trabalho individual para ver se conseguem se concentrar, mais é o problema de concentração que eles não prestam atenção no que tu estás explicando. [...] Eu nunca os coloco em fila, trabalho mais meia lua ou então em círculos ou grupos e sempre eu estou mudando também os lugares porque eles não param, estão sempre conversando, então para evitar a conversa que atrapalha bastante eu estou sempre mudando, estou sempre inventando alguma coisa para ver se melhora (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Outra dificuldade encontrada por Patrícia diz respeito a maneira de trabalhar, uma vez que as crianças não se concentravam, manifestavam o desejo por material impresso em folha e não se adaptaram a cópia do quadro.

Eles pedem muito a folhinha, eu tenho dificuldade com isso até tentei trocar para o quadro, passar bastante coisa no quadro só que eles não copiam. [...] Então eu trabalhei bastante folhinha [...] Eles não gostavam muito de copiar e já vinha àquela briga *“vais ficar de castigo quem não me mostrou o caderno”*, *“não vais ir pro recreio, esse vai ser o castigo”* e daí eles apuravam para copiar e era assim que eu ia levando ou *“não vais ir à brinquedoteca”* ou *“não vais ir à pracinha”*, tudo assim e assim que eu vou levando (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Patrícia desenvolvia seu planejamento de ensino da leitura e da escrita pautado na ideia de ensinar partindo das sílabas, ou seja, das unidades mais simples para então propor a formação de palavras, frases e por fim, textos (MORAIS, 2005). Os únicos jogos mencionados por ela foram três de matemática, para trabalhar um conteúdo.

Desse modo, o olhar de Patrícia estava muito mais para a metodologia do ensino da leitura e da escrita do que para as necessidades e potencialidades apresentadas pela turma. O que significa para uma criança pequena aprender palavras descontextualizadas? Que tipo de relação uma professora estabelece com a turma ao propor como “castigo” por não copiar perder o direito do recreio, da pracinha, da brinquedoteca? A brincadeira não faz parte do desenvolvimento infantil e conseqüentemente da aprendizagem?

A mesma acadêmica traz suas reflexões a respeito do trabalho com sílabas apresentando a sua posição sobre o modo com as crianças respondem a proposta.

Eu não trabalhei as letras individuais, eu trabalhei em sílabas para ajudar já no processo da leitura. [...] Fui apresentando separado o ba, o be, o bi, o bo e o bu e assim eu ia com cada um. Eles estão com a maior dificuldade, eles conseguem juntar, chega a um momento da leitura e não vai. A maior dificuldade está no gu

que eles confundem com o g e o j e daí não fecha ali. [...] Trabalhei com palavras soltas primeiro, e depois eu fui para frases, texto, assim, eles não chegaram a construir, só frases pequenas. Coletivo só um ou dois textos que eu consegui porque fica muito repetitivo. Daí eu ia escrevendo no quadro e depois eles copiavam para o caderno [...] (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Levando em consideração a posição apresentada, ficou evidente que estamos diante de crianças que pensam, criam hipóteses, fazem perguntas com profundo sentido epistemológico sobre a representação da escrita e isso não pode ser ignorado, de acordo com Ferreiro (2012).

A mesma autora expressa que é

[...] preciso mostrar que os copistas não são produtores de texto, destroçar os rituais de recitação das famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar no grande cenário e de pleno direito dois grandes ausentes da formulação tradicional: a língua escrita e a criança que pensa (p. 60).

Logo, as narrativas da Patrícia nos remetem a ideia de um ensino reducionista, que pouco abre espaço para a criança que pensa, que questiona, que constrói e brinca com a língua escrita. Atividades que envolvem a codificação e decodificação de sílabas e palavras soltas, fora de um contexto significativo para quem está aprendendo. Esse tipo de proposta pode ser desinteressante, proporcionando pouco envolvimento e, portanto, resultando em certa resistência para a realização das atividades. Isso explicaria tamanha dificuldade e angústias apresentadas pela professora estagiária diante do desafio do estágio.

A Juliana, que também realizou seu estágio no primeiro ano demonstra trabalhar em uma perspectiva diferente de Patrícia. A Juliana, ao relatar sobre a professora regente da turma menciona que a proposta desta professora era silábica, e que a professora regente, embora falasse que concordasse com o construtivismo, solicitava que fossem trabalhadas as sílabas das palavras. Juliana conta-nos que sempre seu enfoque não era esse e sim partir das palavras significativas para as crianças e não das sílabas.

Eu trago assim pelo meu entendimento que era o método silábico, ela não partia daquele todo que a gente vem acostumada a começar a trabalhar pela palavra inteira. Ela partia das sílabas e aí eu via que os alunos ficavam muito apreensivos, ficavam SAPO, s-a=sa, p-o=po, então na cabecinha deles eles não viam a palavra inteira SAPO, ficavam só naquela questão da sílaba e ela dizia *“mas é assim que eles aprendem, ele tem que partir da sílaba”* e aí eu via que

esse método silábico estava mais voltado para esse tradicional (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana, então, trazia em sua proposta de trabalho atividades que promovessem a autonomia das crianças, que tivessem significado e sentido bem como, desse a liberdade da turma criar e brincar. A Juliana observava o nível de leitura e escrita em que se encontravam as crianças e propunha atividades que as levassem a avançar nas hipóteses, baseando-se na teoria construtivista de Ferreiro (1999). Então, as alternativas em que ela viu êxito foram nos jogos e trabalhos em grupos, pois, as crianças sentiam-se desafiadas a brincar, descobrir e ajudavam-se.

[...] porque eu tinha alunas que estavam no nível silábico e que no decorrer das atividades em aula elas não tomavam sentido aquelas atividades para elas e por isso eu via que dificuldade. Quando eu comecei a levar os jogos eu via que elas mediavam o colega, elas queriam jogar, elas queriam juntar as sílabas das palavras, elas mesmas criavam as suas estratégias para aquele jogo [...] (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Dessa forma, se torna evidente que através do jogo e do trabalho em grupo, os alunos encontram uma forma prazerosa e também significativa de se envolver com a leitura e a escrita, e avançar nas suas dificuldades (Relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Na dinâmica de utilizar jogos de alfabetização e trabalho em grupo, Juliana percebeu o avanço na turma. A organização da turma em grupos favoreceu a interação entre pares, possibilitando que houvesse ajuda mútua entre as crianças. É na interação grupal que uma criança em hipótese mais avançada, ao explicar para seu colega alguma atividade, reelabora seu pensamento e, o colega que recebe a explicação, sente-se desafiado e é impulsionado a construir novos saberes.

Neste sentido, os estudos de Isaia (2006) evidenciam que a interação grupal, em sala de aula, pode ser uma prática educativa que favoreça a construção do conhecimento por parte das crianças, pois, interagindo cooperativamente, trocam informações e hipóteses divergentes que as fazem avançar conceitualmente. Portanto, as crianças, em conjunto, aprendem umas com as outras, pois através de discussões vão, mutuamente, auxiliando-se, organizando-se, descobrindo juntas.

A Juliana destacou que uma maneira de auxiliar as crianças no avanço das hipóteses foi a escrita espontânea. Por estarem em um primeiro ano, compreendia que não havia a necessidade de realizar a correção da ortografia, mas sim promover um ambiente em que a escrita fosse prazerosa.

A criança precisa ter liberdade para expressar-se através da escrita espontânea, permitir-se demonstrar suas compreensões sobre o objeto que está descobrindo. O que se espera, muitas vezes, da criança em início do processo de aquisição da leitura e da escrita é que esta já escreva ortograficamente correto, que copie o que está sendo ensinado, negando a oportunidade de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do apontado pelo método escolhido pelos professores (FERREIRO, 2011b).

A Juliana traz que a professora regente propunha a correção das escritas espontâneas das crianças. Diante disso, ela tentava agir como acreditava ser a maneira mais correta, mas nem sempre isso era possível. Ela foi percebendo, na interação com a turma as estratégias que podiam ser exploradas, foi consolidando os conhecimentos e descobrindo o que ajudava as crianças a avançarem.

Além dos jogos que eu acho que foi uma ótima estratégia, uma ferramenta que me ajudou a própria questão da escrita espontânea que eu nunca tinha pensando nisso, mas tu ajudas mesmo o teu aluno a se sentir autônomo com aquilo que ele está fazendo, [...] mesmo se [...] faltava a ortografia, tu os deixares escreverem, tu deixar eles irem para o quadro e ali *“ah, escreve uma frase”* e depois tu junto com ele *“será que tu não percebes que está faltando alguma coisa?”*, respeitar as vontades dos alunos da tua turma, respeitar essa necessidade [...]. Isso foi uma briga com a professora regente porque ela me cobrava corrigir os erros *“vais com a borracha apaga e diz”*, até o acento e eu vinha com toda aquela proposta do que a gente estudava e eu digo *“aqui era errado, que não precisava corrigir que era ruim para o crescimento da criança”* (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana trouxe uma questão bastante importante na perspectiva construtivista que foi como tratar com o erro no início da alfabetização. Como ela mencionou, deixa que a criança escrevesse livremente e, após a escrita, fazia intervenções problematizando.

Na língua oral, os adultos dão permissão para a criança realizar tentativas de produzir e interpretar a fala. Entretanto, quando nos referimos a escrita, dependendo da maneira como o professor trata o erro da criança, a criança pode interpretar como uma penalização, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e *“que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem”* (FERREIRO, 2011b, p. 32).

As propostas da escrita espontânea, do trabalho em grupo e dos jogos foram apontadas por Juliana como uma excelente ferramenta de aprendizagem, pois possibilitou que as diferentes hipóteses das crianças fossem confrontadas.

O jogo também foi uma das ferramentas utilizadas pela estagiária em alguns momentos de sua prática no estágio, visto que o jogo é uma excelente ferramenta de aprendizagem, pois, promove a interação e contribui nos avanços da leitura e escrita de forma prazerosa para a criança. Assim, durante o estágio, reservou-se uma vez na semana, para a realização de circuito de jogos, por meio do envolvimento dos alunos com os mesmos que são disponibilizados pela estagiária. Dessa forma, o jogo também promoveu a socialização dos alunos e igualmente ajudou os mesmos a confrontarem com suas hipóteses, pois nesse momento, contavam com a ajuda dos próprios alunos, recorrendo à estagiária só quando surgia alguma dúvida, tendo nos colegas os auxiliares nessa construção (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Dessa forma, tanto os jogos quanto as demais atividades eram planejadas de acordo com as observações realizadas durante as aulas, na interação com as crianças e nas respostas que elas iam dando. Juliana coloca em suas reflexões no relatório de estágio que as estratégias de ensino iam sendo planejadas levando sempre em consideração os níveis, para então propor as atividades e realizar a mediação.

Portando, é necessário conhecer esses níveis, e saber identificar em quais cada aluno se encontra, para mediar estratégias que possibilitem o seu avanço na construção de sua escrita. [...] E foi a função de mediar e criar estratégias que auxiliavam os alunos no seu avanço, que foi possível estabelecer durante o estágio, principalmente por meio de atividades lúdicas (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Na mesma perspectiva de Juliana, Eliana elabora seu planejamento em vista das necessidades apresentadas pelas crianças. Ela também destacou em seu estágio a importância do trabalho em grupo. Com a professora regente, a turma era acostumada a formar os grupos por afinidade e escolher os jogos que queriam jogar. A Eliana realizou uma proposta diferente, em que ela escolhia os grupos com a intenção de que a interação de crianças de diferentes níveis de aprendizagem ocorresse. Da mesma forma, os jogos também eram por ela selecionados, com objetivos específicos.

Por meio da interação grupal e dos jogos, Eliana trabalhava os conteúdos e observava a evolução da turma, uma vez que o jogo promovia o diálogo, a cooperação e era desafiador.

[...] Inicialmente os alunos não gostaram de formar grupo com outros colegas, mas no decorrer do jogo foi possível observar a interação entre os mesmos, no qual uns ajudavam os outros. Então, o jogo foi utilizado como um mediador na aprendizagem das crianças devido às mesmas apresentarem dificuldades principalmente nos cálculos de divisão. Ao observar, auxiliar, mediar, estimular os alunos a realizarem as atividades, e a cada vez que jogavam víamos o quanto o jogo estava contribuindo para a evolução dos alunos. [...] Os alunos já estavam acostumados a trabalhar em grupo com a professora que destinava uma vez por semana a atividades dos jogos [...], mas eram os alunos que escolhiam os jogos que gostaria de jogar e com quais colegas desejavam formar um grupo (Eliana, artigo, p. 5-6).

A Eliana, por ter um terceiro ano em que as crianças já estavam alfabetizadas, realizou atividades que problematizasse a ortografia e tivesse ênfase na produção textual, leitura e compreensão. Ela contou-nos que no início do estágio observou na hora da leitura o interesse das crianças pelos livros, uma vez que elas tinham pouco acesso a esse tipo de material em casa. Também, evidenciou que a escrita sobre o que as crianças haviam lido era sucinta. Para que a turma avançasse na leitura, compreensão e escrita, uma das estratégias de Eliana foi propor, após o período de leitura, um sorteio de alguém para apresentar o livro lido aos demais colegas. Assim, foi possível observar o progresso da turma, com Eliana ilustra.

Teve uma atividade que eu fiz [...] que foi a hora do conto. [...] Eles iam, eu fiz um livrinho com eles e depois eles desenhavam, faziam a ilustração da história e depois escreviam [...]. Eu percebi que a escrita deles era muito sucinta, [...] eu queria que eles produzissem mais [...]. Comecei a fazer dinâmica, no final eles tinham que apresentar, eu sorteava um e eles tinham que apresentar para os demais colegas o livrinho. [...] Eu fui percebendo, no decorrer, que eles estavam tendo mais facilidade naquela escrita deles, eu já podia compreender mais o que eles estavam lendo (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Para problematizar a ortografia e a produção textual, Eliana fazia texto coletivo em que ela era a escritora e, ao escrever as palavras no quadro ia retomando a questão ortográfica e a estrutura do texto como parágrafo e pontuação. Também trabalhou diferentes gêneros textuais como história em quadrinhos e carta.

[...] eu levei o início de uma historinha e depois eles tinham que continuar, mas era coletivo, eu fiz com a turma toda. Eu ia escrevendo no quadro e eles iam escrevendo sugestões. Eu perguntava: “*carro, é com um erre ou dois?*”, eu já ia trabalhando a ortografia. Eles iam me falando e eu ia escrevendo, até para eles verem no quadro a questão do parágrafo, que uma história tem início, meio e fim, essas questões. Eu dava histórias em quadrinhos e eles tinham que produzir. [...] Eu pedi para eles fazerem uma carta, foi fantástico. [...] Tinha que ver a produção deles. [...] (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana havia trazido como problematizava o erro em sua turma de primeiro ano. A Eliana trouxe a mesma reflexão. Como as crianças da turma dela já estavam alfabetizadas, a ortografia era trabalhada nos textos coletivos e também, na troca de atividades entre as próprias crianças para a efetiva correção.

Sobre as correções feitas pelo professor, Weisz (2009) traz que em cada situação há uma maneira de fazer o estudante perceber que errou, com o objetivo de ajudá-lo a avançar. O importante é ter consciência o porquê se está corrigindo: está corrigindo porque o professor precisa corrigir ou porque nesse momento também se está ensinando.

Compreendemos que cada nível de escolarização tem suas especificidades que envolve não só a correção do erro como a organização do trabalho pedagógico, os conteúdos, o desenvolvimento da criança, as estratégias que leitura e de escrita. Assim, daremos continuidade as nossas discussões abordando o estágio na Educação Infantil.

4.2.2 Organizar e desenvolver estratégias de leitura e escrita na Educação Infantil: o que as acadêmicas têm a nos dizer?

A organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais possui um caráter distinto da Educação Infantil. Como vimos até o momento, as acadêmicas que realizaram estágio nos Anos Iniciais destacaram os conteúdos que precisam ser aliados com os interesses das crianças. Além disso, os Anos Iniciais apresentam uma organização em prepondera o ensino da leitura e a escrita como o ensino da matemática. Na Educação Infantil não há obrigatoriedade de serem trabalhados conteúdos específicos, mas, os Parâmetros Curriculares, em seu artigo 9º, traz que,

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Diante disso, destacamos como as acadêmicas que realizaram o estágio na Educação Infantil pensavam a organização de seu trabalho pedagógico para este nível de ensino. Para elas, o planejamento é uma organização do que será desenvolvido em aula que proporciona segurança para a prática pedagógica; envolve estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na legislação, no contexto escolar e no desenvolvimento intelectual e físico das crianças envolvidas no processo; e, é fundamental e flexível. As narrativas a seguir indicam a respeito do planejamento:

[planejar] pra mim me sentir segura também porque como eu estava ali em estágio era totalmente diferente da minha turma que eu sabia o que eu iria fazer e as coisas que iriam acontecer. Como eu organizo a rotina com eles eu também teria que ter essa rotina previamente organizada para mim, para também não chegar lá e dizer “*vamos fazer isso agora, não temos o que fazer vamos para o pátio*” (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Eu acho que tu tendo o conhecimento desse contexto, tu tendo esse suporte teórico, [...] tu sabendo em que nível de desenvolvimento intelectual, físico essa criança está, tu conhecendo também o que a legislação prevê que tu trabalhes, tu pensares estratégias a trabalhar isso de modo que seja legal para a criança e que seja proveitoso [...]. Então eu acho que tu pensares em estratégias de como tu vais lidar isso, colocar na balança, fundamentação teórica, legislação, aquilo que a escola cobra e as necessidades e demandas da própria criança, eu acho que é tu consegues mediar isso e fazeres um equilíbrio. [...] Eu acho que é isso, a flexibilidade (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Eu acho fundamental, não tens como tu dar uma aula sem ter um planejamento e sempre tu teres a tua segunda opção, acho que tu tens que sempre levar atividades a mais porque nem todas as atividades que tu faz tem uma boa aceitação das crianças. Às vezes, tu desempenhas uma atividade e tu vês que as crianças não estão conseguindo interagir com aquela atividade tu troca para outra, então eu acho fundamental assim e o que eu fazia [...] (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

As narrativas expressam que o planejamento dá segurança na prática pedagógica, pois, ele tem a função de coordenar e organizar os objetivos propostos. Ele também permite analisar se os procedimentos que estão sendo utilizados para alcançar tais objetivos são válidos e coerentes e estão proporcionando uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o planejamento inclui a revisão e a adequação no transcurso do processo de ensino.

Portanto, as acadêmicas compreendem o planejamento não é estático, e sim flexível, podendo sofrer alterações no transcorrer do seu andamento. Sobre isso, Bolzan (2002) coloca que “sabemos, entretanto, que o planejamento pode não

garantir a interrupção, a surpresa ou as digressões sobre uma tarefa; o processo interativo e mediacional podem intervir na rota do trabalho” (p. 21). A autora ainda coloca que a não correspondência a proposta de trabalho dá a possibilidade do professor “rever o que propôs e se dispor a novas alternativas, modificando sua proposta, dispondo-se a repensá-la, ou manter a mesma proposição, responsabilizando o aluno pelo fracasso” (p. 22).

Assim como as acadêmicas que realizaram o estágio nos Anos Iniciais, as da Educação Infantil destacaram a importância de planejar de acordo com a realidade da turma. E, para tanto, Ane, Aline e Amanda optaram por realizar um trabalho baseado em projeto. A Ane justifica sua escolha em seu artigo, pois, a partir de um problema, o professor vai desenvolvendo a dinâmica organizacional do trabalho, respeitando o interesse da turma. Assim, observamos o que Ane diz em seu artigo:

Pensarmos sobre a organização do trabalho pedagógico no estágio curricular supervisionado nos desafia a retomar e a considerar os aspectos singulares de cada uma das etapas do ensino. [...] Acreditamos que a metodologia de trabalho pedagógico pautada na pedagogia de projetos é a mais adequada. Isto porque um projeto possibilita uma dinâmica organizacional que, partindo de um problema e/ou uma situação problema, que pode partir dos próprios alunos, permite que o professor organize um roteiro de caminhada de modo a contemplar as diferentes áreas do conhecimento, uma vez que nos instiga a um caminhar metodológico subsidiado em premissas interdisciplinares. [...] Salientando que esta efetivação precisa refletir e implicar nos processos de ensino e de aprendizagem de modo qualitativo e positivo, agregando ao aprendizado dos alunos (artigo, Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Assim como Ane, a Amanda também organizou seu trabalho pedagógico pautado em um projeto que surgiu a partir do interesse da turma, como vemos a seguir:

Com a intencionalidade de promover o engajamento das crianças a metodologia utilizada foi por meio de projeto, pois este trabalha na perspectiva da articulação entre os saberes prévios e espontâneos das crianças, ao possibilitar a construção de conhecimentos em torno de uma temática surgida das necessidades e interesses do grupo, tendo em vista suas significações. Assim, a partir das observações que antecederam a prática, surgiu a temática que teve como foco a criança e a construção de sua identidade [...]. Respeitando a proposta da escola, pretendeu-se desenvolver um trabalho por meio da contação de histórias, da brincadeira e do faz de conta ao jogo teatral, dando mais ênfase às questões da corporeidade (artigo, Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

As acadêmicas indicam que conhecer o contexto em que estão inseridas é fundamental para então propor as atividades. O professor tem o papel orientador, gestor e criador de situações ou atividades de aprendizagem. As atividades precisam de uma definição de tempo e de espaço, de procedimentos, de tomada de posição, análise dos objetivos que se propõe (MACEDO, 2005).

Na ideia de planejar de acordo com o interesse da turma relacionando com o papel do professor, compreendemos que este tem a função de gerar a curiosidade, de tornar o que está sendo proposto em algo significativo para a criança, seja de anos iniciais ou educação infantil. Para Zabala (1998), para que desencadeie a aprendizagem não basta que os estudantes encontrem-se frente ao que precisam aprender, é necessário que as crianças possam reorganizar, comparar, identificar o novo e relacionar com o que já sabiam. Deste modo, podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa do que está sendo proposto.

Na Educação Infantil, o enfoque está nas linguagens que a criança pode desenvolver e, para que seja significativo precisa haver relações entre o que a criança já sabe e o novo. Então, a organização do trabalho pedagógico envolve múltiplas dimensões e, ouvir a criança, observar seu interesse também é propor que se torne significativo a medida que a criança vai estabelecendo relações.

A Amanda observou o interesse de sua turma pelo movimento e pela música.

No decorrer do estágio, percebendo a criança como um ser que merece ser escutada e sentida, cada gesto e fala foram levados em consideração em minhas reflexões ao planejar as práticas seguintes, visando sempre o pleno desenvolvimento infantil (artigo, Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

E aí o que eles demonstraram interesse foi pela questão do movimento[...]. Nas últimas semanas que eu comecei a colocar um pouco da questão musical que eles tinham interesse na construção de instrumentos e toda essa parte do movimento que eles tinham demonstrado bastante interesse (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Amanda expressa que procurou observar a criança e que assim realizava o seu planejamento. Da mesma forma, Aline manifesta que foi através da observação que percebeu que as crianças da sua turma não tinham um tempo específico para realizar a roda de conversa e que havia poucas atividades em grupo, a maioria era individual. Também identificou que as atividades ocorriam em maior parte dentro da sala de aula e a turma era acostumada a receber materiais prontos. Frente a isso,

em seu planejamento, Aline propõe atividades coletivas e que desafiam as crianças a criar como circuitos de jogos, teatro, música e também construção de jogos.

A turma não possui hábito de leitura, as crianças não costumam fazer roda de conversa e grande parte das atividades são individuais. Durante o estágio o trabalho em grupo, atividades lúdicas e hora do conto foram constantes, pois percebi a necessidade da turma do trabalho coletivo. Na hora lúdica as crianças brincam apenas com jogo lego, durante o estágio foram feitos circuitos de jogos, construção de brinquedos, teatro e música (artigo, Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Durante todo o tempo de estágio houve uma preocupação em mudar o espaço onde ocorriam as aulas, em realizar atividades que não fossem tradicionais, pois a turma estava acostumada a preencher folhas prontas. As crianças quase não saem de dentro da sala de aula, o pátio da escola não pode ser usado pela Educação Infantil, sobra apenas um saguão de entrada que leva até as salas de aulas.[...] Devido à algumas dificuldades em realizar atividades com a turma, por causa do espaço físico, comecei a questionar alguns fatores importantes para a Educação Infantil. Qual a importância do espaço físico na Educação Infantil? Qual tipo de profissional eu quero ser? (artigo, Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

No fragmento anterior, Aline se remete a reflexão do espaço físico na Educação Infantil e questiona-se que tipo de profissional pretende ser. Diante disso, reconhece as limitações do contexto em que foi atuar, aceita as solicitações da professora regente de mandar temas semanalmente, mas, ao mesmo tempo, propõe em seu planejamento atividades que movimentem a sala de aula.

Como vimos até o momento, o planejamento está centrado no interesse da criança e em suas necessidades. As três acadêmicas que realizaram o estágio na Educação Infantil trouxeram em suas narrativas e em seu artigo sobre o estágio a importância de olhar para a criança e para as especificidades dessa fase do desenvolvimento.

O planejamento, para Macedo (2005), “é um trabalho no presente que nos prepara para um futuro que queremos ver acontecer, senão se reduz a uma atividade burocrática, um papel que, uma vez preenchido, guardamos em uma pasta (p.87).” Então, o planejamento exige reflexão e avaliação, não pode ser apenas um documento burocrático que é realizado e arquivado, uma programação que define e controla os conteúdos, os materiais a serem utilizados na aula, algo que precisa ser cumprido independente dos ritmos e interesses da turma, das interferências que surgem no decorrer do processo (MACEDO, 2005).

O planejamento precisa sempre ser revisto, reavaliado, observando-se o que precisa ou não permanecer, melhorar, alterar e o que está bom. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico torna-se flexível, rompe com a ideia de um planejamento rígido, que deve ser seguido à risca, independente do que ocorra durante o percurso.

As acadêmicas também relataram a relação com a regente da turma. A Ane trouxe a experiência em relação a leitura e escrita. A professora regente da turma tinha na rotina a chamada com bonecos com os nomes das crianças. As crianças que acertavam a leitura do nome do colega, letras iniciais e finais, recebiam como incentivo palmas de toda a turma. Caso não houvesse correspondido, a criança não recebia aplausos. A Ane traz que, com o passar do tempo percebeu que as crianças haviam decorado o nome dos colegas e, quando o mesmo nome estava escrito em outros lugares, não eram reconhecidos.

[...] me chamou bastante atenção que a professora puxava bastante essa questão da alfabetização na chamadinha, aquela questão de ter bonecos *“ah, de quem é este boneco? Que letra começa? Que letra termina?”*, tudo eles tinham fichas para escrever os nomes. Eu senti isso bastante cobrado por ela [...] quando um aluno acertava de quem era o colega, com que letra começava e com que letra terminava o nome do colega todo mundo batia palmas e quando alguém não acertava, eles não batiam palmas e a professora dizia *“tens que brincar mais de letrinhas em casa”* e acabava constringendo um pouco. [...] na chamadinha acabou me chamando a atenção que na verdade eles acabaram decorando o nome dos colegas porque sempre era o mesmo boneco [...] (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Diante disso, embora não concordasse com o posicionamento da professora da turma, Ane incluía em seu planejamento a prática da professora para evitar conflitos. Mas, sempre que havia oportunidade, procurava realizar a atividade de outro modo.

[...] eu tinha que ter o cuidado se não ela [professora regente] acabava intervindo e cobrava. [...] Então ela mesma iria fazer se eu não fizesse, então, às vezes, eu acabava fazendo, mas tentava não puxar, quando fazia a chamadinha quando ela não reparava, eu não puxava a questão das palmas e deixava que passasse, eu acho que não precisa ter porque acaba constringendo o outro, mas é aquela coisa, como tu é uma presença provisória na turma, tu também não podes acabar quebrando muito a rotina. [...] (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Embora que a Ane não concordasse com algumas práticas exercidas pela professora regente, no momento que em que se refere ao planejamento, comenta

que encontrava na professora regente um apoio na turma, que com ela discutia e compartilhava ideias, como vemos a seguir.

Então, eu acabava ficando tranquila porque a minha professora regente lia os meus planejamentos que eu mandava, [...] a regente ela lia e retornava e dava sugestões “*quem sabes tu faz assim com essa atividade*”. Então, eu encontrei suporte com ela tanto em sala de aula como na leitura dos planejamentos [...] (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Ane deixa explícita sua consciência de que sua presença na turma é provisória e que não pode sair muito da rotina já estabelecida pela professora regente da turma. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico foi elaborado a partir de algumas solicitações, como a chamada. A seguir, um recorte do planejamento da Ane, em que ela explica como ocorria a chamada.

3º MOMENTO

Roda de conversa: saudar os alunos, perguntando se estão bem.

3.1 Calendário: A professora organiza o calendário do dia questionando aos alunos: *Que dia é hoje?* Após cada resposta vai revisando os dias da semana e contando os números até chegar à data do dia.

3.2 Chamada: no painel da chamada – representando um campo de futebol – verificar quem está presente – cada aluno é um dos jogadores representados por bonecos, cada boneco traz o nome de cada aluno: um aluno por vez inicia dizendo de quem é o boneco indicado pela professora, diz a letra com que inicia o nome do colega e diz a cor da roupa do boneco correspondente ao colega, caso acerte todas as questões todos batem palmas e parabenzam o colega, assim sucessivamente até que todos tem falado. No caso de algum colega que estava em “campo” no dia anterior e hoje não está presente na aula, ele sairá de campo tirando-se o seu boneco do painel, bem como, se algum colega não estava no dia anterior hoje está presente recoloca-se o seu boneco no painel. Após, todos terem sido nomeados, faz-se uma contagem coletiva da quantidade de bonecos que estão “em campo”, em sequência conta-se os alunos presentes conferindo se as contagens estão corretas.

Quadro 7 – Planejamento da Ane

Em seu artigo sobre o estágio, Ane destaca a sua presença provisória na turma e sua reflexão quanto a isso, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] agora no estágio alguns dias de observações e o período de estágio, trinta dias. Vejo nas palavras de Freire justamente o que me inquietava neste período:

qual será o reflexo da minha presença provisória naquela turma? Mesmo no estágio será uma presença provisória, claro por um período um pouco maior que na inserção deste primeiro semestre, mas mesmo assim esta provisoriedade, como irá refletir no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos? Recorro mais uma vez então à sensibilidade, sentir a turma na direção de tentar perceber como a turma recebe e reage ao que fui propondo (artigo, Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Aline também traz a reflexão de que a turma é da professora regente e compreende que ela queira que a estagiária mantenha algumas coisas já estabelecidas na rotina da turma.

[...] Então, teve algumas restrições, assim, temas de casa, por exemplo. Ela tem por normas dela que tem que ser enviado temas todas as sexta-feira para as crianças e vinha totalmente contra do que eu penso, eu acho que na Educação Infantil não se deve dar temas. [...] para não criar problemas, atritos com ela eu “*ok, vou fazer toda a semana*”, só que eu nunca dei folhinha. Então eu fazia alguma coisa para as crianças trazer, por exemplo, eu trabalhei animais e plantas durante o meu estágio e aí então um dia eu pedi “*criem o seu animal de estimação de sucata*” e aí a gente fez uma exposição. Então, eu dava coisa assim para não dar folhinha porque eu sou totalmente contra as folhinhas [...]. Então, com ela teve o dia que eu não enviei temas, não, eu pedi para fazer os animais e ela disse “*só isso*” e eu “*sim*” e ela enfiou duas folhas dentro do caderno de temas. Sem me pedir, tanto que não tinha nada a ver com o tema (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Dessa forma, as colocações de Aline corroboram o que a Ane traz em relação à presença provisória da estagiária, e cabe a estagiária tentar lidar com a situação sem criar atritos. A Aline trouxe que a professora regente tinha como prática encaminhar tema de cada para a Educação Infantil, então, ela procurava enviar temas, mas que envolvesse algo relacionado à pesquisa e ao tema trabalhado em aula. Percebemos na fala de Aline que para ela, a Educação Infantil não deve ter temas e quando houver, é importante que não seja descontextualizado. Tanto Aline como a Ane trouxeram as soluções que encontraram para lidar com as situações que não concordavam com a professora regente da turma em que realizaram o estágio. Então, dentro das restrições da professora regente as acadêmicas organizaram seu planejamento.

As acadêmicas mencionaram que a professora orientadora de estágio solicitou a entrega dos trinta planejamentos prontos antes do início do estágio. Como indicam as narrativas:

Na verdade quando começou a disciplina de estágio supervisionado o pedido foi que era para entregar até certo dia as seis semanas de planejamento. [...] De

todo o estágio, que eu já comecei discordando desde o início que eu não iria fazer até porque com o passar dos dias tu não tens como saber como a turma vai receber as tuas atividades, como vai se desenvolver aquilo que tu planejava, então, com certeza tu tens que estar sempre modificando, não adianta, se tu planejas tu tens que modificar, tu não vais conseguir seguir a risca o teu planeamento [...] (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Quando nós entramos em estágio nós já estávamos com os 30 planejamentos feitos. [...] Durante a semana fui fazendo adaptações que às vezes não dava tempo e começando a sentir a turma também, então, nem sempre eu acabava seguindo o planeamento. [...] mas até mesmo no final depois acabou que eu não usei os últimos planejamentos porque como vinham coisas pendentes dos outros e às vezes tu sentias que a turma não estava a fim de fazer aquela atividade, então eu deixava para fazer no outro dia até para sentir a demanda deles porque tinha dias que eles queriam brincar mais, então vamos deixar brincar eles são crianças e não estão ali para sentar e escrever (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Desta forma, Aline e Ane colocaram que durante a aula observavam a aceitação e o envolvimento da turma com as atividades propostas, para então reorganizar o planeamento durante a semana, enfatizando a flexibilidade. Assim, embora a orientadora tenha solicitado o planeamento para todo o estágio antecipadamente, as acadêmicas tiveram que adaptar e reorganizar de acordo com o andamento das aulas.

O estágio representa uma importante disciplina na formação inicial, uma vez que as acadêmicas assumem-se como responsáveis pelo ensino e aprendizagem de um grupo de crianças. Além disso, permite aos estudantes a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para a atuação profissional no ambiente escolar. Nesse sentido, a orientadora tem um papel essencial, pois, acompanha o percurso das estudantes, instiga, problematizar o espaço escolar, as estratégias de ensino.

Sobre as orientações de estágio, as acadêmicas inferem que não tiveram o retorno esperado quanto aos planejamentos e orientações, como vemos a seguir:

A questão da orientação eu não tive muito clara ou pelo menos o que eu entendia de orientação para o estágio. só fiz aquela primeira semana de observação, passei para a orientadora as impressões da turma e não tive um retorno assim das dúvidas, das angústias, de como proceder com a turma [...] O estágio eu fiz meio a cegas assim, fui fazendo o que eu achava que era a partir do que eu observava neles sem ter esse acompanhamento mais próximo da regente e da orientadora na Universidade (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

[...] eu esperava bastante do estágio porque a orientação que eu tive na inserção foi dez, foi muito boa porque a todo o momento a professora no instigava, nos questionava do por que estarmos fazendo isso [...] e isso no estágio por parte da

orientação não aconteceu. Então, no início do estágio eu me sentia um tanto sozinha, meio que largada no mundo, tu sabes que tu tens que ir lá fazer o estágio, eu assim como a grande maioria da minha turma nós não tivemos retorno dos planejamentos, [...] eu já estava há uma semana e meia em estágio e ela deu retorno da primeira semana (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

[...] para a minha surpresa eu enviei as três primeiras semanas e até hoje que eu terminei o estágio eu não tive retorno [...]. porque tu ficas insegura de certa forma porque tu não sabes se aquilo que tu está fazendo está correto pelo fato de não ter tido muitas inserções na Educação Infantil e aí tu ficas meio perdida, sozinha e faz da forma como tu achas que deve ser feito, eu digo que ela me desorientou ao invés de me orientar (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Uma maneira de buscar apoio e diálogo foi recorrer a outros lugares, com outras pessoas. A Amanda conversava com as colegas da escola em que trabalhava, já a Ane, embora discordasse de algumas práticas da professora regente, recebia acompanhamento e compartilhava com ela suas ideias e angústias. Entre a própria turma ocorria a troca de ideias e sugestões, como podemos observar a seguir:

[...], a minha orientação na verdade foi mais na troca ali das angústias com as colegas de escola do que propriamente com a professora orientadora e com a regente (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Acabou que a questão da orientação a gente não teve [...] Então, eu acabava ficando tranquila porque a minha professora regente lia os meus planejamentos que eu mandava, eu mandava tanto para ela quanto para a orientadora e a orientadora nem para dizer “*ok, eu recebi*”. [...] Então, eu encontrei suporte com ela tanto em sala de aula como na leitura dos planejamentos e da própria turma nessa questão da gente compartilhar ideias e dúvidas. [...] Então, a gente ia conversando, se ajudando. Então, essa falta que teve da orientação eu acabei encontrando suporte na professora regente e nos colegas (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Estabelecer um ambiente de escuta, de solidariedade, em que se possa ouvir e ser ouvido é importante nesse período de estágio supervisionado, pois, a estagiária, muitas vezes, encontra-se pela primeira vez como regente de uma turma, frente a situações reais de ensino e aprendizagem. Nas redes de apoio, mencionadas pelas acadêmicas, fica evidente o quanto o apoio de outras pessoas fortaleceu-as, dando maior segurança naquilo que estavam propondo.

As acadêmicas colocaram que a professora orientadora solicitou que não fosse trabalhado com materiais xerografados e que as atividades não fossem

direcionadas ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, não há detalhes na justificativa de tal preposição.

Ao relatarem as estratégias que envolviam a leitura e a escrita, o que predominou nas narrativas das acadêmicas do curso noturno foi a contação de histórias, hora do conto, leitura, motricidade e lateralidade.

Contar e ouvir histórias tem uma importância muito grande para as crianças, pois, possibilita experimentar o que o outro experimentar e assim dar forma à própria experiência; a narrativa é um ponto de encontro entre a imaginação e o conhecimento; ouvir histórias define uma sequência de ideias e sinais verbais que o narrador transmite; aumenta o nível de concentração; auxilia no desenvolvimento da imaginação e da curiosidade; ouvir histórias é um modo de interpretar o que acontece conosco, enfim (RIZOLLI, 2005). Dentre os muitos benefícios de ouvir histórias, está o acesso a um material letrado, que representa uma organização, um propósito.

Embora o contato com livros e histórias na Educação Infantil (nos Anos Iniciais também isso é fundamental), a leitura e a escrita não se restringe a isso. Envolve múltiplas dimensões como atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Tais atividades, segundo Mello (2005) são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Ferreiro (2011a) traz que na sala de aula da Educação Infantil precisa haver coisas para ler, liberdade para experimentar sinais escritos, escutar alguém ler em voz alta, tentar escrever, utilizar dados contextuais²⁰, brincar com a linguagem, mas não de maneira mecânica e de repetição.

Embora as acadêmicas realizem diferentes atividades que envolvessem a leitura e a escrita, elas avançam pouco em suas colocações, parecendo não tomar consciência de que a alfabetização na Educação Infantil vai para além de contar histórias.

²⁰ Para Ferreiro (2011a), são símbolos escritos no mundo circundante como embalagens de alimentos, jornais, livros, cartões, calendário, caderno. Saber onde está a mensagem escrita auxilia a antecipar o que pode ser dito no texto, sendo uma atividade inteligente e não somente adivinhação.

As estratégias envolvendo a leitura e a escrita, apontadas por Ane, foram a leitura deleite e de histórias relacionadas a um tema específico; e, trabalhou com o nome das crianças, conforme a professora regente sugeriu.

A Amanda utilizou como estratégias também a leitura, criando um espaço específico para os livros, denominado a Tenda da Leitura; e, incentivou a criação oral de histórias a partir de objetos. Já a Aline trouxe que trabalhou a coordenação motora, lateralidade e, realizou a hora do conto.

A Ane comenta que como estratégia para desenvolver a leitura e a escrita, ela trabalhou muito com o manuseio de livros e leitura de histórias infantis. E, trabalhou o nome das crianças, conforme solicitado pela professora regente e da maneira como ela desenvolvia, como evidenciamos a seguir:

De leitura geralmente eles gostavam bastante, eu procurava fazer duas ou três vezes por semana o momento da leitura. [...] Então, era mais essa questão de ouvir, de manusear e sempre procurava isso e eles gostavam bastante desse momento. Também levei algumas histórias que eu contei para eles já relacionada ao tema que eu estava trabalhando no dia. A questão do nome eu trabalhei até porque ela acabava cobrando, mas como eles já haviam decorado o nome deles então não tinha muito problema, aquele aluno continuava escrevendo espelhado, no momento que ele escrevia o nome ele escrevia espelhado e ela geralmente ia lá e corrigia, mas eu quando eu via eu deixava, [...] (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

No planejamento da Ane identificamos a escrita dos nomes dos colegas e um registro com sucatas retomando o tema trabalhado durante a semana anterior.

3.1 Calendário: A professora organiza o calendário do dia questionando aos alunos: *Que dia é hoje?* Após cada resposta vai revisando os dias da semana e contando os números até chegar à data do dia.

5º MOMENTO

- Registro do subprojeto da semana passada (As crianças e o meio ambiente): em um pedaço de TNT registrar o que mais marcou/chamou a atenção do que estudamos/aprendemos/vimos esta semana (este registro será parte do painel final do projeto). Serão disponibilizados diversos materiais ficando a critério de cada estudante a escolha – tinta, papel para recorte e colagem...

[...]

7º MOMENTO

- Lanche: Música: Meu lanchinho: Meu lanchinho, meu lanchinho/ Vou comer, vou comer/ Prá ficar fortinho,/ Prá ficar fortinho
E crescer! E crescer!
Após a música todos iniciam seu lanche.

[...]

8º MOMENTO

- **Desenho do colega para o álbum dos colegas:** cada aluno em uma folha fará um desenho do colega desta semana (seguindo a sequência por ordem alfabética). Após o desenho recortar as letras do nome do colega de revistas e colar na folha.

Quadro 8 – Planejamento da Ane

Como vimos no planejamento da Ane, ela conversa com as crianças sobre o dia da semana e mostra o calendário. Ao mostrar o significado que o calendário tem e que ali está escrito o dia da semana, o mês e o ano, já está dando um sentido para aquela escrita.

A Amanda também trabalhava com o calendário. Através disso, já é explorado os usos e funções da escrita, e, o calendário não é um objeto escolar, mas de uso social que a criança se depara fora da escola.

A acadêmica relata também a construção com a turma de um varal com imagens retratando a rotina.

Então o varal ficava colado no quadro [...], tinha umas imagens que remetia algumas coisas que eu vi que eles faziam durante a tarde, mas que não tinha uma ordem de acontecimento e aí eu colocava aquelas imagens no chão e eles iam identificando o que estava acontecendo ali [...] e aí organizávamos em uma ordem no varal [...] (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

O desenho representando as situações ocorridas durante a aula é uma forma de registro e uma maneira de representação. Assim, a turma dava sentido e significado às imagens postas no varal e reconheciam o que cada uma significava.

A Amanda conta-nos que trabalhou a alfabetização com a leitura de histórias e criação, pois, relatou que foi orientada a não utilizar materiais xerografados e não direcionasse para a alfabetização, suas atividades foram mais voltadas à brincadeira. Para tanto, ela criou na sala de aula a tenda da leitura, um espaço destinado aos livros, como ela coloca a seguir.

De início a orientadora deixou claro que não queria folhinha, que não queria nada que direcionasse para a alfabetização, nada disso, isso é uma orientação geral. [...] era para investir mais nas brincadeiras, enfim, nesse sentido. De escrita, de letras, nada disso eu podia fazer no estágio, então eu nem obtive atenção nisso, mas eu trabalhei bastante através da contação de história e da criação com eles. [...] era o jeito que para a orientadora ela não queria que tivesse folhinha e nada de escrito deles assim, nada que fosse cobrado deles, mas ela não disse que eu não poderia fazer, então foi na contação de história assim, um dia sim e um dia não nós íamos para a tenda (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Acadêmica relata como a organização do espaço de sua sala de aula ficou propícia para o incentivo à leitura e ao manuseio de livros por meio da Tenda da Leitura. Pensar em estratégias que colaboram para o desenvolvimento da aula repercute no interesse e na aprendizagem das crianças. Refletir sobre o espaço em que as crianças passam na escola é também pensar em impulsos que geram interesse e que mobilizem à aprendizagem. Em seu artigo sobre o estágio, a acadêmica coloca a respeito de uma estratégia utilizada em sala de aula com a Educação Infantil:

Havia na sala um "cantinho da leitura", onde havia alguns livros infantis que podiam ser manuseados livremente pelas crianças. Ao constatar esses interesses da turma, de modo geral, tentou-se atender a esta demanda de modo a contribuir com o desenvolvimento das crianças (artigo, Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Pensando na organização do espaço e no que a sua disposição influencia na relação que a criança estabelece com o meio, buscou-se através da implementação de uma tenda de tecidos com almofadas no canto da sala, propiciar um espaço que oferecesse possibilidades de experiências onde a criança fosse convidada a interagir, parar para olhar e escutar, pensar, criar e recriar a partir da imaginação e do faz de conta, (re) significando o espaço da sala de aula (artigo, Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

No planejamento semanal da acadêmica, destaca-se a articulação entre histórias, interpretação de música e a expressão corporal. Uma das histórias contadas foi “O mistério da caixa vermelha”, de Seramis Paternos.

3º Momento: História na tenda

As crianças serão convidadas a se acomodarem em círculo dentro da tenda de tecidos armada na sala para leitura do livro "O mistério da caixa vermelha", de Seramis Paternos. Será colocada ao centro uma caixa vermelha fechada. A professora apresentará a leitura das imagens do livro de modo a estimular a curiosidade das crianças sobre o mistério do que há dentro da caixa vermelha. Ao final da leitura do livro, as crianças serão questionadas sobre o que elas pensam ser o mistério da caixa. Após todas manifestarem sua opinião e palpite, cada uma será convidada a abrir a caixa e verificar o motivo pelo qual todas as pessoas que abriam a caixa na história tinham reações diferentes.

[...]

6º Momento: autorretrato

Cada aluno receberá um molde de um rosto sem traços e expressões onde deverá fazer um desenho de si. Este desenho irá compor a chamada a ser realizada diariamente. Após concluído cada, criança apresentará o seu autorretrato.

Quadro 9 – Planejamento da Amanda

O que significa para uma criança da Educação Infantil uma história sem palavras escritas? Esse tipo de livro mostra à criança que podemos ler imagens e, que estas representam alguma situação. Quando os livros vêm acompanhados de palavras escritas, as imagens servem de apoio à leitura.

Como registro da história, a acadêmica propôs uma atividade em que as crianças deveriam se autorretratar. Este desenho foi exposto e utilizado como a chamada. Dessa forma, as crianças estão atribuindo um significado ao seu nome, a identificação de si e do outro, trabalhando a alfabetização.

Assim como a Amanda, que realizou atividades que envolviam o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil, mas não tinha consciência disso, temos a Aline. Durante o diálogo na entrevista narrativa, quando falou de maneira geral sobre as atividades a Aline relatou que:

O meu estágio da Educação Infantil para mim foi um enorme aprendizado, eu trabalhei com conto de fadas e dentro do conto de fadas [...] porque quando eu fiz observação na turma eu senti a necessidade deles terem acesso a livros, [...] a professora regente simplesmente nas aulas ela trabalha praticamente todas as aulas com folhinhas. [...] Então, todas as minhas aulas tinha a rodinha da conversa e eu fiz um canto da leitura. [...] Aí tinha uma caixa mágica, então todo o dia eu tirava um livro de dentro da caixa mágica ou alguma atividade, trabalhei bastante com a parte lúdica com eles, teatro, eles criavam histórias, eles tinham de quatro a cinco anos, história coletiva. [...] Teve um que eu gravei o áudio, até ficou com a professora regente e eu não consegui pegar com ela o áudio e aí outras vezes eu filmava eles, com música eu trabalhei bastante com eles

também, eu carregava todos os dias uma caixinha de som e aí era a diversão deles, brincadeira cantada eu fazia bastante (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Já no momento em que falou especificamente sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, ela se restringe apenas as atividades referentes à leitura de histórias e a motricidade.

[...] Então, eu tentava trabalhar bastante com a criatividade deles, desenvolver a imaginação e a criatividade, trabalhar mesmo mais com o lúdico mesmo. A professora estava trabalhando com eles e eu via que algumas folhinhas que ela deu ela estava trabalhando letras com eles, sendo que na verdade na Educação Infantil agora pegou currículo não tem a iniciação, as letras, a turma que eu peguei já era bem desenvolvida, eles tinham alguns conhecimentos, mas eu na Educação Infantil eu não exigi muito o escrever deles, isso não. [...] eu vi que eles não tinham lateralidade, eles não tinham noção nenhuma assim, coordenação motora eles eram muito fracos. Então, eu procurei mais desenvolver essa parte mesmo de coordenação motora, lateralidade como eles estão indo para o 1º ano conseguirem desenvolver porque se não eles iriam com bastante carência nessa parte [...]. Então, quando eu comecei com escravos de Jó e eles não conseguiam eu fiquei apavorada, fiquei apavorada mesmo porque eu fiquei *“como que eles vão começar a escrita deles se eles não têm essa coordenação, se eles não conseguem”*, então eu senti a necessidade de trabalhar mesmo a parte de coordenação motora deles (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A narrativa de Aline indica que na Educação Infantil o foco não é o ensino sistematizado da leitura e da escrita. Precisam-se proporcionar atividades que envolvam a imaginação e a criatividade, também a motricidade e a lateralidade. A motricidade e a lateralidade são essenciais, a criança precisa conhecer-se e conhecer o espaço em que se encontra, explorar de diferentes maneiras o seu corpo e o lugar, entretanto, não podemos inferir, por exemplo, que se a criança não possui a motricidade fina desenvolvida não vai aprender a leitura e a escrita, isso é pensar na aprendizagem de maneira reducionista e mecânica. Segundo Ferreira (2011a),

A tão comentada “prontidão para a lecto-escritura²¹”, depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, “esperando que amadureça”. Por outro lado, os tradicionais “exercícios de preparação”, não ultrapassam o nível do exercício motriz e perceptivo, quando é o nível cognitivo que está envolvido (e de forma crucial), assim como complexos processos de reconstrução da linguagem oral, convertida em objeto de reflexão (p. 98).

²¹ Lecto-escritura em castelhano: leitura-e-escrita.

A Aline realizou atividades interessantes, como vimos, a criação de histórias, teatro, musicalidade, expressão, pesquisa, que desenvolveu a leitura e a escrita. Mas, entendemos que ela não teve essa dimensão de entendimento e acabou restringindo-se as estratégias de leitura e escrita utilizadas durante o estágio apenas a leitura de histórias, motricidade e lateralidade.

No processo de aprendizagem docente e no processo formativo, não podemos deixar de destacar a importância da reflexão, principalmente sobre a prática docente no estágio supervisionado. Nas narrativas das acadêmicas, tanto do diurno como do curso noturno, vimos que o planejamento foi realizado a partir das questões observadas nas aulas, as necessidades e interesses das crianças. Deste modo, articulamos o planejamento e as estratégias de ensino da leitura e da escrita a reflexão, pois, a reflexão possibilita ao estagiário objetivar teorias implícitas sobre seu fazer pedagógico. Assim, quando as estagiárias contam sobre suas práticas, descrevem as atividades realizadas durante o estágio, como organizavam o planejamento, elas analisam e fazem inferências sobre as situações vivenciadas, trazendo a tona seus princípios pedagógicos.

4.3 Reflexão, teoria e prática: o que as acadêmicas a têm nos dizer?

O fazer pedagógico vem permeado de nossas vivências pessoais e profissionais, da maneira como vamos interpretando o mundo e nossas experiências. Dessa forma, a reflexão nos auxilia para não cairmos na armadilha do fazer por fazer, de não deixarmos nos envolver por discursos fadados, que atribuem o fracasso escolar, a não aprendizagem ao outro, ao sistema, a criança, a família e não toma para si o compromisso e a responsabilidade que tem sobre o trabalho desenvolvido.

Compreendemos a reflexão como uma maneira de dar sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente. A reflexão é intencional, se faz no diálogo entre pares, com os referenciais teóricos, em atividades coletivas, individuais (LIMA e PIMENTA, 2011).

É necessário haver uma relação de reciprocidade entre reflexão e prática, em que um alimenta ou complementa o outro, de forma irreduzível, complementar e

indissociável. A prática reflexiva consiste em olhar para dentro, para si ou para o sistema do qual se faz parte, e, supõe dar um tempo para o que não tem resposta imediata ou fácil (MACEDO, 2005).

Um instrumento que pode auxiliar os professores em formação no que se refere à reflexão sobre as ações pedagógicas é o diário. Três acadêmicas destacaram a importância de anotar suas reflexões em um diário, pois, este registro, serviu de instrumento para repensar suas práticas e observar o desenvolvimento tanto das crianças como seu próprio crescimento durante o estágio.

De tal modo, a reflexão perpassa a formação do pedagogo, possibilitando um olhar para si mesmo, e sendo impulso de mudanças na prática pedagógica. A reflexão oferece as estagiárias uma oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças, valores, compreenderem seu próprio percurso como professoras e a repercussão na prática. De acordo com Mizukami (2002), quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre a prática pedagógica, estabelecem seus princípios pedagógicos e a reflexão dá a oportunidade de objetivar as teorias práticas/implícitas.

As narrativas registradas nos relatórios de estágio das acadêmicas Juliana e Eliana inferem que a reflexão proporciona um pensar sobre o que se está fazendo, se tem dado resultados, e isso deve ser feito em todo o tempo, não somente a respeito do que se fez, mas também daquilo que poderia ter sido feito.

O diário reflexivo é uma ferramenta para a nossa reflexão, tanto antes como depois da ação pedagógica em sala de aula. Essa ferramenta de estágio nos permitiu rever, refletir e avaliar a nossa prática pedagógica, e também no sentido de ver e repensar o que deu certo, o que não deu certo, o que poderia ser melhorado. Assim, possibilitando perceber se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, e isto é visto na medida em que, nós percebemos a efetivação do processo pedagógico em sala de aula, fazendo-nos refletir sobre o desenvolvimento de nossas aulas (relatório de estágio, Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

O diário nos ajudou a refletir sobre todo o desenvolvimento em nosso cotidiano e a nos ver como professores em sala de aula, assim como nos possibilitou fazer uma breve descrição e avaliação das atividades desenvolvidas, das dificuldades e aprendizagens que os alunos apresentaram no decorrer das atividades propostas, a importância da relação professor e aluno, aluno e aluno, preparação do professor para desenvolver a aula, o qual deve estar sempre buscando novas propostas e pesquisando assuntos do interesse dos alunos. Além disso, o diário nos permitiu rever e repensar as ações antes e após a própria prática pedagógica através do processo de reflexão-ação-reflexão diante da nossa atuação docente. Consideramos de fato que o diário serviu como uma ferramenta para a nossa reflexão diante da prática pedagógica, ou seja,

pensando no que deu certo, mas também no que não deu certo, o que poderíamos melhorar enquanto professoras, se os nossos objetivos de aprendizagens foram alcançados, enfim nos permitia analisar e refletir sobre o que foi realizado e pode ser modificado no decorrer desse processo independente se os resultados foram positivos ou negativos (relatório de estágio, Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Conforme colocam as narrativas, o professor precisa ser um profissional prático-reflexivo, que ao se defrontar com situações de incertezas, que são únicas e contextualizadas, recorrem à investigação para decidir como intervir posteriormente. Deste modo, a reflexão não pode ficar restrita somente a sua prática, mas atravessar as paredes da instituição para analisar à realidade social, pois, o professor deve ser formado na e para a mudança (IMBERNÓN, 2011).

As acadêmicas Juliana e Eliana foram orientadas pela professora orientadora de estágio que realizassem reflexões diárias sobre as aulas e, posteriormente, para a elaboração do relatório, relessem as anotações e organizassem em forma de categorias, fazendo uma análise das próprias reflexões sobre o estágio. A Eliana afirmou que, inicialmente, sua escrita baseava-se muito mais em uma descrição sobre o ocorrido na aula do que propriamente uma reflexão.

Inicialmente, foi possível perceber que os registros feitos no diário foram realizados apenas enquanto descrição das atividades que eram desenvolvidas em sala de aula com os alunos a partir das quais não eram realizadas reflexões, devido à falta experiência com essa prática. A qual foi sendo consolidada no decorrer do estágio enquanto reflexiva e não somente descritiva e, deste modo, fazendo relação teoria e prática (relatório de estágio, Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Inicialmente, com as reflexões, eu tive um pouco de dificuldade, porque eu acabava escrevendo como foi a aula, o que eu fazia na aula. E, de fato, não era refletir. Daí, no decorrer, eu fui percebendo algumas coisas, tentando articular os referenciais, os autores (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Diante disso, o PPP (2006) do curso traz que a formação do Licenciado em Pedagogia está articulada na docência reflexiva, uma vez que se compreende o professor como um docente reflexivo que, no decorrer do curso desenvolve de maneira articulada a formação teórica e prática. Segundo o PPP (2006) por reflexivo compreende-se

[...] a capacidade de “flexão sobre si”, ou seja, a capacidade de olhar o interior de suas ações confrontando com os fundamentos e com isso, possibilitando os processos de mudanças nas práticas pedagógicas. A

reflexão, por ser um ato humano, se coloca analogamente ao espelho, possibilitando a suspensão dos juízos imediatos (aparências) a fim de entrar nas causas dos fenômenos (s/p).

A Aline, assim como a Juliana e a Eliana falou da importância do diário reflexivo, que era feito diariamente. Ela escrevia o que tinha êxito e o que precisa progredir e isso serviu de ferramenta para pensar os planejamentos seguintes.

[...] o que eu fazia, todo o dia eu saia da escola e eu fazia o meu diário, escrevia o que tinha sido bom, o que tinha sido ruim e o que eu precisava melhorar de certa forma. [...] Foi ótimo, eu vou adaptar sempre porque tu consegue realmente fazer a leitura do que tu está desenvolvendo porque quando tu estás escrevendo o teu planejamento, tu está fazendo o teu plano, tu faz, mas tu não consegue perceber o que pode dar errado ou não, tu só vais saber quando tu estás na prática realmente, então com o diário ali fica bem mais fácil de tu perceber o que tu precisa melhorar, o que dá certo ou não (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Mesmo que as demais acadêmicas não tenham mencionado especificamente os registros no diário, as reflexões acerca do fazer docente apresentam-se em suas falas bem como nos artigos e relatórios de estágio.

No decorrer do estágio, percebendo a criança como um ser que merece ser escutada e sentida, cada gesto e fala foram levados em consideração em minhas reflexões ao planejar as práticas seguintes, visando sempre o pleno desenvolvimento infantil. Assim, penso que o estágio na Educação Infantil contribuiu de maneira positiva em minha formação docente. [...] Foi uma caminhada iniciada com incertezas e insegurança, mas que ao longo do caminho encontrou possibilidades de aprendizados essenciais que hoje, ao final, me constituem como Professora. Uma Professora que entende que sua formação é uma constante que se dá na prática aliada à reflexão diária e o ato de educar está atrelado ao ato de aprender (artigo, Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Amanda trouxe em seu artigo a compreensão de que entende sua formação docente ocorre por meio da prática pedagógica aliada a reflexão diária. Da mesma forma, a Ane ressalta que a reflexão sobre a vivência consolida a experiência formativa e isso pode resultar em novas aprendizagens.

Portanto, a reflexão a partir da vivência consolida a experiência formativa podendo, inclusive, despertar novas reflexões e aprendizagens por meio da sistematização do que vivemos (artigo, Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Ane trouxe também que o estágio propiciou a reflexão de analisar sua trajetória no decorrer do curso com a intenção de estabelecer relações entre a

prática vivenciada no estágio supervisionado e as teorias estudadas. Para a acadêmica, o estágio representa a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática.

O estágio resultou em muitas reflexões, questionamentos, especialmente ao desafiar a olhar para a bagagem que foi construída ao longo do curso de Pedagogia, a teoria, e estabelecer um vínculo, uma ponte, com a prática vivenciada em sala de aula. [...] O estágio no curso de Pedagogia consolida-se como um espaço tempo de concretização da relação teoria e prática. Nesta direção, concluímos que este período de estágio constitui-se em uma experiência formativa [...]. Proporcionando a imersão ao cotidiano da sala de aula e da atuação docente, concretizando a relação teoria e prática (artigo, Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A necessidade de relacionar a teoria e a prática permeou os discursos das acadêmicas do curso diurno e noturno. A Ane relatou que o estágio foi uma oportunidade para imergir no cotidiano escolar e atuar como docente, tendo a oportunidade de relacionar a teoria com a prática. A Juliana apontou que compreende a não dicotomia entre teoria e prática e seu entendimento de que a leitura de um livro também pode ser uma prática. Entretanto, acredita que há uma distância entre a situação problematizada em aula e o contexto escolar, uma vez que as inserções em um futuro campo de atuação profissional, como a escola, ocorreram em poucas disciplinas e em um período curto.

Relacionar a teoria com a prática porque por mais que eu tenha consciência que ler um livro também é uma situação prática e não só teórica, naquela inicial consciência da gente como estudante ficava muito distante tu pensares uma situação problema que o professor te colocavas, imaginar a turma, imaginar como seria resolver o problema daquela turma sem estar naquela turma, sem vivenciar, então era essa a distância que eu encontrava no início (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Eu acho que quando a gente vivenciava as disciplinas a gente não conseguia relacionar com a prática, [...] eu não conseguia assim de dizer “*professora eu não consigo pensar, não consigo achar aonde eu encaixo o que eu estou lendo aqui*”, e aí sempre escutávamos “*mas quando vocês voltarem para o estágio vocês vão ter que voltar naquelas leituras*” e realmente, no momento que tu voltas para o estágio e começa a te relacionar com a prática tu tens que voltar naqueles embasamentos teóricos que as disciplinas te deram. Então, no início tu achas que aquilo não te importa tanto e aí depois tu dizes “*ah, porque eu não dei mais bola para aquilo que estavam falando*” porque é só lá que tu sentes essa necessidade (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Agora no estágio (as disciplinas vistas durante o curso) auxiliaram, só que como eu disse precisa ter a prática junto para ti ter um conhecimento de como tu vais trabalhar até para ti discutir em sala de aula com os teus professores para te

auxiliar, só que também tem outra coisa, os professores lá não tem experiências em sala de aula e essa é outra questão. [...] Eles não conhecem a realidade que tu estás vivendo, que tu tens que trabalhar, então também é difícil para eles te auxiliarem e aí tem que ver isso também (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A Juliana trouxe que durante o curso teve dificuldades em relacionar os estudos com a realidade escolar e o estágio foi uma disciplina que deu a oportunidade de retornar as leituras realizadas com outro olhar, [re] significando o que já havia estudado e discutido. Essa necessidade de retomada faz parte da aprendizagem docente e do processo formativo, pois, a significância dada, as relações estabelecidas têm muito a ver com o que o sujeito está vivenciando no momento e as interpretações que está realizando. A Patrícia também trouxe que as disciplinas vistas durante o curso a auxiliaram no estágio, fazendo mais sentido, entretanto, sentiu necessidade de ter mais inserção no campo educacional.

Nesse sentido, durante a graduação, nas disciplinas anteriores ao estágio, as discussões pautadas em teorias mostram e problematizam a realidade, e, o docente vai mediando e auxiliando o acadêmico a fazer tais relações. Assim, as vivências oferecidas nas disciplinas precisam permitir ao futuro professor reconhecer historicamente os problemas sociais, a repercussão disso no contexto escolar, entender os fatores econômicos e culturais que refletem no cenário educacional bem como, relacionar as diferentes maneiras de ensinar e de aprender com as especificidades de cada contexto.

Segundo Imbernóm (2011), a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear, está muito ligado a prática profissional e é um processo complexo, adaptativo e experiencial. Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo e, para que a aprendizagem docente seja significativa, é importante que tenha um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor, ou seja, quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente as inovações serão incorporadas às práticas profissionais.

As acadêmicas discutem a necessidade que encontram de se inserir no contexto escolar desde o início da graduação para melhor problematizar e discutir a realidade da escola, pois, encontram um discurso na graduação desconectado com o que veem nas escolas. As narrativas a seguir demonstram tal preposição.

A questão de inserções nas escolas também eu penso que deveria ser desde o início do curso e não só do 5º semestre em diante porque a gente vai entrar mesmo nas escolas, a disciplina da A. C. que fez a gente entrar mais nas escolas porque senão de outros professores não tinha nada de inserção, era só teoria e teoria. [...] Eu acho que foi uma das primeiras que a gente entrou em inserção, eu acho que foi lá pelo 4º ou 5º semestre já que a gente teve disciplinas, [...] antes [...] tu não tens nada de inserção em escola, então é muita teoria. Se tu entras na faculdade, na Pedagogia achando que tu vais direto para a escola, que tu vai ter vivências, não, é só teoria (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

No 4º semestre eu tive uma professora que parece que fez as coisas fazerem um pouco de sentido dentro da academia, foi a primeira vez que eu vi alguma coisa mais próxima da realidade que a gente encontra na escola porque até então nos discursos que eu ouvia era muito distante, era muito idealizado, era um aluno imaginário muito distante do que a gente tem na realidade [...] (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

[...] a gente entra achando que vai ter um pouquinho da prática com a teoria, mas infelizmente não é bem assim. [...] (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

[...] O meu contato maior foi no 7º semestre quando eu precisei fazer inserção, aí bateu aquele desespero porque o nosso planejamento que a gente vinha fazendo ao longo do curso era para crianças imaginárias. Então, era tudo muito perfeito aquilo ali, tudo iria dar certo, na escola que tu ias tinhas tudo e daí tu chegas ali no 7º semestre quando tu precisas realmente entrar na escola que está ficando séria a coisa tu vê que não é tudo aquilo e aí bate o teu desespero. Então, eu acho que até a questão dos professores poderiam ver isso de antecipar o acesso a sala de aula (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A partir das falas das acadêmicas, trazemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 93914/96, que destaca no Artigo 65 que: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A Resolução CNE/CP 1/2002, que instituía as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estabeleceu que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, que deveria permear todo o período de formação, desde seu início e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas interdisciplinares com ênfase nos procedimentos de observação, reflexão e intervenção, visando à atuação em situações contextualizadas.

A ênfase na prática também está contemplada na Resolução CNE/CP Nº 1/2006, em diversos artigos ao longo do texto. Os extratos a seguir demonstram essa ótica:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art.8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 4).

As notificações indicadas demonstram a ênfase com a preparação prática do docente para a atuação no magistério. Deste modo, ao pensar na formação do pedagogo, é relevante incluir disciplinas que propiciem inserção nas escolas, que aproximem os professores em formação de diferentes contextos educacionais, ambientes escolares e não escolares em que possivelmente possam atuar quando formados, pois, a atuação desse profissional deve ter como foco a mudança de realidade social, intervir na sociedade.

Para que isso ocorra, é necessário que o processo formativo do docente proporcione uma reflexão acerca da realidade. A respeito disso, Pimenta (2010) afirma que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (p. 92)”.

A Amanda contou-nos que devido a sua inserção na escola como docente auxiliou-a na relação do que estava sendo estudado na graduação com as suas vivências e que, justamente por isso era crítica quanto às discussões em aula.

Porque estava mais próximo da realidade por eu já ter desde antes entrar na Faculdade já trabalhar em escola e ter esse contato direto tu tens uma noção, por mais que eu tivesse começado com a Educação Infantil tu sabes que muita coisa não batia com a realidade que tu encontravas na escola e depois que eu entrei de fato para uma escola de verdade, digamos assim, que eu vim para cá aí sim que qualquer coisa já não me servia mais na Universidade, qualquer discurso, qualquer aula, qualquer coisa já não me servia mais. Então essas professoras eu não sei, talvez por elas terem as vivências da escola (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Outro fator interessante é que, por não haver esse contato com o contexto escolar desde o início do curso, muitos acadêmicos acabam, algumas vezes se desinteressando pela Pedagogia, como aparece na narrativa da Amanda e da Eliana.

[...] em muitos momentos na Universidade muito da teoria que é estudada ou passada estava muito longe da realidade da escola, eu acho que tem que ter esse contato mais próximo com a escola desde o início, até para ti ter certeza se é realmente aquilo que tu queres, porque é muito fácil tu estares dentro da Universidade estudando teoria e teoria e tu chegas lá na hora de tu fazeres a tua prática, tu vê que não é nada daquilo, que as coisas são bem diferentes, que aquele exemplo de aluno que tu viste em um livro falando sobre alguma coisa é bem diferente daquilo que tu vais encontrar ali. E, se tu vais esperar pela Universidade para ter experiências eu acho complicado. Eu acho que esse contato mais próximo com a escola tinha que ser desde o princípio do curso, eu acho que é isso (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Eu pensei em desistir, confesso. [...] Então, eu comecei muito pela questão da teoria, era muita, muita teoria, e isso era bastante cansativo. Eram as mesmas dinâmicas, ler um texto, discutir e daí a gente não discutia e era basicamente isso. Era um pouco fora da realidade àquela teoria, me parece que aquela teoria era fora da realidade, não conseguiam fazer essa relação (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Os acadêmicos, ao se inserirem nos contextos educacionais, em espaços escolares e não escolares, vão construindo e reconstruindo a identidade docente, fazendo ligação com as discussões realizadas em aula. A inserção nas escolas proporciona a aproximação da realidade. Nesse sentido, aprendem a observar as diversas situações, fazendo análises, questionando, relacionando, o que os leva a buscarem em autores e referências bibliográficas.

4.4 A trajetória e vivências formativas: o que as acadêmicas têm a nos contar?

Lançamos nosso olhar para as narrativas que exprimem situações que marcaram as acadêmicas, com sentido e significado que as levaram a refletir sobre a docência. As vivências formativas destacadas foram direcionadas à atividades extracurriculares, como percursoras em sua formação. Assim, com o interesse de ter maior contato com um possível contexto de atuação profissional, as acadêmicas relatam que foram em busca de projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), projetos de pesquisa e extensão e estágios em escolas.

As acadêmicas realizaram um resgate a respeito da sua trajetória, compartilhando as vivências que tiveram durante a graduação. Esse exercício deu a oportunidade de repensar o caminho percorrido até o momento, trazendo o que está latente, o que estão vivendo. Dessa forma, compreendemos que o modo de significar a trajetória e as aprendizagens informais relatadas no final do curso tem relação com a temporalidade.

Como vimos anteriormente, na trajetória das acadêmicas, todas tiveram inserção no contexto escolar, e, o motivo pela busca em grupos de pesquisa, ensino e extensão, estágios extracurriculares foi a intenção de ter maior contato com a realidade escolar. A busca por práticas sociais e do conhecimento fora das instituições educativas é caracterizado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012) como aprendizagem informal.

Em suas narrativas, três acadêmicas, duas do diurno e uma do noturno, mencionaram a vivência no PIBID como a oportunidade de aliar a teoria e a prática e ter contato com a realidade escolar.

Um semestre que eu fiquei no PIBID foi bem importante. Eu trabalhava em uma escola da periferia [...] com uma classe multisseriada [...], tinha muitos problemas e ao final do semestre nós tínhamos que visitar as famílias para conhecê-las, fazer entrevistas. [...] Mas foi uma experiência muito válida, a gente brinca que foi como sair do mundinho cor de rosa da academia que muita gente idealiza uma escola e quando tu vais para uma escola dessas, tu vêes que aquela realidade que se fala na televisão, que se fala em artigos ela não é distante de ti, ela é bem próxima e está ali. Foi uma experiência bem importante também [...] proporcionada dentro da graduação que me marcou bastante trabalhar com crianças carentes de tudo e tu terdes oportunidade de fazer alguma coisa mais

por ela do que por ti mesmo (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Aqui na graduação [...] o que me marcou mesmo como uma trajetória eu acho que foi a minha entrada no PIBID, eu até uso divisor de águas porque foi aonde eu consegui me relacionar com a prática que antes eu ficava meio perdida com essas questões, só pensando as situações problemáticas que as disciplinas nos colocavam a prova. E aí eu acho que a minha melhor escolha dentro da graduação como uma trajetória que me marcou mesmo foi a entrada no projeto, o tempo que eu fiquei no projeto, o tempo que eu consegui me relacionar com ele. [...] (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Depois, eu tive a oportunidade de ir para PIBID. [...] Foi uma experiência boa porque eu consegui relacionar com aquela teoria que eu estava tendo, era outra realidade que nós estávamos tendo (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Percebemos na narrativa da Amanda que a participação no PIBID ajudou-a a ter contato com um contexto mais carente, visto na televisão e em artigos, e isso foi positivo, considerado por ela como uma boa oportunidade de conhecer diferentes contextos. As acadêmicas Juliana e Eliana destacaram a importância do Programa para a relação entre a teoria e a prática. O PIBID vem na direção de auxiliar o acadêmico na inserção à docência. Embora as acadêmicas apresentem que o programa tem certas fragilidades, elas mencionam como algo positivo e essencial em sua formação pela aproximação com um futuro campo de atuação profissional e um mobilizador de reflexão acerca da docência.

As atividades mencionadas nas narrativas envolviam a leitura e a escrita, mas em classes multisseriadas, e, muitas vezes as acadêmicas não tinham a clareza que tiveram no estágio ao desenvolver as atividades no PIBID. No excerto a seguir, Juliana contava como o jogo ajudou as crianças da turma que fez estágio avançar nas hipóteses da leitura e da escrita e deu novo significado às vivências durante o PIBID.

[...] porque eu tinha alunas que estavam no nível silábico e que no decorrer das atividades em aula elas não tomavam sentido aquelas atividades para elas e por isso eu via que dificuldade. Quando eu comecei a levar os jogos eu via que elas mediavam a colega, elas queriam jogar, elas queriam juntar as sílabas das palavras, elas mesmas criavam as suas estratégias para aquele jogo e eu comecei a ver que no PIBID eu não via que aquele jogo estava ajudando a avançar e depois eu comecei a conseguir perceber isso (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Nesse sentido, ao relatarem suas vivências, percebem seu amadurecimento e questões que surgiram na prática do PIBID se tornaram tema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como mencionam duas acadêmicas:

Mas como o projeto tinha essa função da iniciação à docência a gente também ia ao horário da aula e tinha uma outra categoria que era o ateliê que a gente ia para a sala de aula e a professora regente se retirava por um período de duas horas e ali a gente participa do planejamento diário daquela turma.[...] Foi a partir daí que eu senti as dificuldades que era tu iniciares como professor e foi depois que deu origem ao meu tema de TCC, mas era mais ou menos isso, bem tranquilo o projeto e contribuiu bastante (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

O meu TCC partiu do PIBID. Eu percebi que as crianças chegavam ao terceiro ano sem estarem alfabetizadas ainda, com muitas dificuldades, crianças ainda no pré-silábico, muitas crianças, não era uma ou duas. Então, isso me chamou a atenção. Imagina eu, no meu estágio, como seria se eu não tivesse essa experiência no PIBID? Eu tive oportunidade de ter essa experiência. Então, sem essa experiência, como seria? (Eliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Nos excertos anteriores, as acadêmicas afirmam que o PIBID foi um mobilizador importante para sua formação, destacando que não conseguem imaginar o seu estágio supervisionado sem a vivência no Programa de iniciação à docência, uma vez que a inserção na escola ocorre mais efetivamente durante o estágio, e anterior a isso, os planejamentos feitos por elas durante as demais disciplinas eram para crianças imaginárias. Portanto, como observamos, há grande valorização em relação a situações envolvendo a realidade escolar e a inserção em diferentes espaços. Imbernón (2012), traz que “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações (p. 63).

Embora o discurso dos acadêmicos de Pedagogia seja marcado fortemente pela necessidade de inserirem-se em espaços escolares, é imprescindível que haja compreensão de que a docência não é uma técnica, não implica em aplicar a teoria estudada na universidade no espaço de atuação docente. A habilidade, se é que podemos chamar assim, de “dar aula” não é suficiente para a resolução de problemas e inovação da escola. Pimenta e Lima (2012) colocam que

As habilidades não são o suficiente para a resolução de problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício

desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (p. 37).

Então, nesta perspectiva, a teoria e a prática, são, muitas vezes, tratadas de maneira dicotômica, isoladas, gerando equívocos no processo de formação. Assim, a prática pela prática sem a reflexão pode reforçar a ideia de que pode haver uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática. “Não é difícil de ouvirmos a frase “na prática a teoria é outra” ou “a teoria é linda, quero ver na prática” (PIMENTA E LIMA, 2012).

Como viemos discorrendo até o momento, há grande ênfase em vivências relacionadas à estágios extracurriculares, participação em grupos de pesquisa, monitorias, PIBID. Embora, a participação em algumas dessas atividades se dê dentro da própria instituição de ensino superior, ela só ocorre porque há a iniciativa de participação por parte do estudante.

Dessa forma, a importância em ter contato com a escola permeia as narrativas das acadêmicas que, ao sentirem necessidade de relacionar o que estavam aprendendo nas aulas da universidade com o contexto escolar as levam em busca de inserções nas escolas e em projetos. A narrativa a seguir é de uma acadêmica do noturno que começou a trabalhar em uma escola de educação infantil antes e no início da graduação e, depois, foi nomeada como professora da rede estadual de ensino. Amanda ressalta que a contribuição do exercício da docência ajudou a dar sentido ao estudado na graduação.

Não acho que foi inútil a graduação, mas o que acaba ficando são sempre as experiências negativas que marcam mais do que as positivas, mas com certeza contribuiu de alguma forma ou de outra. Poder conciliar a teoria com a prática, a academia com a escola antes do estágio eu acho que foi importante (Amanda, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Nas narrativas destacadas, observamos a necessidade que as acadêmicas têm de apoiarem-se em situações reais de ensino e aprendizagem para que o que é desenvolvido na graduação tenha maior sentido e significado. De tal modo, o que é estudado na formação inicial parece só se efetivar se relacionado com uma atividade prática, havendo assim separação entre a teoria e a prática. Entretanto, entendemos que todas as disciplinas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”, uma vez que todas, seja de fundamentos, de didáticas, metodologias devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras

de fazer educação, pois as teorias são explicações da realidade, surgem da prática e por isso são provisórias (PIMENTA E LIMA, 2012).

Diante disso, problematizamos: a organização das disciplinas do curso de Pedagogia tem conseguido fazer relações entre o contexto atual da Educação, da sociedade em geral, aspectos políticos e as discussões de autores? Ou, de fato tem ocorrido uma fragmentação entre a parte teórica e a parte prática? Como tem sido problematizada e discutida a práxis durante o curso?

Nas palavras de Pimenta (2010), “para MARX, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (p. 86). Portanto, a tomada de consciência, a interpretação da realidade, do contexto, aliado com os estudos científicos precisam resultar na transformação do local onde se está atuando. Devido a isso, que tanto nos remetemos a necessidade de problematizar as concepções dos acadêmicos, as leituras que eles estão fazendo da realidade e que tão importante quanto ter contato com o contexto escolar é interpretá-lo a luz da teoria, caso contrário, corre-se o risco de consolidar práticas equivocadas e cristalizadas. Imbérnom (2011) corrobora nessa questão quando traz que

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (p. 57).

Portanto, a formação inicial cumpre um papel de muita importância na formação do professor, que é leva-lo a consciência seus saberes e a reflexão acerca de sua trajetória anterior a entrada na graduação assim como durante o próprio curso. Além disso, deve despertar no acadêmico o sentimento de inacabamento, para que este permaneça buscando desenvolver-se profissionalmente, investindo em estudo e formação permanente.

Assim como a Amanda aponta a importância de conciliar a universidade com a experiência na escola antes do estágio supervisionado, Aline, acadêmica também do noturno coloca que um dos motivos de buscar estágio extracurricular foi ter experiência antes do estágio supervisionado como vemos a seguir:

Foi uma iniciativa minha porque como eu te falei o curso em si a gente não tem muito a prática e aí então foi passando os semestres e eu vi que eu precisava [...] Então, chegou um momento que eu tive consciência de que se eu não fosse

trabalhar realmente na área da educação antes de fazer os meus estágios eu não iria ter praticamente nada de experiência e que eu iria me apavorar no estágio obrigatório e também como eu já estou quase me formando precisas ter de certa forma alguma experiência pra ti conseguir entrar no mercado de trabalho, [...], mas se tu queres realmente estar dentro de uma sala de aula tu precisa ter o mínimo de experiência o que o estágio obrigatório não te dá, que é um mês e meio, então eu senti a necessidade de ir para uma escola trabalhar, por minha conta mesmo (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Aline traz a reflexão de que o período de estágio não é suficiente para proporcionar uma experiência docente, pois, no curso noturno, é de apenas 150 horas em cada modalidade (Educação Infantil e Anos Iniciais). Esse foi um dos motivos de procurar estágio extracurricular. Como Aline, a Patrícia, acadêmica do diurno, relata que durante o curso sentiu necessidade de trabalhar com a docência e por isso buscou estágio extracurricular em escolas, como fica evidente a seguir:

[...] eu trabalhei três meses (como auxiliar) em outra escola de Educação Infantil agora faz um ano e pouco que eu estou no C. na Educação Infantil. [...] Foi muito significativo. [...] A professora regente para mim foi um exemplo, eu aprendi muito com ela, muito mesmo assim, ela tem 25 anos de Educação Infantil, então ela tem muito conhecimento e eu tentei explorar o máximo que eu podia dela, eu explorei assim, para mim foi fundamental e percebi que eu acho que eu vou mais para o lado da Educação Infantil (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

[Estágio extracurricular na Educação Infantil] Foi ali que eu consegui, que eu descobri que eu gostava realmente dos Anos Iniciais porque até eu estava em dúvida em fazer o estágio, [...] e foi ali que eu aprendi bastante, muita experiência apesar de eu não planejar as atividades. [...] Só executava, só a auxiliava ali, não ajudava em nada a planejar. [...] Eu já trabalhei em escola, mas como auxiliar. [...] eu tive maior aprendizagem eu acho que foi como auxiliar e não na graduação. [Eu busquei o estágio na Educação Infantil] foi mais questão do curso mesmo para interligar, para ver como é porque dentro do curso eu não tinha ajuda neste sentido da prática (Patrícia, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

As motivações geradas pela necessidade de relacionar a teoria com a prática promoveram a busca por aprendizagens informais. Evidenciamos, nas narrativas da Aline e da Patrícia a relevância da vivência na escola, embora não esteja explícito quais aprendizagens de fato ocorreram.

As falas das acadêmicas em relação ao contato com a realidade escolar nos provocam indagações tais como: o que significa estar inserido em escolas como auxiliares, realizando um estágio extracurricular? O que significa aprender mais com a professora regente do que no curso de Pedagogia? Para Pimenta e Lima (2012)

A aproximação á realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e as atividades que nele se realiza (p. 45).

Qual é a leitura que as acadêmicas que atuam em escolas de Educação Infantil como auxiliares têm realizado do trabalho com as crianças, dos tempos e espaços em que estão atuando? Quais relações e problematizações têm conseguido fazer com a base teórica?

O envolvimento com monitorias foi mencionado por duas acadêmicas. A Ane coloca-nos a importância que foi a participação como monitora na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs), pois, foi nesta vivência que sua escolha pela Pedagogia passou a fazer mais sentido, percebeu que precisava ter maior comprometimento com a sua própria formação e, ela relata que teve também envolvimento em grupos de pesquisa e monitoria nas disciplinas relacionadas à leitura e escrita.

Já no primeiro mês de monitoria que eu comecei a ver a formação de outro lado, digamos do lado do professor, [...] então estas questões da formação começaram a me incomodar bastante [...] e isso acabou dando significado para minha formação [...] Ai foi que começou a me mobilizar, me inquietava, me irritava muito, às vezes, o posicionamento de algumas alunas, esse desleixo com a educação, com a própria formação, [...] e também acabei me incomodando porque eu até então também estava levando o curso assim, ai que aconteceu a reviravolta. [...] Aí eu comecei a me inserir em grupos de pesquisa, comecei a ir atrás de estudar a formação de professores, [...] Então um dos pontos marcantes foi sim essa monitoria que eu entrei e que acabou me mudando essa visão do curso, da própria formação e que acabou dando um significado para minha escolha [...] (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A Juliana relata sua participação como monitora da formação das professoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma oportunidade de ouvir diferentes relatos de professoras da rede municipal e estadual de ensino em relação aos desafios da sala de aula.

[...] eu participei de todo o PACTO que também estava mais relacionado com a alfabetização. Fiquei de monitora no PACTO nas salas, então podia bem ver as professoras o que elas sentiam, as angustias, trabalhar diretamente com isso (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

A participação em grupos de pesquisa e extensão também foram comentados pelas acadêmicas como vivências significativas para sua formação docente, como

nós podemos ver no relato da acadêmica do curso noturno, que conta sua participação em um grupo de extensão. Ane conta-nos que as atividades de circuitos de atividades diversificadas as quais desenvolveu no período de 2013 e 2014 contribuíram para a sua aprendizagem, e ela coloca que percebeu lacunas em sua formação e teve a iniciativa de buscar na pesquisa e na extensão subsídios.

Nesse grupo que eu estou [...] tem uma atividade de extensão na escola que a gente trabalha com circuitos de jogos. [...] A gente trabalhava com circuitos de jogos em turmas de 1º a 4º ano trabalhando com jogos de alfabetização, de leitura e escrita, [...] e também esse ano estou trabalhando em uma turma de 4º ano também com os circuitos. Então, também essa questão de tu veres maneiras diferentes de tu trabalhares leitura e escrita, trabalhares com os jogos, estratégias diferentes, não ser só aquele copia e cola. [...] Eu acho que isso também contribui bastante para a própria formação, tu ter além do ensino tu teres a pesquisa e tu teres a extensão e tu aproveitares. Eu acho que é interessante também que assim como eu senti essas lacunas eu fui atrás da pesquisa e da própria extensão também, então eu acho que é essa questão de tu também aproveitar as oportunidades da Universidade, deste universo que a gente tem aqui (Ane, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

A fala da Ane nos remete a importância de participar de diferentes atividades durante a graduação, ou seja, pesquisa, ensino e extensão, compreendendo que elas se complementam. Sobre a consciência de que é necessário ir além do que a formação inicial oferece, nos leva ao conceito de autoformação como a responsabilidade que o futuro professor tem diante da sua própria formação e, diante disso, busca conscientemente desenvolver-se profissionalmente (VAILLANT E MARCELO GARCIA; 2012). Portanto,

[...] independente a necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos. Existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos (VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012, p. 31).

Nesse sentido, as narrativas a seguir ilustram a autoformação.

Teve outros envolvimento na Graduação que eu não vou me lembrar exatamente qual foi, mas tudo de voluntária dos grupos de estudos que eu gostava de ir. A minha própria participação final agora como voluntária do GPFOPE também está sendo bem importante e também ajudou muito no estágio, eu até comento com a minha amiga que também faz parte e eu digo *“porque a gente não descobriu isso antes”*. [...] Eu digo por que não descobrimos

isso antes, seria tão bom ter escutado, ter visto como as professoras traziam a sua prática. Então eu acho que isso tudo ajuda, que aquela pessoa que fica só com o que a Graduação possibilita com as disciplinas não vê essa abrangência toda, para mim só ajudou (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Projeto de extensão, eu trabalhei em um projeto de extensão com a professora W. F. durante um ano na Brinquedoteca hospitalar no HUSM, [...] e aí foi também muito significativo para mim, eu acho que foi aí que eu tive mais aprofundamento em Vygotsky porque a gente trabalhava bastante, escrevia bastante para congressos, apresentações, eu fiz curso de brinquedista com a T. F. também que foi bem válido a parte do brincar. Então, foi aí que eu me apaixonei mesmo pelo brincar, pelo lúdico. [...] foi uma iniciativa minha quando eu tive aula de Psicologia da Educação com ela e aí eu mostrei interesse e daí ela falava muito sobre o brincar dentro da Psicologia e aí foi que eu me interessei e aí entrei no projeto dela, no projeto de extensão. [...] foi muito proveitoso para mim, foi uma experiência que é até a parte do próprio curso de Pedagogia, a parte de Pedagogia hospitalar. [...] A gente não tem, não tem nada, então eu li bastante sobre Pedagogia Hospitalar, tanto é que eu quero fazer Psicopedagogia. [...] E daí então para mim foi excelente assim, é uma parte que tu não tens conhecimento dentro do curso (Aline, acadêmica do 9º semestre de Pedagogia noturno).

Como vimos nas narrativas de Juliana e Aline, através de uma motivação pessoal, há a busca pela aprendizagem e a consciência de sua responsabilidade em se inserir em diferentes espaços e encontrar meios de alcançar seus objetivos. No caso da Aline, ela foi em busca de algo que o curso não contemplava dentro do currículo que foi a Pedagogia Hospitalar.

A seguir, Juliana traz a reflexão de que o envolvimento em atividades informais de ensino auxiliaram na compreensão da relação entre a teoria e a prática. A acadêmica havia destacado que em fase final de curso as coisas ainda estão muito latentes, sendo difícil ainda olhar para o seu próprio processo formativo.

[...] Então eu acho que para essas acadêmicas que não participam nem de um projeto de extensão e nem de Iniciação Científica talvez elas fiquem bem perdidas nessa relação [teoria e prática] e acham que o curso não deu conta e colocam a culpa no curso, mas não se colocam que elas também poderiam ter pensado outras formas de apostar e aprimorar a sua própria formação (Juliana, acadêmica do 8º semestre de Pedagogia diurno).

Como destacamos, as vivências formativas foram bastante mencionadas pelas acadêmicas como importantes na trajetória pessoal e profissional. Todas as colaboradoras desta pesquisa tiveram, durante a graduação, inserção em diferentes espaços, seja dentro ou fora da instituição, que de certa forma, repercutiu no que elas compreendem sobre a construção da leitura e da escrita infantil.

5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A aprendizagem docente perpassa um conjunto de elementos que vão se constituindo no decorrer da trajetória do professor, imbricando sua vida pessoal e profissional. Não existe um modo único de aprender a ser professor, pois, a maneira de compreender, de enfrentar os desafios, os valores, os motivos pela escolha da profissão, os interesses, as vivências são individuais, tomando a proporção de produção de sentido e significado de acordo com o que o sujeito está vivendo em cada etapa de sua vida.

Deste modo, a partir do objetivo deste estudo que se centrou em compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a construção da leitura da escrita infantil e como estas permeiam a prática no estágio supervisionado, nos encaminhamos para um conjunto de elementos categoriais, eixos e duas categorias de análise. Cabe destacar que as categorias, os eixos e os elementos categoriais se articulam, demonstrando a não linearidade nesse processo.

Os elementos categoriais destacados são: trajetória; organização do trabalho pedagógico; estratégias de ensino de leitura e de escrita; reflexão; teoria e prática; e, vivências formativas. A partir desses elementos, tivemos dois eixos de análise, sendo eles: as concepções sobre a construção da leitura e da escrita infantil e o estágio supervisionado. Os elementos categoriais e os eixos foram organizados a partir de duas categoriais de análise: **aprendizagem docente** e **processos formativos**.

Entendemos que a **aprendizagem docente** configura-se a partir as trajetórias de formação e a atividade formativa as quais são direcionadas e implicam no domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres. Também envolve elementos relacionados ao professor como pessoa e profissional tais como atitude e valores, tendo a reflexão sobre o processo de ensinar, de aprender, de formar-se e desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN, 2012).

Os **processos formativos** estão relacionados às concepções construídas sobre a docência a partir de vivências durante o processo de escolarização. Isso nos remete a ideias, valores, crenças acerca da docência que pode ser inconsciente.

Então, destacamos que as vivências precisam ser refletidas e [re]significadas (MOROSINI, 2006).

A aprendizagem docente e os processos formativos nos levam a buscar entender como tem ocorrido a formação do professor dos cursos de Pedagogia da UFSM, olhando-se, especificamente para a concepção sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita e o estágio supervisionado.

Entendemos que na formação inicial, a aprendizagem docente e os processos formativos vão se constituindo na tessitura entre as aprendizagens propostas pelo curso, ou seja, as relações que o acadêmico vai estabelecendo durante o seu percurso e as vivências em diferentes espaços. Assim, não é possível olhar as concepções dos acadêmicos sobre a leitura e a escrita infantil sem também procurar compreender como estas foram se constituindo no decorrer do curso. As vivências em diferentes contextos formativos que as acadêmicas tiveram durante a graduação, bem como o componente curricular Estágio Supervisionado precisam ser consideradas, uma vez que estas implicam na formação docente e na experimentação que são capazes de realizar no estágio supervisionado.

O curso de licenciatura através de seus Projetos Políticos Pedagógicos que apontam, entre diferentes questões, o perfil do egresso. Também há uma ementa em comum em relação aos componentes curriculares, que direcionam a formação e as discussões baseadas em pressupostos teóricos já estabelecidos pelo curso. Entretanto, o Projeto Político Pedagógico não se configura como estático, pois, quem coloca o documento em ação são os professores, estudantes, gestores, funcionários do curso. Mesmo havendo uma ementa em comum a ser trabalhada nos cursos de Pedagogia, os componentes curriculares referentes à leitura e à escrita, a maneira como o professor gesta a disciplina, as vivências que os estudantes possuem, as discussões, as relações que vão sendo estabelecidas e o próprio estágio supervisionado, a maneira como o professor orientador problematiza e orienta o acadêmico, enfim, são significadas pelo estudante de forma distinta. Por isso, não é possível generalizar a aprendizagem docente e sim observar a trajetória de cada sujeito nesse processo de tornar-se professor.

O caminho percorrido nesta investigação nos remeteu a olhar inicialmente a opção pela docência, as vivências que as acadêmicas tiveram anteriormente a entrada na graduação e como estas foram sendo [re] significadas durante o curso. Vimos que cada estudante realizou um percurso para tornar suas escolhas

significativas. Depois, trouxemos o entendimento das acadêmicas sobre a alfabetização, o que ficou pouco explícito. Mas, ao relatarmos sobre o estágio supervisionado, expressaram suas concepções que foram emergindo nas narrativas coletadas.

As acadêmicas, tanto do diurno como do noturno, apontaram a necessidade de inserção em espaços possíveis de atuação profissional desde o início da graduação. O Projeto Político Pedagógico prevê que a formação seja teórica-prática e que o contato com a escola não seja privilégio da disciplina de Estágio Curricular, mas deve permear todo o curso. Assim como, o estágio não pode ser visto como a parte prática da graduação, em que o acadêmico vai colocar em prática a teoria que aprendeu, mas como parte da aprendizagem docente.

Neste processo identificamos a aprendizagem docente permeada por concepções e ações de autoformação e heteroformação. A autoformação é apontada por Vaillent e Marcelo Garcia (2012) como a chave da formação inicial, pois, é o compromisso assumido pelo estudante em escolher os caminhos a serem percorridos, responsabilizando-se pela sua aprendizagem. Entendemos que a motivação de aprender é individual e leva o estudante a ir além do que o curso de formação inicial propõe.

Deste modo, a autoformação, segundo esses autores, ocorre independente da necessidade do ambiente, do grupo, pois o estudante sente a necessidade de continuar aprendendo e sente-se responsável por isso. Nesse sentido, as vivências formativas concebidas pelas acadêmicas se configuram como autoformativas, pois a partir de diferentes motivos buscaram experiências como o PIBID, os estágios extracurriculares, a participação em grupos de pesquisa e extensão. Embora fossem vivências proporcionadas pelo curso de graduação e algumas ocorreram dentro da instituição, compreendemos que a escolha por envolver-se foi das acadêmicas e essa participação vai além do que o currículo propõe. Portanto, caracteriza-se como aprendizagem informal.

Logo, os espaços informais de formação se ressaltam na fala das estudantes diante das vivências proporcionadas pelas disciplinas do curso de Pedagogia. O estudante de Pedagogia, no decorrer do curso vai buscando caminhos, realizando escolhas profissionais de acordo com os seus interesses. Embora reconheçamos a importância de tais envolvimento, questionamo-nos em relação ao que o estudante vai significando e dando sentido às suas vivências, pois, dependendo do tipo de

problematização ou ausência desta, ideias equivocadas podem ser consolidadas. Dessa forma, tão importante quanto ter diferentes tipos de inserções durante a graduação, é o como isso ocorre, é importante questionar que tipo de intervenções e acompanhamentos tais vivências possuem.

As dimensões de interformação e a heteroformação se destacam nas narrativas ao evidenciar os processos interativos que permeiam o aprender a ser professor. Nesse sentido, a heteroformação é significativa, pois o estudante pode não sentir a necessidade de aprofundar-se em algo que seja relevante para a profissão, mas o formador reconhece e procura tornar aquilo significativo. Para o estudante, evidenciamos que alguns compreenderam durante o estágio questões que foram trabalhadas nos demais componentes curriculares, que pareciam distantes e difíceis de assimilar, mas foram [re] significadas quando assumiram o papel de docente no estágio.

A interformação foi destacada no sentido de que as interações estabelecidas com professores, colegas, estudantes, professora regente foram propulsoras de aprendizagens. As acadêmicas, ao relatarem a importância de compartilhar com os colegas, as orientações do estágio, as conversas com as professoras regentes, das relações com as crianças que geraram aprendizagem estavam se referindo a interformação.

A auto, inter e heteroformação formam tripé necessário à formação inicial desempenhando cada um a sua função específica, contudo, é essencial a articulação entre eles. No que se refere a autoformação, esta pode ser despertada durante a graduação e uma maneira disso ocorrer é por meio da necessidade de aprender. Além do compromisso que o estudante precisa assumir com a sua própria formação, a necessidade pode ser gerada e desencadear a autoformação.

Dessa forma, o formador precisa estar atento quanto aos seus estudantes e proporcionar a consciência do inacabamento. Assim como na educação básica há diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagens, no ensino superior isso não poderia ser diferente. Então, o formador, tem o desafio de reconhecer a heterogeneidade e procurar gerar a necessidade de aprender.

A necessidade de ter contato com a realidade escolar e de relacionar a teoria com a prática foi um impulso apontado pelas acadêmicas ao procurarem atividades extracurriculares, pois, colocaram que a inserção na escola ocorre efetivamente somente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no final do curso.

As experiências das acadêmicas em diferentes espaços formativos favorecem a formação docente. Tais vivências implicam no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, em que o estudante vai assumir a responsabilidade do exercício da docência. Assim, o estágio precisa ser olhado como um lugar de particular importância, pois, se configura como um espaço de diálogo entre a escola em que o estudante atuará, o papel do orientador de estágio e o estagiário.

Durante o estágio supervisionado, as acadêmicas tinham como desafio a práxis pedagógica, ou seja, diante do que observavam na turma de estágio, nas conversas com as regentes, propunham uma intervenção. Algumas acadêmicas tinham mais facilidades que outras em observar e intervir no contexto escolar.

Foi apontado pelas acadêmicas o planejamento de acordo com o interesse da criança. Tão importante quanto a organização do planejamento que fosse ao encontro da curiosidade da turma é olhar para o aprendiz em suas especificidades e potencialidades, ou seja, compreender a aprendizagem da criança, como e quais relações ela tem feito para que avance na apropriação do conhecimento.

Centrar-se em como a criança aprende e se apropria, especificamente, do sistema de representação da língua significa entender como ocorre essa construção e propor atividades que contribuam na aprendizagem. Diante disso, compreendemos que as concepções das acadêmicas sobre a construção da leitura e da escrita infantil estão em elaboração. Elas apontam a alfabetização como um processo que vai além do ler e escrever, mas não conseguem explicitar com clareza quais elementos fazem parte desta construção. Assim, ao relatarem a maneira de organizar o trabalho pedagógico e ao descrever as atividades de leitura e escrita realizadas no estágio, podemos identificar melhor quais ideias elas têm sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

A reflexão foi referida pelas acadêmicas como importante, principalmente, para a organização do trabalho pedagógico, pois, ao refletirem e registrarem as aulas compreendiam melhor o que havia sido positivo e negativo no planejamento, o que precisavam melhorar e o seu próprio crescimento e o avanço das crianças. Dessa forma, revendo o que foi realizado no planejamento passado é possível pensar em alternativas para o planejamento futuro.

De tal modo, a tomada de consciência acerca das práticas de ensino da leitura e da escrita são essenciais, uma vez que, por meio da reflexão isso é possível. Evidenciamos que muitas atividades que colaboram na construção da

leitura e da escrita infantil são relatadas pelas acadêmicas, mas, sem clareza da importância das mesmas, principalmente, na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o que preponderou em relação à leitura e à escrita é a leitura e contação de histórias, sendo que as demais atividades não foram mencionadas, nem mesmo a importância do contato com diferentes portadores de textos. A consciência fonológica, outro aspecto relevante para o avanço das hipóteses das crianças como uma estratégia de ensino e aprendizagem não é comentada por nenhuma acadêmica.

Nos Anos Iniciais, as estagiárias explicaram a dificuldade em articular os interesses com os conteúdos do plano de estudo. Diante disso, questionamo-nos quanto à importância do conteúdo e o papel do professor utilizá-lo não como um fim em si mesmo, mas um meio para que a criança se aproprie de conhecimentos. Cabe ao professor tornar o conteúdo significativo, auxiliando a criança a estabelecer relações entre o que tem aprendido.

O curso tem grande responsabilidade em desconstruir muitas concepções sobre o ser professor e mostrar os caminhos que podem ser seguidos nesta profissão e o acadêmico tem responsabilidade diante da sua própria formação em realizar escolhas. Assim, neste movimento o estudante vai se desenvolvendo pessoal e profissionalmente.

Nesse sentido, o curso de formação de professores precisa assumir a responsabilidade frente à formação, pois, é inviável pensarmos a formação inicial deslocada do compromisso do curso, em propor um espaço rico de vivências e experimentação, bem como do compromisso do formador de olhar para o sujeito como alguém que está se preparando ou realizando a formação continuada (caso já exerça a profissão) para a docência.

Dessa forma, consideramos que o formador exerce um papel essencial na formação do pedagogo, pois, observamos nas narrativas essa implicação na construção das concepções acerca da docência e que a repercussão das mediações realizadas durante o curso podem ou não repercutir na aprendizagem do estudante. O curso precisa ser permeado de experiências ricas que vá conscientizando o acadêmico ao seu papel e sua responsabilidade como docente, para que ao chegar ao Estágio, a ideia de ser professor já esteja familiarizada.

Para Pimenta e Lima (2011), o estágio pode não ser uma completa preparação para a docência, mas, pode constituir-se como um espaço em que

professores, estudantes e comunidade escolar desenvolvam questões básicas como o sentido da profissão, o que é e como ser professor, a escola concreta, a realidade de estudantes nas escolas de ensino fundamental, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. Assim, o estágio precisa se configurar como uma possibilidade de reafirmação da escolha pela docência e também de crescimento profissional e pessoal.

Portanto, o estágio proporciona um período de adaptação e construção a uma identidade docente, que vai sendo elaborada e [re]significada. As narrativas mostraram que nesse processo a reflexão e as problematizações feitas pelo professor orientador foram essenciais para ajudar o estagiário avançar em suas concepções. A maneira de orientar os planejamentos e as intervenções feitas ficaram evidentes na organização do planejamento e nas narrativas das acadêmicas.

Do mesmo modo, não podemos deixar de problematizar a importância do estágio e da orientação para quem já é docente. Esse elemento precisa ser levado em consideração ao pensarmos a formação no curso superior, uma vez que, principalmente no curso noturno de Pedagogia há estudantes que já exercem a profissão docente. Como vimos na decorrer desta pesquisa, uma acadêmica do curso noturno já exerce a profissão, atua 40h na turma de 4º ano. Deste modo, Pimenta e Lima (2011) discutem o estágio para quem atua como professor. Se o estágio for visto como apenas mais uma disciplina burocrática, sem ligação com os outros componentes curriculares do curso, resumindo-se a um período de atuação na escola, com ideia de realizar atividades, realmente o estágio pode não acrescentar muito na formação do professor. Os princípios do estágio para quem já é professor constituem-se como formação continuada.

Então, o estudante-professor, nas relações com demais colegas de formação inicial, como com o professor orientador tem a oportunidade de refletir sobre suas experiências, [re]significando suas vivências relacionadas ao trabalho já desenvolvido como professor assim como em relação ao estágio. Assim, nessa dinâmica, o estudante-professor constrói e reconstrói sua identidade docente.

Tanto para quem já exerce a docência como para os que estão, pela primeira vez, diante da responsabilidade da docência, a presença provisória em um contexto escolar para a realização do Estágio é permeada por conflitos e contradições, pois,

ao mesmo tempo em que se está neste espaço para a realização de uma disciplina obrigatória e exercendo o papel de docente, há a intervenção da professora regente.

As narrativas evidenciaram que em alguns momentos as estudantes se sentiam incomodadas pelas intervenções e solicitações das professoras regentes, em outros, as consideravam importantes no processo de aprendizagem docente, pois, havia a oportunidade de um trabalho colaborativo. Deste modo, consideramos que o aprender a docência é um processo contínuo, complexo, não linear que se dá na dialogicidade, a partir do envolvimento pessoal e profissional, permeado de contradições, que implica na concepção da escola como espaço de crescimento profissional. Por isso, concordamos com Nóvoa (2009) e Imbérnon (2011) de que a escola precisa ser considerada um espaço de formação, intervenção, problematização e investigação.

As reflexões elaboradas neste trabalho permite-nos indicar que aspectos referentes a questões relativas ao curso de Pedagogia em específico e questões relativas a formação:

- A formação inicial precisa ser permeada e organizada de forma a promover intensas vivências formativas que permitam que as acadêmicas tenham contato com possíveis áreas de atuação profissional.
- Há a necessidade do curso de Pedagogia pensar e efetuar mecanismos que favoreçam a tomada de consciência sobre dimensão autoformativa, implicado no aprender a ser professor.
- A autoformação, a interformação e a heteroformação caracterizam a formação docente como coletiva e individual, proporcionando a aprendizagem de ser professor.
- A aprendizagem docente não é linear, ela é complexa e caracteriza-se por contradições que permitem ao estudante avançar na construção do conhecimento.
- As vivências formativas extracurriculares sobressaíram-se, pois, foram concebidas como oportunidade de conhecer o contexto de possível atuação profissional e favorecer a relação entre a teoria e a prática.
- À medida que as experiências vão se avolumando na formação inicial, favorecem a formação docente.

- A prática por si não necessariamente se constitui em aprendizagem, é necessário que a reflexão sobre a prática e na prática seja incorporada no cotidiano pedagógico.
- As mediações feitas pelas orientadoras via diário reflexivo e as problematizações acerca da leitura e escrita infantil são fundamentais para que o momento do estágio seja de aprendizagem da docência.
- As concepções das acadêmicas de Pedagogia sobre a construção da leitura e da escrita infantil estão em processo de elaboração, sendo necessária tomada de consciência sobre as práticas pedagógicas.

Enfim, ao fecharmos uma pesquisa, entendemos que as problematizações feitas durante seu desenvolvimento foram significativas, entretanto, suscita o desejo de continuar aprofundando a temática, pois certamente ela não foi esgotada. Assim, é necessário ampliar o estudo em número de sujeitos, realizar uma pesquisa mais detalhada acerca do curso de Pedagogia, ouvir além dos estudantes, os professores orientadores de estágio, professores dos componentes curriculares de leitura e escrita, a fim de compreender a tessitura na qual se desenvolve a aprendizagem docente e os processos formativos de estudantes/professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. & GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior. **Relatório Parcial** do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.

_____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In: FREITAS, D. S. (Org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

_____. **Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção**. Projeto de Pesquisa nº 031278 , GAP/CE/UFSM, 2012-2014.

_____. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> acesso dia 24 de jan. de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP 05/2005**, aprovado em 13/12/2005

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2006**, aprovada em 15 de Maio de 2006.

_____. Legislação Informatizada. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de Janeiro de 1946. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/>> Acessado dia 6 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado dia 12 de maio de 2011.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acessado dia 6 de fevereiro de 2014.

BRESSAN, E. A prática de ensino e o estágio no curso de pedagogia: estudo de um caso. In: **VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Londrina/PR, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/> Acessado dia 16/06/2015.

CAGLIARI, L. C. A história das letras. In: **Ciência Hoje das crianças**. Rio de Janeiro, SBPC, ano 8, n. 48. p. 18 a 22, 1995.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995, p. 11-59.

CUSTODIO, C. M. S. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E A FUNÇÃO DA ESCOLA-CAMPO DE ESTÁGIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. In: **VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Londrina/PR, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/> Acessado dia 16/06/2015.

DALLA CORTE, M. G. A pesquisa como aspecto formativo indispensável à qualidade dos estágios do curso de pedagogia. In: **VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Londrina/PR, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010/> Acessado dia 16/06/2015.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLES, H. (Org.) **A produção de notações na criança: linguagem, número e ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011c.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, M. T. A. **Narrativas de professores**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GRAVA, N. M. V.; PAULA, J. J.; SCHROEDER, E.; FISCHER, J. Saberes científicos e saberes espontâneos: compreensões dos professores alfabetizadores sobre o processo de construção da escrita pela criança. In **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>. Acessado dia 16/06/2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. **Pedagogia Universitária.** Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

ISAIA, T. P. **A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita.** 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **Gestão da sala de aula:** interação grupal como estratégia pedagógica para a apropriação compartilhada da lecto-escrita. Monografia de especialização. Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, 2006.

KROETZ, A. T. A. C.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia, In **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Anais eletrônicos. Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>. Acessado dia 16/06/2015.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1992.

MIRA, M. M. Práticas de ensino e de pesquisa no estágio supervisionado e a formação do pedagogo. In **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Anais eletrônicos. Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012>. Acessado dia 16/06/2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> acesso em 11 de junho de 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MORAES, G. L. **Estágio de licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 2004.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2005.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (v. 2). Brasília: INEP, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. SP: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado dia 25 de fevereiro de 2014.

NÓVOA, A. (Org.) **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAUSCH, R. B. O portfólio como promotor de reflexividade no estágio de pedagogia. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Itajaí/SC, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2008/?link=home>. Acessado dia 16/06/2015.

RIZZOLI, M. C. **Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do Norte da Itália**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

RODRIGUES, P. A. M. Anatomia e fisiologia de um estágio. In **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Didática**. Anais eletrônicos. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acessado dia 16/06/2015.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

STIVANIN, N. F.; SANGOI, H. A. Formação de professores: alguns apontamentos sobre processos formativos a partir das concepções das estagiárias do curso de pedagogia /CE/UFSM. In **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais eletrônicos. Itajaí/SC, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2008/?link=home>. Acessado dia 16/06/2015.

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

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno**. Santa Maria: PROGRAD, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno**. Santa Maria: PROGRAD, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

WERTSHCI, J. V. **Voces de La Mente:** Um enfoque sociocultural para El estudio de La Acción Mediada. Madrid: Visor distribuciones, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título do estudo: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA INFANTIL E A PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

Orientador (a): Doris Pires Vargas Bolzan

Pesquisador (a): Camila Fleck dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) /Centro de Educação (CE)/Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM)

Contato: (55) 91090100 (pesquisadora) (55) 32208023 (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM- Sala 3336B- Sala da orientadora responsável.

Prezado (a) acadêmico (a):

A pesquisa proposta tem como objetivo compreender as concepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas do estágio supervisionado.

A participação dos acadêmicos consiste em responder perguntas, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados. Portanto, a coleta será feita por meio de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas em áudio na perspectiva de facilitar a compreensão global do contexto das narrativas. Os áudios serão transcritos na íntegra e o conteúdo será devolvido ao acadêmico para possíveis ajustes e alterações que considerar pertinente.

Os acadêmicos terão a liberdade de deixar de participar do estudo, caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais, contudo, poderão surgir situações de desconforto e sentimentos ao rememorarem sua história. Também, não acarretará custos ou despesas ao colaborador.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora e, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em, nenhum momento, os

sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3336B- CE/UFSM durante o período de 5 anos e após serão destruídas através da queima dos arquivos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização das entrevistas.

Em caso de qualquer dúvida, em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com a pesquisadora ou com a orientadora.

Eu _____,
CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Acadêmico(a)

Declaramos, abaixo assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Doris P. V. Bolzan
Orientadora

Camila Fleck dos Santos
Pesquisadora

Santa Maria, _____ de _____ de 2014

Apêndice B – Entrevista narrativa

1. Dados gerais

Nome:

Email:

Telefone:

Idade:

Semestre:

2. Tópicos guia e questões norteadoras:

Tópicos guia	Questões norteadoras
1. Trajetórias na escolarização	Quais situações na tua escolarização te marcaram? Por quê?
2. Opção pela Pedagogia.	Por que tu escolheste o curso de Pedagogia?
3. Concepções sobre o ensinar e o aprender	O que é para você o aprender? O que é para você o ensinar?
4. Concepções sobre alfabetização	O que você entende por alfabetização? Que autores te ajudam a compreender a alfabetização?
5. Concepções sobre o planejamento e a organização do trabalho pedagógico	O que é planejar? O que é a prática organizacional do trabalho pedagógico?
6. Eventos e experiências destacadas na trajetória formativa	Quais experiências durante a graduação forma relevantes na tua formação?
7. Estratégias de ensino da leitura e da escrita no estágio supervisionado.	Quais estratégias de ensino da leitura e da escrita tu acreditas que sejam importantes de serem desenvolvidas em sala de aula?