

LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA- UFRPE

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral ¹
Carmi Ferraz Santos ²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo socializar atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID/Pedagogia da UFRPE em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, procurando avaliar as contribuições desse programa para o ensino da leitura e da escrita. Para tanto, utilizamos para suporte teórico os autores que consideram o ensino da leitura e da escrita a partir de práticas de letramento (SOARES, 2004; MORAIS, 2012). As sequências didáticas discutidas foram desenvolvidas em três escolas municipais da Região Metropolitana do Recife, pelos bolsistas PIBID, do curso de Licenciatura em pedagogia da UFRPE, em turmas da educação infantil (grupo IV e V) e ensino fundamental (1º ao 5º ano). As vivências durante as atividades de iniciação à docência têm se revelado como uma experiência rica em diferentes sentidos para a formação dos bolsistas. O PIBID além de contribuir para a formação dos estudantes de licenciatura, também colaborou para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, por meio dos estudantes, busca-se socializar novas propostas metodológicas, tendo o papel, portanto, de reoxigenar o fazer docente em sala de aula. O professor que está em exercício tem acesso a novos conhecimentos, a formação pode se constituir em momentos favorecedores de parceria e trocas entre os docentes da universidade, os futuros professores em formação e os já no exercício profissional da docência (c.f. TARDIF, 2002).

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Sequência Didática, Letramento, Iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

A noção de educação básica no Brasil ganhou novos contornos a partir da Constituição de 1988 que estendeu o espectro do que deveria ser garantido como direito à educação para a sociedade brasileira, sobretudo para aqueles que frequentam a escola pública. O que foi definido como direito pela Constituição é, então, definido como conceito central na LDB 9.394/1996. Temos observado, portanto, uma considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito, assim como, juntamente com a garantia de acesso, tem-se criado políticas que buscam garantir a permanência dos alunos na escola.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, ana.pcabral@ufrpe.br;

² Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, carmiferraz@gmail.com;

Não obstante alguns avanços, as avaliações de sistema, tanto a nível mundial quanto nacional, vêm demonstrando que há ainda muito o que se conquistar em matéria de educação de qualidade no Brasil. No que diz respeito à proficiência em Língua Portuguesa, dados do PROVA BRASIL/2017 mostra-nos que saímos de uma taxa de aprendizado adequado de 40% em 2013 para 56% em 2017. O que significa que, apesar da melhoria, ainda há em nossas escolas mais de 30% de aluno que não conseguem uma aprendizagem adequada em relação à leitura e escrita.

Em razão deste quadro, o Pibid/Pedagogia da UFRPE tem colocado, de modo específico, como um dos seus eixos de ação na escola auxiliar os professores na condução de atividades de leitura e escrita; de modo mais amplo, tem buscado contribuir para o debate científico sobre a prática do ensino da modalidade escrita da língua nos anos iniciais do ensino fundamental, e obter subsídios para a reflexão desta prática em nossa realidade educacional. Neste trabalho temos por objetivo socializar atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid/Pedagogia da UFRPE em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, procurando avaliar as contribuições desse programa para o ensino da leitura e da escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação docente: a relação escola e universidade

A muito que se tem criticado a fragmentação do processo ensino-aprendizagem por meio da dicotomia relação teoria/prática e da distância entre o universo acadêmico e a escola. Esta como campo de estágio, muitas vezes se torna o lugar de se ver o que e como não fazer. Negando-se, desta forma, os saberes e práticas construídas pelo professor no seu fazer diário. Por outro lado, os profissionais da escola olham sempre com desconfiança para a universidade, acreditando que toda a teoria elaborada na academia pouca ou quase nenhuma contribuição tem para sua prática cotidiana.

Em razão desta crítica tem-se refletido acerca de um processo formativo que ultrapasse a visão reducionista que se confunde com métodos e técnicas descolados da realidade historicamente determinada, para lidar com situações novas, que vá além da aplicação de técnicas e teorias que comumente são utilizadas em situações lineares, mas que não correspondem às reais necessidades de uma docência para a autonomia, numa perspectiva inovadora.

Neste sentido, Libâneo (1985) postula que o educador só conseguirá cumprir seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento quando, em sua formação, a separação entre saber, saber ser e saber fazer estiver superada.

Na esteira dessa discussão acerca da formação docente, o PIBID/Pedagogia da UFRPE vem propondo um processo formativo aos seus bolsistas que põe em jogo as práticas presentes na escola, levando em conta os saberes construídos pelos bolsistas ao longo do curso, possibilitando-lhes a reflexão de sua própria concepção didática, confrontando-a com um material teórico e com outras situações didáticas consideradas “ideais”, contribuindo, assim, para formação de professores reflexivos que assumam a tarefa de seu próprio desenvolvimento profissional, através de um atitude crítica de valores e práticas cotidianas. Pois, como afirma Perrenoud (1994), “a formação (...) não mais pretende dar a resposta adequada para cada situação típica, mas sim recursos para analisar uma grande variedade de situações e enfrentá-las” (p.177).

A Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, por meio das atividades do PIBID, tem buscado promover a articulação entre a universidade e a escola, desafiando seu aluno a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, trabalhando com um repertório de informações e habilidades, compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva fundamentada em: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Sendo o processo formativo pautado no tripé ação-reflexão-ação, abrindo-se espaço para uma discussão mais consistente num movimento que reúne licenciandos em processo de formação e docentes em efetivo exercício profissional. Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes a serem apreendidos durante tal processo formativo do profissional que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental transpõe a sua formação inicial, para articular-se à continuada, por meio da promoção da aproximação entre a universidade e a escola de educação básica.

Para isso, assumimos uma postura formadora que busca garantir um quadro teórico-conceitual que não se apresenta como respostas, mas como uma lente que ajuda a formular hipóteses interpretativas, e, junto a este quadro teórico, o contato com a realidade da escola, lugar no qual esta mesma teoria será confrontada por situações reais que exigem antecipações, ajustes, reações frente ao fracasso, etc. É preciso, portanto, romper com a lógica de modelos didáticos ortodoxos, receitas prontas, mas que se favoreça pensar a partir de certas possibilidades didáticas que se constituam em pistas a partir das quais se possam adaptar ou inventar estratégias didáticas de acordo com as necessidades encontradas no ambiente escolar

(PERRENOUD, 1994). A escola se constitui, pois, como um laboratório para os futuros docentes em formação, espaço no qual eles vão poder se familiarizar com a gestão de sala de aula e o trabalho escolar. Percebendo a escola como um lugar no qual não se aprende só, pois é um espaço de troca, de metacomunicação e trabalho em equipe.

Leitura e escrita na escola

A partir dos anos de 1980, as discussões sobre os métodos de alfabetização foram potencializadas, no que concerne ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, quando alguns estudiosos do processo de alfabetização abandonaram a concepção simplista e tradicional de base associacionista para a aprendizagem da escrita. Em lugar de entendê-la como o domínio de um código, tornou-se progressivamente hegemônica a concepção que a compreende como a aprendizagem de um sistema notacional, postulando-se que o sujeito precisa compreender como funciona (o sistema notacional) e cujo processo cognitivo envolve muito mais que repetição e memorização, constituindo uma tarefa complexa e conceitual (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1979).

Ao lado dessa vertente teórica, que passou a ser identificada, em nosso país, como a (teoria da) “Psicogênese da Escrita”, assistimos, nas últimas três décadas, à contribuição de outras perspectivas de estudiosos da linguagem. Os diversos estudos sobre letramento(s) e as muitas investigações sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização também trouxeram novas explicações sobre como as crianças se apropriam da escrita alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos.

Segundo Soares (2004), o termo letramento surgiu a partir da necessidade da criação de um conceito que “reconheça e nomeie as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p.6).

Dessa forma, a partir da identificação e consolidação desse “novo” fenômeno, passou-se a medir não apenas a capacidade de o indivíduo ler e escrever, mas o domínio da leitura e da escrita como práticas contextualizadas.

Ainda segundo Soares (2004), a mistura do conceito de alfabetização e de letramento vem trazendo uma “perda de especificidade”, o que ela chama de “desinvenção da alfabetização”, no que diz respeito ao ensino do Sistema de Escrita e, conseqüentemente, da aprendizagem pelos alunos.

Diante dessa problemática, muitos educandos terminam o Ensino Fundamental sem ter se apropriado da leitura e da escrita. As causas desse fenômeno podem ser, segundo Soares (2004), a falta de “especificidade do processo de alfabetização”, o sistema de ciclos e o princípio da progressão continuada. Um outro fator seria o da mudança de paradigmas, a partir dos estudos sobre construtivismo e sócioconstrutivismo. Em virtude da hegemonia

conquistada por tais perspectivas (entre especialistas do meio acadêmico), passou a haver um incentivo da leitura e da escrita de textos, sem priorizar-se o aprendizado da notação escrita. As crianças, segundo a referida autora, “estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, o que parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento anterior a ele” (p.11).

Porém, isso não deveria acontecer, pois,

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.11).

Por essa razão, concordamos que é importante levar o aprendiz a ler diferentes gêneros e com diferentes funções, definindo interlocutor, gênero a ser produzido e finalidades do mesmo, sem deixar de lado as atividades de apropriação do SEA. Como afirma Albuquerque (2005):

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos (p.18-19).

Julgamos importante que o professor considere que, embora os sujeitos não saibam ler e escrever, já possuem conhecimentos prévios das funções da escrita e das características de diversos gêneros textuais presentes no seu cotidiano e estes precisam ser mais e mais ampliados.

Caso esse aspecto funcional da aprendizagem da leitura e da escrita não seja valorizado, correr-se-á o risco de fazer com que as crianças, na escola, como afirma Soares (2003, p.73), passem por “um processo de “desaprendizagem das funções da escrita” (p.73). Nesse caso, é delegado à escrita um caráter escolar, e os alunos passam a ler e produzir pseudotextos que não apresentam coesão, coerência; são frases soltas e desconexas, sem nenhum sentido para o aluno. Assim, a aprendizagem da escrita, através de situações de interlocução real, é abandonada e os alunos passam a ler e produzir textos que só circulam na escola.

Por outro lado, fica evidente que, nesse processo de didatização do ensino, que implica um “letramento escolar”, não basta levar para a escola textos que circulam fora dela. Encontramos, nos últimos anos, uma crescente hegemonia em torno da defesa de que é

preciso, no momento das atividades de leitura e escrita, dar uma finalidade aos textos lidos; discutir sobre as características do gênero trabalhado, sobre o que se deseja comunicar e qual o gênero textual é o adequado para fazê-lo; discutir sobre o destinatário, a quem vai se dirigir e sobre as esferas sociais de circulação dos mesmos (cf. BRANDÃO e LEAL, 2005).

Dessa forma, para lidar com cada gênero textual, faz-se necessário participar das práticas de linguagem em que estes estejam presentes. Scheneuwly e Dolz (2004, p.74), baseados em Bakthin, conceituam gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Por outro lado como, não podemos negar à escola seu papel de ensino-aprendizagem, notamos que “não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS & ALBUQUERQUE, 2005, p.96). Pois os textos, ao entrarem no universo escolar, já deixam de assumir o caráter exclusivamente social, em virtude das peculiaridades da própria instituição.

Nesse sentido, é fundamental que circulem, dentro da escola, os gêneros textuais que estão presentes no mundo e, para isso, é necessário que o professor crie situações de ensino com propostas concretas, envolvendo leitura e produção de textos.

Entretanto, não podemos nos esquecer das atividades envolvendo a apropriação do SEA, pois o sujeito precisa conhecer as características estruturais e funcionais dos gêneros, mas deve compreender como o sistema de escrita funciona e dominar suas convenções, ou seja, aprender a ler e escrever com autonomia.

METODOLOGIA

Esse estudo esteve pautado numa perspectiva de construção e compreensão qualitativa dos dados. Para Minayo (2003) as metodologias de cunho qualitativo, são predispostas a incorporarem um significado e intencionalidade que são inerentes aos atos das relações e das estruturas sociais. As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas em três escolas municipais da Região Metropolitana do Recife, pelos bolsistas PIBID, do curso de Licenciatura em pedagogia da UFRPE, em turmas da educação infantil (grupo IV e V) e ensino fundamental (1º ao 5º ano). Todas as atividades eram elaboradas pelos bolsistas sob a orientação dos professores e supervisores da escola, considerando a organização da rotina da sala de aula e dos projetos desenvolvidos pela escola, enfocando ensino da leitura e da escrita, a partir de algumas formas de organização do trabalho pedagógico: atividades voltadas ao

trabalho com a leitura de textos, jogos de alfabetização, o trabalho com projetos didáticos e sequências de atividades envolvendo o ensino dos gêneros textuais. A elaboração do planejamento era também acompanhada pela coordenação de área de Pedagogia, composta por três professoras da UFRPE, que também desenvolviam atividades relacionadas à formação do professor, à organização do trabalho pedagógico e às metodologias de ensino envolvendo o trabalho interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escola como agência de letramento: as ações dos bolsistas PIBIB

O trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID começava sempre pelo conhecimento da realidade escolar na qual iriam atuar. Para isso, eram realizadas diagnoses tanto da escola (infraestrutura, relação com a comunidade, etc.), quanto em relação aos alunos (níveis de aprendizagem, dificuldades, etc.) e em relação à prática pedagógica do professor em sala de aula (planejamento, rotina, projetos, etc). A partir dos dados levantados e das trocas com as docentes, é que se partia para o planejamento das atividades a serem vivenciadas com os estudantes da turma. Diante do exposto iremos abordar algumas atividades que eram priorizadas pelos Pibidianos nas escolas, no que concerne ao ensino da linguagem escrita.

a) Leitura e produção de textos para ampliar as práticas de letramento das crianças:

Os estudantes do PIBID planejavam atividades de leitura de textos, com o objetivo de despertar o prazer pela leitura, aprofundar determinada temática, discutir sobre situações cotidianas, aprender sobre algo, dentre outros, pois, como afirma Solé (1998), é fundamental que os textos escritos circulem dentro da sala de aula. Para isso, escolhiam textos de diferentes esferas (literários, jornalísticos, científica, publicitária). Da mesma maneira, pensavam em situações envolvendo a produção de textos escritos que se aproximassem dos usos reais (GERALDI, 1996), mesmo com os estudantes que não tinham o domínio da leitura e da escrita, pois acreditamos que as crianças devem estar inseridas em práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

As atividades apresentadas a seguir, foram realizadas pelas bolsistas PIBID Fernanda e Celeste no ano de 2017.

A ação teve início com a pergunta problematizadora: até que ponto os festejos juninos influenciam na vivência dos (as) alunos (as)? Optou-se por dividir as atividades em duas etapas, a primeira realizada no final do mês de Maio, e a segunda

ao longo do mês de Junho. A primeira parte das atividades iniciou com a socialização dos conhecimentos prévios. Em seguida, no ambiente da biblioteca, os estudantes assistiram a dois vídeos relacionados ao São João e promovemos uma discussão, após o vídeo, sobre o conteúdo apresentado.

A segunda etapa foi dividida em dois dias, no começo da aula retomamos as questões já trabalhadas na primeira etapa do projeto, e, a partir das anotações dos estudantes destacamos pontos-chaves para o desenvolvimento da segunda etapa.

Dentre os conteúdos eleitos, trabalhamos a região na qual os festejos são culturalmente realizados; as características das festas; e as comidas típicas produzidas no mês de junho para os festejos. Em seguida, apresentamos alguns mapas, por meio dos slides, apontando algumas características dos festejos juninos de cada estado da Região Nordeste, com ênfase no estado de Pernambuco. Em seguida, apresentamos uma receita de bolo de milho, na qual foram destacados os elementos constituintes do gênero receita. Após esse momento, cada estudante construiu seu livro com algumas das receitas trazidas por eles. Para finalizar os livros, cada criança desenhou a capa do livro com o tema do São João. A última atividade foi realizada coletivamente, e constou da construção de um cartaz com as imagens trazidas pelos estudantes sobre as características dos festejos juninos, para exposição no mural da escola. A avaliação foi processual e contínua em todos os momentos da atividade. Avaliamos em cada uma das produções a participação individual e coletiva, bem como a escrita, a criatividade e o esforço desempenhado por cada estudante.

No relato acima percebemos que as Pibidianas ao trabalhar com a temática “Festejos Juninos” pensaram em diferentes situações didáticas, permitindo aos estudantes não só ler com diferentes finalidades e ouvir sobre a temática trabalhada, mas também produzir textos com objetivos claros construídos juntos com as crianças. O próximo relato também destaca a necessidade de explorar os textos trabalhados, discutindo, por exemplo, sobre as características do gênero biografia.

O trabalho foi desenvolvido pela Pibidiana Misssilene, no ano de 2017 com 24 alunas (os), com idade de cinco anos, da CMEI em Recife-PE. No primeiro momento, perguntamos às alunas (os) o que é folclore? E após o diálogo colocamos um vídeo do “quintal da cultura”: O que é folclore? ” Após os alunos falarem sobre o vídeo, fizeram leituras de imagem em cartazes colados no quadro mediada pela bolsista que explicava as tradições nacionais. No segundo momento, perguntamos quem conhecia as danças folclóricas, e mostramos cartazes, colocamos um vídeo do coco de roda com dona Selma do coco cantando, perguntamos quem conhece essa dança? Depois perguntamos o que é biografia? Explicamos o significado e incentivamos as alunas (os) a falarem deles, entregamos uma folha com atividade que destacava elementos do folclore brasileiro, informamos que no dia seguinte iríamos conhecer a biografia de dona Selma do coco. No outro dia, fizemos um cartaz expondo imagens de dona Selma do coco, falamos seu nome, data de nascimento e morte, os prêmios que ela recebeu, que sua música foi conhecida em outros lugares do mundo, em seguida, mostramos um vídeo “ O melhor do Nordeste- Selma do coco- alto da Sé-Olinda”, no qual dona Selma foi entrevistada. As alunas (os) escutaram a música “minha história”, e trabalhamos gênero textual com escrita da música no caderno, e biografia da Selma do coco, propomos à turma um ensaio da dança coco de roda para apresentação na culminância do folclore na CMEI.

Os relatos acima ratificam a importância de trabalhar numa perspectiva de ampliar as práticas de letramento das crianças, mesmo que estas ainda não dominem o sistema de escrita alfabética. Compreendemos que os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental devem assumir o compromisso de ler de forma sistemática para as crianças, com diferentes finalidades. Além disso, criar situações envolvendo a produção de diferentes gêneros textuais que circulem na sociedade.

b) Atividades envolvendo textos que exploram o extrato sonoro da língua:

Nessas atividades as crianças eram incentivadas a refletirem sobre os segmentos sonoros que compõem a palavra, a partir de textos que exploram o extrato sonoro da língua, tais como parlendas, trava-línguas, poemas, cantigas. No extrato abaixo, pode ser observado, o relato de duas estudantes do PIBID- Pedagogia, Ana Lúcia Barbosa e Francyne da Silva, no ano de 2017, envolvendo o trabalho com parlendas, em uma turma do 3º ano, em uma escola municipal de Recife-PE.

No primeiro dia, a temática foi introduzida por meio da brincadeira “corre cutia”, que traz a parlenda em forma de musicalização, realizada no pátio da escola. Após esse momento, iniciou-se uma conversa sobre parlendas com as seguintes perguntas: Vocês sabem o que é parlenda? Vocês conhecem alguma parlenda? A música da brincadeira que acabamos de cantar é uma parlenda?

Em seguida, falamos um pouco sobre as parlendas e suas características, e utilizamos da brincadeira “telefone sem fio”, para explicar, como a parlenda era transmitida de geração a geração de forma oral, por esse motivo algumas parlendas apresentavam várias versões.

Após a explicação, foi apresentada aos discentes um cartaz com a parlenda “Hoje é domingo”. Realizamos a leitura coletiva, exploramos as palavras que terminavam com o mesmo som, solicitando que as crianças a destacassem no cartaz. No segundo encontro, retomamos o cartaz com a parlenda “Hoje é domingo” com as ilustrações das crianças e apresentação das mesmas. No momento seguinte, a atividade proposta teve como objetivo continuar trabalhando com a reflexão sobre a língua escrita, tais como análise fonológica, a tentativa de reconhecimento de palavras com o uso de pistas, a escrita de palavras e textos de memória, a construção de palavras estáveis e a sistematização de correspondência grafofônicas.

No terceiro encontro, iniciamos a aula com a brincadeira “corre cutia” e “batata quente”, brincadeiras estas que se utilizam de parlendas, relembramos as características das parlendas e pedimos para que os discentes falassem algumas parlendas. Após esse momento, a turma foi dividida em dois grandes grupos, propondo a construção de uma parlenda, no qual cada pibidiana ficou com um grupo para ser a escriba. Nesse momento, aproveitamos para refletir sobre as rimas das palavras.

As Pibidianas realizaram de forma sistemática, atividades envolvendo a leitura e exploração de textos que as crianças sabem de cor, a fim de explorar o extrato sonoro da língua. Dessa maneira, realizava atividades de identificação de palavras que começam com o mesmo som (sílabas); identificação de palavras que rimam; contagem de sílabas de palavras e

comparação de palavras quanto ao tamanho, dentre outras atividades envolvendo a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Morais (2012) ratifica a importância de que algumas habilidades fonológicas devem ser trabalhadas desde cedo. Nesse relato percebemos que as Pibidianas, não só realizaram a reflexão sobre as palavras escritas, mas também refletiram com os estudantes sobre as características do gênero parlenda, o que permite alfabetizar na perspectiva do letramento.

c) Atividades envolvendo jogos de reflexão sobre a língua escrita:

Os jogos de reflexão sobre a escrita permitem às crianças refletirem sobre a língua de forma lúdica, através da interação com os colegas e com a professora, sobre como o Sistema de Escrita se constitui e funciona. Defendemos que é preciso refletir sobre a notação escrita de forma sistemática, a fim de que as crianças iniciem o processo de descoberta sobre o que a escrita nota e como a escrita cria notações (MORAIS, 2012). Para isso, as crianças devem ser ajudadas a desenvolver conhecimentos de natureza conceitual e convencional sobre o SEA. No relato abaixo podemos evidenciar como a Pibidiana Emily Braz trabalhou com os jogos do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), na sala de aula.

As atividades envolvendo os jogos de reflexão sobre a escrita foram realizadas com as crianças do último ano da educação infantil, no ano de 2017. Utilizamos os seguintes jogos da caixa do CEEL Bingo dos Sons Iniciais; Bingo das Letras; Palavra dentro de palavra; e Troca Letras. Os jogos foram realizados em um período de um turno. Não apresentaram uma mesma configuração quanto à forma como foram jogados. Enquanto os jogos Bingo das Letras e Bingo dos sons iniciais foram realizados em dupla, o jogo Palavra dentro de Palavra teve uma organização em grupo. Após a realização de cada jogo, foi entregue uma atividade para que os alunos respondessem individualmente. Momento em que foi possível ter o retorno dos conhecimentos e hipóteses levantadas pelos alunos durante e após os jogos. Observamos que durante as quatro intervenções com os jogos de alfabetização os alunos revelaram conhecimentos sobre a escrita, habilidades fonológicas e de leitura palavras.

No relato acima percebemos que a Pibidiana organizava o trabalho com jogos em dupla ou em grupo. Nesse sentido, mediava toda a atividade, juntamente com a professora da turma, não era o “jogo pelo jogo”, havia uma intenção da pibidiana de que os alunos refletissem, adequadamente, sobre os sons presentes nas cartelas. Após a proposição do jogo, outras atividades eram exploradas, por exemplo: escrever palavras presentes no jogo; procurar em revistas figuras que começavam com o mesmo som (sílabas) de algumas palavras do jogo e pensar na quantidade de sílabas; produzir palavras que comessem ou terminassem como a figura identificada no jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências durante as atividades de iniciação à docência têm se revelado como uma experiência rica em diferentes sentidos para a formação dos bolsistas. Os relatos apresentados acima confirmam a importância de programas como o PIBID, pois além de contribuir para a formação dos estudantes de licenciatura, também colaboram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que, por meio dos estudantes, busca-se socializar novas propostas metodológicas, tendo o papel, portanto, de reoxigenar o fazer docente em sala de aula. São experiências que se constituem muito mais do que em momentos através dos quais o licenciando coloca em prática teorias aprendidas, e o professor que está em exercício tem acesso a novos conhecimentos, a formação pode se constituir em momentos favorecedores de parceria e trocas entre os docentes da universidade, os futuros professores em formação e os já no exercício profissional da docência (c.f. TARDIF, 2002). Parceria que busca promover uma educação de qualidade e um ensino que garanta o acesso ao conhecimento por parte dos alunos da escola pública, de modo a permitir a melhoria constante nos resultados das avaliações tanto a nível nacional quanto internacional.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: ALBUQUERQUE, E. et AL. **Leitura e Produção de Textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México: siglo XXI, 1979.
- GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- SCHNEUWLY & DOLZ et al. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: < <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> > Acesso em 06/08/2020

MORAIS, A.G. **Como eu ensino**: Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PERRENOUD, Ph. **La formation des enseignants**: entre Théorie et pratique. Paris: Editions L' Harnattan, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004, n°25.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.