



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ÁLICE QUELE LEAL NASCIMENTO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFBA, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA**

Salvador

2011

ÁLICE QUELE LEAL NASCIMENTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DÁ COSTA LIMA

Monografia apresentada ao Curso de graduação Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ana Katia Alves dos Santos

Salvador

2011

ÁLICE QUELE LEAL NASCIMENTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA.

Monografia apresentada ao Curso de graduação Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 12 de dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa.Dr. em Educação Ana Katia Alves dos Santos

Profa. Doutoranda em Educação Leila da Franca Soares

Profa. Dr. em Educação Alessandra Assis

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada discorre sobre a alfabetização e letramento. Ela visa analisar as contribuições do PIBID – Pedagogia, da UFBA, no processo de aquisição de leitura, escrita e letramento, dos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima. Como forma de auxiliar esse trabalho, as bases legais que fomentam o PIBID e a perspectiva da alfabetização e letramento nas visões de Emília Ferreiro e Magda Soares foram tomadas como subsídio para a investigação. Para realizar a coleta de dados, foram realizados questionários entre professores, alunos e a direção da escola, diagnósticos de leitura, escrita e fonológico, esses instrumentos foram usados para colaborar com a pesquisa etnográfica, que busca compreender as visões apresentados pelos sujeitos pesquisados. O texto aborda o histórico do PIBID e, de um modo geral, a relevância do *Programa* no curso de Pedagogia da UFBA, a situação da formação docente no Brasil e o cotidiano da escola pesquisada e como o processo de alfabetização e letramento acontece na referida escola. Os resultados obtidos revelaram como as práticas do PIBID – Pedagogia, desenvolvidas na escola pelas bolsistas, tem cooperado com uma educação para infância nos âmbitos da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: PIBID – Pedagogia; Alfabetização; Letramento.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	HISTÓRICO DO PIBID – PEDAGOGIA DA UFBA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	11
2.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	23
2.2	HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL, CONVENIADA COM O PIBID – PEDAGOGIA, VIVALDO DA COSTA LIMA	29
3	A PRÁTICA ALFABETIZADORA E O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA	34
3.1	AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA VIVALDO DA COSTA LIMA	46
4	CONCLUSÃO	55
	REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como abordagem as contribuições do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, PIBID, da licenciatura em Pedagogia – UFBA, nas práticas alfabetizadoras realizadas na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, localizada no Bairro do Pelourinho em Salvador.

O PIBID é um programa, fomentado pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, que visa colaborar com a formação docente, que vem enfrentando alguns problemas, como: desvalorização profissional, poucos programas de incentivo à docência e a relação escassa que existe entre teoria e prática. O PIBID busca oportunizar que os estudantes se iniciem na docência em escolas públicas de educação básica. O objetivo do *Programa*, conseqüentemente, contribui com qualidade da educação básica pública.

O curso de Pedagogia, da UFBA, ingressou no PIBID em abril 2010, com a proposta centrada na educação para infância, com alunos do 1º ciclo do ensino fundamental. Dentro dos parâmetros da proposta, insere-se um olhar voltado para a alfabetização e letramento. O direcionamento do projeto para as estratégias alfabetizadoras se deram por causa da deficiência que esse campo tem enfrentado nas escolas públicas. Os PCN's (1997) deixam isso bem claro:

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – mesmo em países muito pobres estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar os alunos a ler e a escrever textos. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois anos que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série(ou mesmo nas duas primeiras) e na quinta. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo por não garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997.p. 144)

A inserção do PIBID – Pedagogia com suas práticas alfabetizadoras na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima visava amenizar as dificuldades na formação docente referidas nos PCN's, que está em alfabetizar, e é um dos problemas presentes na escola. Diante desse pressuposto, o objetivo primordial dessa pesquisa é descrever e analisar as contribuições do PIBID – Pedagogia da UFBA, no processo de alfabetização e letramento no 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi preciso conhecer o histórico e as intenções do PIBID – Pedagogia da UFBA; descrever e analisar a formação de professores da educação básica; apresentar e discutir os métodos, estratégias e ações que são utilizadas pelos professores da escola para alfabetizar e, por fim, necessitou identificar e avaliar as práticas de alfabetização e letramento do *Programa* na escola municipal pesquisada.

Para o desdobramento da pesquisa, o instrumento empregado constituiu-se no ponto de vista da Pesquisa Qualitativa, que segundo Marli André (1995), permite que a realidade seja dividida em unidades que podem ser estudadas isoladamente. Para ela, esse tipo de pesquisa leva em consideração às situações, acontecimentos e as influências sofridas, tratando de descrever e classificar esses fenômenos. Marli André (1995) enfatiza características da Pesquisa Qualitativa:

[...] preconiza penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (ANDRÉ, 1995, p.18)

Logo, entende-se que a pesquisa qualitativa não é apenas um instrumento de descrição de fatos, ela visa em seu processo buscar a compreensão de como os sujeitos pesquisados vê a realidade e como chegam a essa conclusão.

Dentro da pesquisa qualitativa, existem algumas modalidades, e uma delas é a etnografia, que é a pesquisa proposta pelo PIBID – Pedagogia, que a específica como instrumento de investigação. Para este trabalho, escolheu-se também a

etnografia, que não se detém em uma única visão, mas busca a compreensão das várias interpretações que os sujeitos pesquisados apresentam de uma mesma realidade (ANDRÉ, 1995). O etnógrafo, em seu papel, aproxima-se de tal forma dos indivíduos pesquisados, que acaba vivenciando e experimentando as situações que acontecem ao longo do processo.

A Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima atende a comunidade de moradores do Pelourinho e arredores, que é composta por indivíduos de baixa-renda os quais, na maioria das vezes, estão na escola para que os pais obtenham os benefícios do governo. Outra característica é que grande parte dos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, na apropriação das habilidades de leitura, escrita e interpretação, próprias dessa fase, não é alcançada pela maioria deles.

O INAF, *Indicador Nacional de Alfabetismo Nacional*, foi divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro. As pesquisas feitas entre 2001 e 2007 apontam que somente 28% da população brasileira tem pleno domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Analisando esses dados é possível concluir que a defasagem no âmbito da leitura e escrita está atrelada a como se deu a aquisição da mesma na alfabetização.

Segundo Albuquerque (2005), na década de oitenta, foi difundido o termo de *analfabetismo funcional* que classifica as pessoas que conseguem decodificar textos, mas que não conseguem interpretá-los nos seus vários contextos sociais. O analfabetismo funcional é resultado de uma alfabetização que não vai além da decodificação de textos escolarizados, ou seja, os textos usados para ensinar a ler que são aqueles de uso escolar que estão fora do contexto social o que dificulta que as pessoas interpretem os textos que circulam no cotidiano de uma comunidade, tendo desta maneira dificuldade de ser independente em uma sociedade grafocêntrica.

Perante essas pressuposições, a educação permite que o ser humano saia da ingenuidade para tornar-se um ser crítico, refletindo sobre a sua condição na sociedade e pensa em como atuar na mesma criticamente. Conhecendo a realidade dos alunos da Escola Vivaldo Costa Lima que são crianças sem muitas perspectivas de futuro é compreensível que elas precisam ser críticas das condições em que vivem para que não continuem subjugadas pelo sistema. Porém, para tanto, elas

precisam ter as habilidades necessárias para serem leitores e escritores competentes, que desenvolvem antes de tudo uma leitura crítica do mundo.

Diante desses fatos e implicações, a inquietação que persiste é como o PIBID – Pedagogia em suas práticas tem contribuído no processo de alfabetização crítica e letrada dos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima?

Por meio desse questionamento, foi possível conhecer como acontece o processo de ensino e aprendizagem, e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, permitindo que educadores da escola averiguada, reflitam sobre as suas práticas, e repense qual o melhor caminho a seguir para superar a decifração do código. A pesquisa proporciona que os bolsistas, as supervisoras e a coordenação do PIBID – Pedagogia avalie como as práticas do *Programa* têm contribuído para uma educação de qualidade e o que precisa ser feito para que o desempenho seja maior.

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, hoje, é de extrema importância saber ler, e aqueles que não dominam essa prática estão fadados à dependência, a serem moldados e oprimidos facilmente pelo sistema. A relevância da leitura não se finda em somente saber ler, é também ser um leitor crítico. Marlene Carvalho (2002) escreveu sobre a complexidade de formar bons leitores:

Produzir bons leitores é um desafio para a escola em todas as partes do mundo. Da escola primária à universidade, professores se queixam de que a maioria dos alunos lê mal e não sabe usar os livros para estudar. (...) No Brasil, milhares de livros de Português, obedecendo a mesma fórmula – textos acompanhados de exercícios de interpretação – são consumidos anualmente, mas nem por isso os alunos se tornam bons leitores. (CARVALHO, 2002, p. 9)

Até a década de 1970, a única maneira usada para alfabetizar era através do método sintético com o uso das cartilhas, que eram formadas por pseudotextos, ou seja, pré-textos para que mais tarde a criança possa ler textos de verdade. Com o surgimento da teoria construtivista, a perspectiva do letramento e a psicogênese da língua escrita, o aluno passou a aprender a ler com os textos que circulam em seu

próprio cotidiano, isso quando o professor escolhe os métodos que se baseiam nessas teorias, como é o caso do PIBID – Pedagogia, que se baseia nessas teorias, propondo uma alfabetização formadora de cidadãos.

A proposta do PIBID – Pedagogia é de ultrapassar a memorização, segundo Eliana Albuquerque, doutora em educação e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, o fato de alfabetizar crianças por meio de textos “forjados” presentes nas cartilhas tradicionais, pode resultar em analfabetos funcionais. Esse termo caracteriza as pessoas que foram alfabetizadas pela aquisição das habilidades de “codificação” e “decodificação” e que não consegue fazer uso da escrita e da interpretação em seus diferentes contextos sociais. Isso acontece por que a alfabetização não tem se baseado no âmbito do letramento que significa saber lidar com a leitura e a escrita em vários âmbitos do cotidiano de uma sociedade.

Para Magda Soares (2000), o letramento é o envolvimento e o uso consciente com as várias práticas sociais de leitura e escrita. Mas, infelizmente, o que se vê nas escolas são leituras de textos escolarizados, textos que não tem nenhum cunho social o que não permite aos educandos fazer leituras reflexivas sobre os textos que circulam no cotidiano da sua sociedade. O que reforça a dominação desses sujeitos pela classe dominante. Como forma de superar esse problema, é viável trazer para a sala de aula vários gêneros textuais com o objetivo de tornar os alunos em leitores e escritores competentes nas variadas formas textuais no seu uso social.

Para ultrapassar a mera decodificação, os educadores precisam desenvolver estratégias para vencer as limitações dos métodos. Essas estratégias precisam relacionar o cotidiano com a escola para que tenha um sentido. Para os alunos que estão se apropriando da leitura e escrita, é interessante que o professor os incentive a descobrir o que está escrito em diferentes contextos e, para tanto, é necessário que o professor forneça as dicas para que o aluno identifique o que está escrito pela estrutura do texto e o seu suporte.

A leitura e interpretação crítica e a produção escrita consciente são imprescindíveis para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e valores. Com base nessa afirmação, entendemos que principalmente as crianças que vivem em uma realidade sócio-econômica precária, como os alunos da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima precisam de uma educação que permita uma

leitura crítica de mundo, para que os mesmos não se tornem sujeitos alienados da sua realidade.

É pensando nessas questões que a presente investigação busca entender como o PIBID – Pedagogia tem valorizado e efetuado uma alfabetização coerente com as exigências sociais. E para a realização desta pesquisa utilizou-se a Pesquisa Qualitativa Etnográfica, baseando-se em duas questões inerentes a esses tipos de pesquisa, “como” e “por que” (YIN, 2001).

Para realização deste trabalho, as coletas de dados foram feitas por meio de entrevistas com alunos, professores e a direção, observações, levantamento de dados da instituição, diálogo com o corpo docente, participação como ouvinte dos AC's, para compreender a dinâmica dos alunos.

Nas entrevistas para os docentes, constaram questões abertas e objetivas sobre carreira profissional, formações continuadas, dificuldades que enfrentam para ensinar, quais os métodos, ações e estratégias usam para superar as dificuldades. Nas entrevistas que foram feitas com os alunos, eles falaram sobre seu convívio familiar e a relação deles com a escola.

Segundo profissionais da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, o ingresso do PIBID – Pedagogia na instituição é uma tentativa da escola de enfraquecer a carência em torno da alfabetização.

2 HISTÓRICO DO PIBID – PEDAGOGIA DA UFBA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, PIBID, foi instituído e é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, que tem como subsídio para implantação desse programa a *Lei 11.502*, de 11 de Julho de 2007, que sanciona a essa fundação a competência de formular políticas que colaborem com a formação do profissional de magistério para educação básica e superior, incluindo a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os ingressantes no programa.

O decreto de N° 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, estabelece a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, que passa a disciplinar o desempenho da CAPES nos programas de iniciação à docência. Esse decreto prever que a formação docente para a educação básica é uma responsabilidade do Estado, e que a mesma deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão como áreas inseparáveis.

Em 2007, lança-se pela CAPES, o primeiro edital do PIBID, nesse período entre os objetivos presentes o que lhe sintetizava era: “[...] incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”. (2007, p. 1). A princípio o *Programa* tinha um olhar focado sobre o ensino médio, o que acabou mudando com a percepção de que a carência nas licenciaturas está acentuada em toda a educação básica. O *Edital da CAPES* de 2009, confirmou essa premissa com a alteração do objetivo apresentado acima: “[...] incentivar a formação de professores para educação básica contribuindo para elevação da qualidade da escola pública.” (p.3). Permitindo, desta forma, que a especialidade outrora requerida, deixasse de existir. Essa mudança na finalidade do *Programa* passou a atender, também, as exigências requeridas pela *Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica*.

O incentivo para a formação docente descreve o *Programa* como um estímulo aos estudantes das licenciaturas plenas, o que é de fundamental importância por que muitas vezes, por falta de um contato, articulado e orientado com a docência, o

graduando acaba se afastando dessa prática. Outra base da proposta é a colaboração com a melhoria da qualidade do ensino público básico que se beneficia com a integração com a Educação Superior, o que resulta no incentivo a utilização das teorias pedagógicas como práticas efetivas da aprendizagem.

O PIBID é uma iniciativa do Governo Federal que tornou possível, para alguns estudantes, iniciar-se na docência atrelando sua prática à pesquisa, o que coopera na transição para um melhor ensino, tanto da formação docente, quanto na educação básica. Porém, o fato dessa ação governamental não ser ainda uma política pública, não existe uma garantia de permanência do *Programa*, o que dá ao mesmo um caráter incerto.

A inquietação para elaboração do PIBID está relacionada com a crise que hoje existe no Brasil, com relação às licenciaturas, a demanda das escolas é maior do que a quantidade de profissionais formados ou que permaneçam na área da docência. Essa realidade é causada pela desvalorização destes profissionais que em algumas circunstâncias ingressam como professores, mas o pouco contato que tiveram nessa área na graduação os priva de conhecer e compreender a situação educacional hoje, o que os leva a evadir seu campo de atuação. Em outra situação, o estudante da licenciatura tem contato com a docência por meio de estágios, porém os mesmos não efetuam seu trabalho de forma sistemática, e com acompanhamento integrado entre a Universidade e a Escola para que dialoguem e tracem junto um plano de ação para o desenvolvimento dos educandos e dos futuros professores.

As problemáticas em torno do enfraquecimento das licenciaturas estavam sendo discutidas pelos professores da UFBA quando a CAPES lançou seu primeiro *Edital*. Como seu parecer atendia aos anseios debatidos na Universidade, criou-se uma comissão para obter mais informações sobre o Programa e elaborar uma proposta para que a UFBA fosse beneficiada pela iniciativa. A primeira proposta enviada pela UFBA a CAPES contemplava as licenciaturas com situações mais críticas: Matemática, Química e Física.

A proposta enviada pela UFBA, e a de qualquer outra instituição que queira ingressar no PIBID, necessita atender aos objetivos propostos pela *Portaria N° 260* que é um dos requisitos para a aprovação dos subprojetos das licenciaturas pela CAPES. Os objetivos dispostos são:

- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 03)

Em consonância com os objetivos mencionados, as preocupações dos Institutos de Ensino Superior, IES, na elaboração de suas propostas devem priorizar a cooperação em uma formação docente de qualidade, que busque interagir teoria com a prática e possibilite diversas maneiras para que os graduandos compreendam e vivenciem experiências enquanto educadores para desta forma, auxiliar com um ensino público mais eficiente.

A licenciatura em Pedagogia ingressou no PIBID em 2010, entre os meses de março e abril, e a sua inserção no mesmo ocorreu pela carência na Faculdade de programas que pusessem em evidência a docência vinculada com pesquisa e que valorizasse a prática docente de maneira primordial, tendo como foco uma alfabetização voltada para a infância.

O primeiro grupo desse programa contemplou em média 19 alunos da graduação, que dedicam no mínimo 30 horas mensais às atividades do PIBID – Pedagogia, e cabe a eles divulgar os seus trabalhos e objetivos alcançados por meio de eventos solicitados pelo próprio PIBID – Geral ou em eventos da faculdade e semestralmente são enviados relatórios e planos de trabalho a CAPES. São bolsistas do programa também as supervisoras que são profissionais das escolas. Segundo a *Portaria 260 (2010)*, a finalidade desse cargo é coordenar as atividades das bolsistas graduandas, no processo de iniciação à docência e assumir o papel de coformador dos iniciantes à docência.

É de suma importância a relação que a Universidade mantém com a escola por meio dos supervisores, é através dessa integração que ocorre o diálogo entre teoria e prática, é o que torna possível compreender as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, e a partir daí debater qual o melhor caminho a traçar. Cabe ressaltar também a relevância que a função de supervisor possui enquanto cooperador da formação docente é esse indivíduo que norteia como o trabalho deve ocorrer na escola, para que não seja um programa que desmereça a cultura desenvolvida na escola, mas que agregue valor a ela.

Para a coordenação dos subprojetos dentro dos IES, existe o coordenador de área que no caso da licenciatura em Pedagogia é a professora Ana Katia Alves dos Santos, que foi selecionada para essa função por estar dentro dos parâmetros estabelecidos pela *Portaria 260 (2010)*, que determina: que o docente deve ser efetivo na instituição e está em pleno exercício da docência no ensino superior, ser professor do curso de licenciatura, e com graduação na área, ter experiência comprovada na formação de estudantes e desenvolvimento de projetos de ensino e está no mínimo três anos lecionando no ensino superior. Para os bolsistas graduandos, é proveitoso ter como coordenador de área um professor do seu departamento, um profissional engajado e conhecedor das problemáticas que estão em torno da formação desses futuros docentes.

O coordenador de área e o supervisor são os profissionais que unem a teoria da universidade com a realidade da escola pública, incentivando e acompanhando a prática, para que as questões estabelecidas no subprojeto, alfabetização e letramento, se estabeleçam. Esse entrosamento permite que o educando bolsista estabeleça um paralelo entre essas duas áreas, que são tão separadas pelo sistema.

As Escolas Municipais que se conveniaram com a faculdade por meio do projeto são Ruy de Lima Maltez, em Brotas, e Vivaldo da Costa Lima, no Pelourinho, que foram selecionadas mediante o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, assumindo como base o Artigo 8º, da *Portaria Normativa da CAPES de N° 122*:

Art. 8º - As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2009, p. 04)

A escola situada no Pelourinho possui o IDEB abaixo da média, já a localizada em Brotas possui um IDEB acima, promovendo, o que o artigo propõe a troca de experiências e o contato que os futuros docentes podem ter com realidades escolares diferentes.

O PIBID – Pedagogia concentra seu plano de trabalho na alfabetização para a Infância no Ensino fundamental, com crianças entre o 1º e o 3º anos, especialmente, que se refere ao 1º ciclo. A proposta baseia-se em três eixos principais: os processos de Alfabetização e Letramento, a cooperação com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a reflexão em relação ao *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Essas bases são desenvolvidas de forma interdependente nas escolas.

É relevante que no âmbito da educação para infância as ações em torno da Alfabetização estejam vinculadas ao Letramento, segundo Magda Soares (2001), a alfabetização desenvolve nos aprendizes habilidades para ler e escrever e o letramento desenvolvem aptidões para o uso social dessas práticas.

(...) não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, p. 20)

Não faz sentido ensinar um indivíduo a ler e a escrever e não proporcionar uma apropriação devida dessas práticas é como ensinar um sujeito a ligar um eletrodoméstico e nunca lhe dizer a sua funcionalidade. A alfabetização passou a se deter tanto na codificação na decodificação dos signos, que se tornou indispensável surgir uma palavra que abrangesse as práticas sociais do que se lê e do que se escreve. A proposta pedagógica do projeto apresenta uma visão da alfabetização e do letramento como formas de favorecer a criticidade do sujeito, ao ponto de extraí-lo da ingenuidade, como afirma Soares (2001):

Enfim: a hipótese é que aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 2001, p.38)

O indivíduo letrado consegue empregar as habilidades obtidas na escola em seu cotidiano, transformando as relações interpessoais, a visão que se tinha de cultura, o modo de adquirir conhecimento, e a maneira de ser e estar entre a humanidade. O subprojeto da licenciatura em Pedagogia destaca a sua concepção de alfabetização crítica, que, segundo Santos (2010), uma alfabetização para infância deve promover a criticidade conduzindo os aprendizes a refletir em seu contexto social e cultural, usando os conhecimentos adquiridos na escola para exercer suas funções cidadãs.

É perceptível que a forma que o *Programa* dimensiona a alfabetização é permeada pelos parâmetros do letramento, entre eles a ligação é inseparável, em que o aluno decodifica e codifica não só palavras, mas as circunstâncias de vida que os rodeia. A educação sugerida pelo *Programa* é voltada para uma alfabetização crítica, que supera a transferência de conhecimentos por parte do educador como única maneira de aprender, o papel do bolsista deve ser de despertar no educando o desejo pela busca do conhecimento, que é uma perspectiva freiriana.

Outra base da ação do PIBID – Pedagogia está na colaboração da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), nº 9.394/96. Segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC, atual SECULT, 2006), a ampliação determina a inclusão de crianças com seis anos no Ensino Fundamental. Essa inclusão a tende inserir a criança mais cedo, e por mais tempo, na escola, para que ela fique menos exposta a situações de riscos e a qualidade de ensino seja elevada já que o estudante passará mais tempo na escola. O artigo: *Ensino Fundamental de nove anos: perguntas e respostas* (2006) deixa transparente a finalidade da mudança:

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “*oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade*”. Em outras palavras, o objetivo desta política pública afirmativa de equidade social é assegurar a todas as crianças um tempo mais longas de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. (BRASIL, 2006, p. 5)

Com a ampliação de mais um ano do Ensino Fundamental acredita-se em uma melhora na qualidade da educação básica. Essa inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental desencadeou uma preocupação em como receber essa criança que tinha todo um aparato próprio na Educação Infantil, com questões introdutórias relacionadas à identidade, autonomia, valorização das diferenças e outras demandas pertinentes a essa fase.

Essa inquietação tem intensificado as reflexões sobre uma alfabetização para infância, pensando também nas outras crianças que fazem parte do Ensino Fundamental, as de sete a dez anos, que devem ter seu apoio enquanto criança. Segundo o departamento de *Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* (2006):

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas. (BRASIL, 2006, p.07)

Nessa perspectiva de uma alfabetização para infância, é que o PIBID – Pedagogia mais se aproxima da proposta de ampliação do Ensino Fundamental, reforçando com as suas práticas de alfabetização específica para infância e a formação de um educador pesquisador dessa área. O projeto beneficia, tanto os educandos, que são tratados enquanto sujeitos que possuem peculiaridades a serem valorizadas e compreendidas, assim, quanto os futuros professores, que passam a agregar conhecimentos específicos a sua formação.

O Plano de Trabalho, do subprojeto de Pedagogia, salienta a importância que o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) tem para ampliar nos bolsistas, supervisores e nas crianças uma percepção crítica de mundo. É fundamental que no trato com uma alfabetização que foca na criança seja trazido às questões pertinentes aos seus direitos e deveres para que cresçam conscientes e exigentes sobre os mesmos. O próprio livro produzido pelas bolsistas do PIBID-Pedagogia assegura:

Alfabetizar é incentivar a consciência crítica no mundo e o reconhecimento do sujeito de direito que vive e participa de uma sociedade. Conscientizar a criança dos seus direitos e deveres através do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, é uma forma de incentivá-la desde a infância a compreender-se dentro da sociedade e do mundo de forma crítica. (ANTONELLI, 2010, p.85)

A prática alfabetizadora proposta pelo PIBID – Pedagogia tende para uma formação cidadã e, como vemos o ECA, é uma ferramenta que atende a essas expectativas.

O PIBID – Pedagogia se apropriou desses instrumentos como uma das maneiras de alcançar um dos seus objetivos secundários: aperfeiçoar a educação pública. O Programa não defende o aumento do nível da escolarização, mas a qualidade do ensino. E, para que isso ocorra, é de bom proveito uma alfabetização em um ambiente letrado, com uma educação específica para a fase a qual se está trabalhando, no caso do PIBID – Pedagogia a infância, possibilitando aos estudantes refletirem sobre seus direitos e deveres para que desenvolvam uma mentalidade cidadã ao ponto de reivindicarem seus direitos de forma eficaz.

Os assuntos dos quais o PIBID se apropriou contribuem para a pesquisa científica que auxilia na formação de docentes pesquisadores, porém as pesquisas não precisam se restringir ao grupo, pode se estender a algumas disciplinas da Faculdade de Educação (FACED – UFBA) que foram sugeridas como possibilidades de auxílio nas ações docentes nas escolas. As disciplinas que o plano de ação se refere são: Alfabetização (EDC 285); Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (EDC 302) que se refere à teoria e tecnologias para ensinar a Língua Portuguesa, que é um aspecto bastante presente no PIBID – Pedagogia, contando também com o processo social e histórico da linguística; Didática (EDC 284) que auxilia na compreensão da prática docente, que pode cooperar com as ações desenvolvidas no PIBID; Leitura e Produção de Textos (EDC 306), que possibilita instrumentalizar os graduandos a colaborar na formação de leitores e escritores autônomos; Ensino da Escrita (EDC 322) que pode dar subsídio à prática de ensino da escrita que deve ser desenvolvida pelos bolsistas; Didática e Prática Pedagógica I (EDCA 11) e II (EDCA 12).

Entre as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação da UFBA foi proposta uma voltada para alfabetização para infância, que é o cerne do PIBID – Pedagogia, preocupada com a carência de disciplinas nesse aspecto a coordenadora de área do referido projeto, elaborou a disciplina optativa, aberta para todos, Metodologia e Prática da Alfabetização para Infância, como possibilidade formativa para os bolsistas ministrados pela própria Ana Katia Alves dos Santos.

Os bolsistas também devem fazer suas produções científicas, por meio da etnografia, que é uma pesquisa qualitativa. Segundo Marli André (2008), é uma pesquisa usada pelos antropólogos empregando várias técnicas para descrever o cotidiano de um determinado grupo social, ou seja, por meio da etnografia eles expõem minuciosamente a cultura de uma sociedade. Como o PIBID – Pedagogia tem em seu plano de trabalho como uma das atividades a construção de um apanhado sobre a história dos alunos, da escola e seu cotidiano, nada melhor do que escolher a etnografia como forma de pesquisa.

Algumas características da etnografia como o olhar atencioso sobre a sucessão de acontecimentos presenciados pelo pesquisador, a compreensão de como as pessoas pesquisadas se veem, o tempo da observação, que acontece por período suficiente para a abrangência do modo de vida de determinado grupo seja apreendida ao ponto de ser descrita através do olhar dos pesquisados, outro dado importante dessa pesquisa é a relevância que situações, diálogos e depoimentos têm nesse tipo de investigação. Essas particularidades que reforçaram a escolha do PIBID – Pedagogia pela pesquisa etnográfica. (ANDRÉ, 2008)

Segundo a proposta, as crianças e educadores, são também sujeitos ativos que devem ser consultados e ouvidos e engajados de forma efetiva como sujeitos da pesquisa. A investigação sugerida pela proposta tem parâmetros a serem seguidos: levantamento da história das crianças e da escola, para embasar e contextualizar as atuações dos bolsistas com a realidade, relato das atividades desenvolvidas e desempenho dos alunos, contendo suas falas, implicações e críticas sobre as atividades do projeto na escola.

Essa produção científica do grupo resultou na Coleção PIBID Pedagogia – UFBA. O volume I tem como título, *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas*, elaborado ao longo do primeiro ano de trabalho dos bolsistas, que é composto por artigos que discutem sobre: alfabetização e o letramento como práticas indissociáveis; bases legais da ampliação do ensino fundamental para nove anos; o método freiriano como prática alfabetizadora na infância; reflexão do ECA como ferramenta educativa e questões relevantes sobre infância e educação afrodescendente e indígena. Esses temas são fundamentos de grande relevância para os iniciantes na docência. A construção desse livro decorre da participação de todos os bolsistas, incluindo as supervisoras, e com uma parceria com o Centro de

Investigação, Defesa e Educação da Infância, CRIETHUS, que é um grupo de pesquisa vinculado ao Grupo Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas. A coordenadora do projeto, Ana Katia Alves dos Santos, desempenhou o papel de organizadora da obra.

O segundo volume, *Alfabetização para infância: Prática etnográfica em alfabetização*, que está em construção, relata as experiências dos bolsistas enquanto docentes criadores de novas tecnologias, para cooperar na alfabetização, e a relação que os mesmos desempenham entre prática e teoria. A realização de um trabalho acadêmico, desse cunho, com certeza proporciona nos alunos envolvidos, o que, na grande maioria, falta na docência da Educação básica, um espírito inquiridor e investigativo no âmbito da prática docente convergindo com a teoria.

As ações que o projeto prever para o decurso de seus dois anos são: encontros dos subgrupos das respectivas escolas com os professores das turmas atendidas pelo PIBID e a supervisora. Esse momento é para organização de um plano conjugado entre a escola e o parecer do programa. O diálogo deve embasar essa ocasião que tem por título: *Rodas Dialógicas*, nome dado pela coordenadora do PIBID – Pedagogia, Ana Kátia Alves dos Santos. Essa metodologia proporciona ao licenciado discutir e refletir com docentes suas impressões, dúvidas e inquietações, e ao professor a oportunidade de está em contato com os novos artifícios da academia para o ensino.

A concepção de um local dialógico e discursivo é mencionada por Filho e Mutschele (1996, p.13): “[...] implantar um espaço na Escola onde o professor possa debater refletir, propor, discutir, receber informações/conhecimentos de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação.” Esse tempo dedicado a troca de experiências e debates trazem benefícios para uma formação docente mais preparada e com uma boa bagagem argumentativa sobre os aspectos práticos da educação. *Rodas Dialógicas* é também um instrumento usado como prática educativa com os alunos é o momento em que eles são conduzidos pelos bolsistas a expor e defender seu ponto de vista. Esse ponto de vista também é defendido por Freire (1996) que acredita que os saberes trazidos pelos educandos devem ser respeitados e existir uma relação entre os conhecimentos curriculares e as experiências sociais do educando, e as *Rodas Dialógicas* possibilitam esses momentos.

É previsto pelo subprojeto a criação de atividades inovadoras que envolvam os conteúdos próprios da alfabetização, usando a sala de aula como local de experiência. A proposta recomenda alguns temas que precisam ser aprofundados para referendar as atividades. A relação entre pensamento e linguagem, o papel da brincadeira na escola, que conforme Filho e Mutschele (1996), o brincar é a forma utilizada pela criança para compreender a vida, o cotidiano é a ocasião em que o cognitivo e o afetivo estão unidos.

Deve ser levado em consideração o desenvolvimento da escrita, segundo a *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), que estabelece cinco níveis para o desenvolvimento da escrita: Nível 1: a criança escreve em forma de grafismos podendo ser separado ou com linhas curvas, o tamanho da palavra corresponde literalmente ao tamanho do objeto referido; Nível 2: os grafismos já estão mais parecidos com as letras e a escrita tende para uma quantidade mínima de letras; Nível 3: a criança começa a compreender a relação entre som e escrita; Nível 4: momento de transição entre a hipótese silábica e alfabética; Nível 5: nesta fase o estudante faz uma análise sonora dos fonemas. Esses níveis subsidiam os diagnósticos aplicados nas escolas parceiras.

As atividades elaboradas pelo grupo devem conter os conteúdos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCN's da Língua Portuguesa para 1º ciclo do Ensino Fundamental, que envolvam gêneros discursivos, língua oral e língua escrita. Os PCN's (1997) defendem o início da produção e leitura de texto antes mesmo dos alunos se apropriarem dessa prática:

No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica para construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Por ser condição para a constituição de autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. (BRASIL, 1997, p.105)

Esses pressupostos levantados pelos PCN's auxiliam na elaboração das atividades do PIBID – Pedagogia na escola, incentivando as bolsistas a serem estimuladores da produção escrita da criança, mesmo que essa ainda não escreva convencionalmente, superando a ideia da cópia, que é meramente mecânica e da concepção que mesmo não sabendo ler nem escrever a criança produz textos com lógica.

Para findar os dois anos de pesquisa etnográfica, os dados colhidos durante esse período pelos bolsistas e supervisores serão organizados em um relatório final, contendo as práticas desenvolvidas, as críticas em relação a elas, caracterização das escolas, resultados das *Rodas Dialógicas*, conclusão e anexo com imagens do processo.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Considerando que o PIBID foca na docência, considerou-se necessário discorrer sobre a situação atual da formação de professores no Brasil, porém para entender os desafios que essa classe tem enfrentado é preciso rever algumas circunstâncias anteriores.

Desde os tempos do Brasil Colônia, que a educação brasileira vem importando métodos e concepções educacionais de outras culturas e isso perdurou de forma incisiva até meados do século XX, segundo Vieira e Gomide (2008). Durante todo esse período, os professores tiveram que lidar com as dificuldades que as diferenças culturais dos métodos e a realidade brasileira proporcionavam. Lembrando que durante todo esse período não havia uma preparação contundente para esses profissionais.

No século XIX, houve um crescimento na quantidade de escolas, e para atendê-las foi necessário elaborar meios para a formação de professores para atender a demanda, logo, criaram-se as escolas normais de nível médio para formar

professores primários e o ensino superior responsabilizou-se pela formação dos profissionais secundários (SAVIANI, 2009). A medida escolhida pelo governo vigente da época demonstra como a educação primária é desvalorizada ao longo dos séculos, percebe-se pela formação simplista que é exigida da categoria, e não só isso, porém, vale lembrar que ir além do ensino primário era um privilégio de poucos, e os que frequentavam apenas o primário tinha um ensino precário.

Segundo Saviani (2009), em 1827, com a criação da *Lei das escolas de primeiras letras* é que se pronunciou, pela primeira vez, de maneira expressiva sobre preparar o professor para o ensino, que se baseava nas disciplinas que eram ministradas nessas escolas, o método usado era mútuo, que contava com o auxílio de alunos mais avançados para ajudar no ensino dos menos avançados. Essa concepção é europeia e foi escolhida por não precisar de onerosos investimentos já que as aulas poderiam ser providas para um número grande de alunos por causa dos monitores. (CONDE, 2005).

É perceptível a dificuldade, até aqui apresentada, do Brasil, em elaborar seus próprios métodos de ensino, com características próprias da sua sociedade e de compreender a formação docente como algo essencial para uma educação de qualidade. Na própria Lei de 1827 (GATTI, 2009), o Governo assegura que a responsabilidade da instrução do método exigido era responsabilidade financeira do profissional. O que deu margem para que professores que já atuavam enquanto docentes não realizasse o curso.

A implantação de um sistema de ensino nacional passou a ser motivo de reflexões a partir de 1945 (VIEIRA; GOMIDE, 2008), por causa do desenvolvimento industrial e as necessidades que este momento exigia dos trabalhadores, foi quando se passou a considerar a importância de uma formação docente conforme as peculiaridades sociais e econômicas do Brasil. A nova estrutura do Curso Normal foi instituído pela Lei 8530/1946 (GATTI, 2009). Até então, os cursos normais enfatizavam as disciplinas de cultura geral, porém as licenciaturas já haviam inserido em seu currículo embasamentos da educação, com essa nova estruturação, os cursos passaram a valorizar tanto os domínios específicos como os pedagógicos-didáticos. No decreto, não existia uma menção de melhorar a preparação dos profissionais que já estavam em exercício e de que esse curso era uma

obrigatoriedade. Esses problemas deram margem para que profissionais leigos continuassem exercendo a profissão.

Ainda existem profissionais sem a habilitação necessária desempenhando o magistério, segundo o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com bases nos resultados do *Censo Escolar da Educação Básica 2007* (BRASIL, 2009), 6,3% não possuem a formação mínima exigida para ensinar na Educação Infantil e até o 5º ano do Ensino Fundamental, esses profissionais são chamados de professores leigos, eles não possuem o Ensino Médio Normal ou magistério e 10% dos professores da Educação Básica são graduados sem licenciatura.

A Lei 9.394/96 (LDB) determinou o ensino superior como nível básico para os docentes da educação básica para exercício do magistério na educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Até esse ano, o mínimo exigido por lei para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental era o magistério de nível médio, segundo Gatti (2009), isso pode explicar por que professores sem nível superior continuam exercendo a profissão. A situação escolar dos professores em 1996 era:

[...] na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação. Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na educação infantil eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto, e 0,8% dos que as exerciam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental igualmente não possuíam mais do que esse preparo. (GATTI, 2009, p. 32,33)

O fato de haver uma aceitação “normal” dos indivíduos sem habilitação e a exigência mínima para ensinar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental ser baixa, considerando outras profissões, tornou o exercício da docência atrativa e possível para pessoas com baixo poder aquisitivo, que gostariam de introduzir-se no mercado de trabalho com uma profissão estável. Por isso, é alarmante o número de profissionais sem o mínimo de escolarização requerida até o ano de 1996.

Depois de 10 anos da Lei 9.394/96, o contingente de professores sem habilitação ainda era grande, 14,4 % dos profissionais que lecionavam na educação infantil não concluíra o nível médio, e 47,3% dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental não tinham nível superior, o número de indivíduos sem habilitação cai para menos de 20% e de 15% nos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente. (BRASIL, 2008)

As informações, citadas acima, permite que seja considerado que à medida que o nível de escolarização da educação básica é menor, existe uma escassa preocupação com a preparação dos docentes para realizar as suas funções. Nessa perspectiva, pode-se justificar a premissa divulgada por muitos professores quando questionados sobre o motivo da não aprendizagem dos alunos, eles enfatizam ser um problema do ensino anterior, o que não deixa de ser uma probabilidade, visando a formação do educador, já que os docentes dos níveis mais baixos da educação básica tende a ter escolarização inadequada e menor para o exercício do magistério.

Dados trazidos por Bernadete Gatti (2009) comprovam que o perfil dos docentes, em geral, é bastante peculiar. Os professores da educação infantil e do ensino fundamental são formados majoritariamente por negros e pardos, que tem a menor escolaridade mínima da classe, é nesse quadro que se situam os professores leigos. Já os licenciados do ensino médio são formados por maioria branca, e em linhas gerais, possuem a maior escolaridade entre os professores da educação básica, são eles também que principalmente ingressam no mestrado ou doutorado. Eles estão inclusos nos 9,3 % de docentes da educação básica que chegam a esse nível de escolaridade.

O que observo quanto à aceitação de professores sem a habilitação para o ensino é como para algumas pessoas essa é a maneira mais urgente de resolver a situação. Agora, se fosse o caso de médicos insuficientes para a demanda de hospitais, com certeza a atitude dos gestores responsáveis por esses recintos não seria de contratar profissionais leigos para ocupar tal cargo. Com coerência, seria pensado uma maneira de resolver a circunstância sem danos aos pacientes. Já no âmbito educacional, muitas vezes os danos causados nos alunos são tidos como irrelevantes. Dessa maneira, a desvalorização dos profissionais de licenciaturas só tende a crescer, já que qualquer pessoa pode assumir o cargo e professor.

Para Bernadete Gatti (2009), o que também fortalece a desvalorização dos profissionais da educação, principalmente os que são destinados ao ensino, são os baixos salários pagos a esses profissionais, que é de suma importância social, esse fator interfere para que pessoas com grande potencial de conhecimento, o que deveria ser imprescindível para essa profissão, optem por profissões mais remuneradas, Gatti (2009, p. 240) pressupõe: “[...] carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”.

Outros desafios que estão presentes na formação docente, segundo documento da Consultoria Legislativa (MARTINS, 2003). A divisão entre teoria e prática, que mesmo com o estágio não consegue superar esse problema por que a teoria muitas vezes, está dissociada da realidade vista e vivenciada pelo estagiário. É ressaltada também a superficialidade que é tratada os conteúdos curriculares específicos para profissionais que ensinam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, dando ênfase às práticas pedagógicas em detrimento de disciplinas de extrema importância para quem está atuando na docência.

Já nos cursos de licenciatura o problema, é o inverso, dedica-se bastante tempo nas disciplinas específicas deixando a desejar na área pedagógica (MARTINS, 2003), que é ministrada de forma simplista e sem relação com as teorias cabíveis pra cada área, ressaltando que a parte pedagógica fica a cargo dos profissionais da área de educação que em sua grande maioria não conhece as peculiaridades de cada licenciatura.

Para amenizar essas demandas, em 1999, o Conselho Nacional de Educação divulgou a CP nº 01/99, que colabora com a LDB/96 para a melhoria da formação docente, ela prever a articulação entre as disciplinas do curso, elaboração de projetos institucionais próprios da instituição de ensino para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes á docência, designar ao corpo docente do curso a responsabilidade de supervisionar as atividades do curso.

Instituiu-se a *Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação Básica*, pela Lei 6755/2009, que já está mencionada nesse texto. Esse decreto responsabiliza os poderes públicos na colaboração da formação inicial e continuada dos professores para a rede pública na educação básica. Algumas das medidas que são asseguradas pelo documento são: garantia de qualidade nos

cursos de formação tanto presencial como a distância; ênfase no processo de formação na área da docência nas instituições do ensino superior; tornar a formação continuada parte do contexto escolar ao ponto de ser considerada essencial; elaboração de políticas que estimulem o ingresso, a permanência e a continuidade no crescimento da carreira; melhor remuneração.

Uma das primeiras estratégias desenvolvidas por essa política, ainda no seu primeiro ano em vigor, iniciou com a criação de cursos de graduação específicos para professores já em exercício na rede pública. Esses cursos atendem a três especificidades: professores sem nível superior, professores que atuam em áreas diferentes da sua formação e professores com formação somente em bacharelado. Outra medida do plano já implantado é a formação continuada por meio dos programas *Pró-Letramento e Gestar*. Os dois programas envolvem as áreas de Português e Matemática, sendo o primeiro voltado para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e outro abrange os anos finais. O PIBID é também uma forma de cooperação com a docência ainda na formação.

Uma das medidas tomadas no âmbito do *Plano de Desenvolvimento da Escola* (PDE), em favor da qualidade do ensino e formação de professores é a ampliação da Universidade Aberta do Brasil, que possibilita por meio de cursos a distância e do ensino público aperfeiçoar profissionais em áreas com deficiência, o PDE elaborou, também, o Comitê Técnico Científico da Educação Básica, ligado a CAPES, que tem como objetivo criar políticas públicas para colaborar com a formação do educador. Essas medidas foram observadas como forma de avanços na educação, apesar do mesmo documento afirmar:

Nas medidas para promover a qualidade (Quadro 2), ainda que os esforços tenham sido frequentes, os problemas apontados anteriormente mostram que muito ainda deve ser feito na educação brasileira. A questão docente é, sem dúvida, a mais desafiadora da educação básica, sobretudo porque envolve grande diversidade de situações. Com os 26 estados e o Distrito Federal e os mais de 5,5 mil municípios brasileiros administrando suas próprias redes de ensino, as políticas dos recursos humanos da educação, a não ser em aspectos gerais regulamentados pela LDB, são muito variadas, aí incluídas as remunerações e condições de trabalho dos professores. (BRASIL, 2008, p.35)

As políticas nacionais desenvolvidas em prol dos professores deixa subtendido que uma das medidas que podem colaborar de maneira eficaz com o enriquecimento na qualidade do ensino é o investimento em programas de desenvolvimento profissional. Porém, o Brasil ainda tem muito que percorrer para alcançar a qualidade educacional necessária, para um país em desenvolvimento. É possível comprovar isso através dos cursos de formação continuada, que não atendem todas as áreas e não abrange o Ensino Médio, e o PIBID que ainda não é uma política pública, porém um programa que pode ter seu fim a qualquer momento.

2.2 HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL, CONVENIADA COM O PIBID – PEDAGOGIA, VIVALDO DA COSTA LIMA

A Escola Vivaldo da Costa Lima – uma das escolas conveniadas, a que eu atuo como bolsista do PIBID e, por isso, foi escolhida para essa investigação – foi fundada oficialmente em 12 de Março de 1975, na Rua Maciela de Baixo no Pelourinho, porém um incêndio no prédio impossibilitou a escola de continuar no local. Com o ocorrido, a escola foi transferida para um antigo cortiço, na Rua Gregório de Matos, nº 08/10 Pelourinho, que outrora deixou de funcionar por causa de um incêndio, o cortiço foi reformado para ser a nova sede da escola, onde está localizada até hoje. A escola só se tornou responsabilidade do município em 2003.

A escola não possui documentos oficiais do prédio em que está, o que os deixa em uma situação vulnerável, já tentaram diversas vezes retirar a escola do local, mas a comunidade escolar não aceita, e um dos principais motivos é a falta que a instituição vai fazer para as pessoas que são atendidas por ela. Que na maior parte são filhos de ambulantes da região ou os próprios ambulantes, alunos do *Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente*, pessoas pertencentes ao movimento *Sem Terra*, moradores da Montanha, Taboão, Gravatá e arredores, que frequentam a Vivaldo pela sua proximidade.

O Pelourinho, centro histórico de Salvador, tombado como patrimônio da humanidade pela UNESCO, é conhecido por duas vertentes por ser o berço da cultura de Salvador e pelo crescente problema da marginalidade do local. Ao mesmo tempo em que a instituição é beneficiada por está inserida em um riquíssimo contexto cultural, ela sofre com a degradação social do bairro. A grande quantidade de turistas que visitam o local acaba sendo um atrativo para a marginalidade. Outro problema muito presente no local é o consumo do crack.

O nome dado à escola é do Antropólogo e professor emérito da UFBA, Vivaldo da Costa Lima, que morreu em 2010, ele foi diretor do *Centro de Estudos Afro-Orientais* (CEAO – UFBA), ele teve seu nome posto na escola pelos diversos serviços prestados à comunidade do Pelourinho e cercanias, contudo, que fique claro que suas contribuições não se restringiram ao local mais a toda a Bahia.

A instituição funciona de segunda a sexta, pela manhã (8h às 11h e 50min); no turno da tarde (13h e 15min às 17h); no noturno (19h às 21h e 30min). São 299 alunos matriculados nos três turnos, a escola atende do Grupo 5 da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade EJA. A escola possui uma parceria com o *Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente*, que permite que os alunos que frequentam o projeto estudem na escola, na verdade é uma condição. Fazem parte dessa clientela, menores que cometeram pequenos delitos, que são acompanhados pelo Conselho Tutelar, ou menores em situação de risco. Pela manhã esses alunos participam de cursos ou oficinas e à tarde vão para a Escola Municipal Vivaldo Costa Lima.

Existe certa resistência por parte das escolas em aceitar alunos do *Projeto Axé*, por que a clientela atendida pelo projeto é constituída por crianças e adolescentes em situação de risco, alguns deles envolvidos com a marginalidade e o consumo de drogas. Porém, por acreditar que a educação pode ser uma arma libertadora, a direção da Escola Vivaldo da Costa Lima concordou com o ingresso dos alunos do Projeto na escola, contudo esses alunos na maior parte das vezes evadem antes da conclusão do ano.

Existem outros projetos na escola articulados pelo próprio corpo docente como: *Projeto Alimentando Saberes*, que é de incentivo a cultura, os estudantes que se destacam em suas atividades durante o semestre recebe um Vale cultura para ele e sua família, para apresentações no Pelourinho, a família ganha também cesta

básica, os alunos dos três turnos participam do projeto. O *Permanecer na Escola*, objetiva trazer os alunos que evadiram, isto é, feito por meio de um levantamento dos alunos que não estão frequentando as aulas, com o nome dos indivíduos a secretaria da escola fica responsável para entrar em contato com eles para que regressem aos estudos. *Projeto Pedagógico Vivaldo Cultural Noturno*, que inclui os alunos do SEJA em projetos de valorização cultural no Teatro XVIII, Pelourinho Cultural e Centro Digital da Câmara. A Faculdade São Salvador se dispõe duas vezes no ano à realizar o projeto Fazer o bem para seu próprio bem, que é uma ação social aberta para toda a comunidade. Existem também projetos de responsabilidade pública como o *Mais Educação*, que trabalha na Vivaldo com recreação e o *Paternidade Responsável*, que visa a inclusão do nome do pai na certidão de nascimento.

A implantação do Ensino Fundamental para nove anos aconteceu na escola antes que as mudanças fossem feitas no Projeto Político Pedagógico, essas alterações deveriam ser norteadas pela coordenadora pedagógica que está de licença médica a mais de ano. O que mudou mesmo na escola com a ampliação foi à nomenclatura, a formação dos docentes para esse novo processo educacional sucedeu em três dias da Jornada Pedagógica.

Os profissionais que completam o quadro de funcionários da escola são: seis professores no turno da manhã, sete vespertino e quatro no noturno, uma coordenadora pedagógica a noite, uma diretora, três vice-diretores um em cada turno, uma secretária, um funcionário de serviços gerais e quatro funcionários terceirizados. O funcionamento da escola depende muito dos seus funcionários e a falta de alguns acarreta em graves problemas para a rotina escolar e aquisição de saberes pelos estudantes. Se as merendeiras não forem, alguém da secretaria faz o lanche ou os alunos são liberados mais cedo, se os guardas entrarem em greve não tem aula ou os alunos são liberados antes do horário previsto pela tarde, e a noite não tem aula. Geralmente o funcionário da limpeza fica responsável pela portaria. Infelizmente, esses problemas não são esporádicos dentro da escola referida, e dificuldades dessa ordem já deixaram os alunos sem aula por uma semana.

Todos os professores do turno da tarde possuem nível superior, três fizeram especialização e uma está cursando o mestrado. Até a professora mais antiga da

escola tem 28 anos como educadora da escola, possui nível superior em pedagogia e na área de saúde.

A estrutura do prédio não é adequada para agregar uma instituição de ensino básico, todas as salas ficam nos andares de cima, e não existem rampas e a escola atende um aluno cadeirante que é conduzido pra sala com a ajuda dos funcionários. As salas são pequenas e não possui um espaço de lazer. O térreo possui três salas que fazem parte da administração, um banheiro e o refeitório onde as crianças lancham, e como o local é pequeno cada turma tem seu horário de lanche, que é apenas 10 minutos, o que dificulta muitas vezes o andamento do trabalho já que os alunos passam muito tempo sentados sem extravasar a energia.

No primeiro andar, fica a sala de informática que é muito bem equipada, porém não é muito utilizada pelos professores do 1º ao 3º anos, quatro salas de aula pequenas, com pouca ventilação, três banheiros sem distinção de feminino e masculino, um depósito de material, e uma área onde os alunos do *Mais Educação* fazem suas atividades, essa área apesar de serem próximas as salas de aula poderia ser usada para um recreio monitorado.

O segundo andar possui quatro salas de aula, uma sala dos professores com vários livros didáticos de todos os segmentos da escola, com duas janelas enormes quebradas que eram tapadas com portas improvisadas, essa passou a ser também a sala destinada para a intervenção do PIBID. Nesse mesmo andar, fica a sala de vídeo e leitura, com uma diversidade de livros tanto literários como infantis, coleções inteiras, todavia como uma grande contradição, poucas ocasiões os alunos entram em contato com esse universo literário nessa sala, em alguns momentos um livro ou outro são levados para sala de aula e o professor conta a história e nem sempre oportuniza os alunos de tocar, ler a história do seu jeito. No último andar, é um depósito com três banheiros.

A clientela da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima é composta por indivíduos filhos de prostituta que tem muitas vezes a sexualidade aflorada pelo convívio familiar, filhos, parentes ou vizinhos de traficantes, o que respalda o comportamento agressivo de muitos educandos, pessoas do Movimento Sem Teto, crianças que trabalham para ajudar no sustento da casa, pessoas que moram em abrigos. Por causa dessa realidade é comum os alunos irem à tarde para escola

sem almoçar, o que torna a merenda algo essencial na instituição. E também um entrave para que os alunos aprendam, já que estão com fome.

Os dados obtidos por meio das entrevistas que as bolsistas do PIBID – Pedagogia realizaram com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental mostraram que as famílias comumente são formadas por mais de dois filhos e parte deles não tem o mesmo pai. Os pais que trabalham são trabalhadores informais, quando o pai e a mãe não ficam em casa os irmãos mais velhos é quem toma conta dos menores. Poucos alunos tem situação financeira estável.

Os professores da escola afirmam que muitos dos alunos só estão matriculados na rede por causa da *Bolsa Família*, essa é uma questão tão singular que para obter a presença dos pais nas reuniões é necessário dizer que é referente ao benefício do Governo.

Para compreender de que público se trata a referida Escola Municipal é interessante pormenorizar acontecimentos que caracterizam esses indivíduos e a sua família, como o uso de maconha, por estudantes menores, no banheiro da escola; a impossibilidade de enviar o livro didático para casa por que estavam sendo vendidos pelos pais por R\$ 1,00 antes mesmo de acabar o ano letivo; uma aluna que come seus próprios piolhos quando está com fome; alunos que vão pra escola perceptivelmente sem tomar banho há dias e que são desprezados pelos colegas por isso.

A maior parte dos alunos são negros - afrodescendentes, no entanto, eles se desconhecem como tais. O corpo docente tem procurado amenizar essa visão dos alunos com alguns projetos como o da Consciência Negra que acontece em novembro.

A direção da escola conhece todos os alunos por nome e busca se inteirar de sua situação familiar para que esses elementos sejam usados dentro da escola em favor dos alunos. O vice- diretor do turno da tarde, Wendel, diferenciou a escola em sua fala como “[...] um palco de resistência” o que é uma grande verdade, trabalhar em uma escola pública com poucos recursos e sem o apoio da família é bastante complexo. Entretanto, para que essas circunstâncias não se agravem e impeçam o andamento do aprendizado dos educandos, os professores e funcionários da direção procuram trabalhar unidos em prol do crescimento de todos.

3 A PRÁTICA ALFABETIZADORA E O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA MUNICIPAL VIVALDO DA COSTA LIMA

A Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima possui como concepção filosófica o sócio-construtivismo. As autoras Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) enumeram alguns princípios e características dessa visão filosófica: os educadores precisam compreender que os educandos possuem conhecimentos precedentes à escola, e que o ensino deve partir daquilo que o educando já sabe, seja aperfeiçoando ou agregando novos conceitos, porém sem anulá-los. A partir daí os alunos devem ser estimulados a resolver situações-problemas, que exijam deles uma construção de novos conhecimentos. O papel do professor, nesse momento, deve ser de impulsionar o aluno a refletir qual a melhor maneira de resolução.

Segundo Emília Ferreiro (2005), com a chegada do construtivismo estabeleceu-se a diferença entre método de ensino e o processo de aprendizagem, e a concepção de que as crianças aprendem sobre a escrita quando estão na alfabetização passou a ser combatida, tornando evidente por meio de estudos da Psicogênese que elas começam a refletir sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola.

A perspectiva construtivista não considera a existência de pré-requisitos para aprendizagem da leitura e escrita, como era definido há certo tempo, onde era pregada a necessidade de preparação para a alfabetização, que deveria acontecer entre os três a cinco anos de idade. No construtivismo todo o procedimento faz parte do processo de alfabetização (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

As práticas que o construtivismo emprega tem uma linha tênue com o letramento que segundo Magda Soares (2001, p. 18) é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Em resumo, para Soares (2001) o letramento é o uso social da leitura e escrito o que permite ao aluno usar essas práticas ao seu favor, e a alfabetização é a habilidade de ler e escrever. A relação entre a concepção construtivista e o letramento esta na preocupação que ambas possuem em um ambiente

alfabetizador, com uma riqueza de materiais escritos que circulam na sociedade, que inspire nos aprendizes um desejo de conhecer a leitura e escrita e explorar o mundo escrito que os rodeia.

Apesar da escola adotar o sócio-construtivismo, não existe uma política de acompanhamento para que os professores de fato sigam essa linha. O que resulta em uma “aquarela” de métodos dentro da instituição. Além da escola não ter uma coordenação pedagógica, o fato do Projeto Político Pedagógico está incompleto da margem para que os educadores utilizem das práticas que mais lhes convém para ensinar.

O uso de vários de técnicas e metodologias na escola é tão evidente que se apresenta até na estética das salas. No 1º ano, só existe um cartaz que é o alfabeto ilustrado, já na turma do 2º ano além do alfabeto ilustrado na parede tem um calendário que vai sendo riscado a cada dia, um cartaz com os combinados que inclui preservação dos móveis, respeito aos colegas e aos professores e mais outros 10 itens, uma mesa com livros e jogos. Na sala de 3º ano, os educandos sentam em fileiras pela ordem da caderneta. Com este panorama, são perceptíveis as diferenças metodológicas em uma mesma escola.

Dentre as metodologias que fazem parte da mencionada escola estão o método sintético que parte do princípio da análise das menores unidades, as letras, para o todo, palavras, frases ou textos. Está dentro dessa concepção o método silábico, que segundo Onaide Mendonça e Olympio Mendonça (2007), utiliza-se da junção de uma consoante com uma vogal para formar a sílaba e das sílabas para formar as palavras. Essa estratégia, como as outras, obedece a uma sequência, primeiro o professor apresenta as vogais e consoantes para serem memorizados, com a finalização dessa etapa os aprendizes passam a juntar vogais e consoantes para serem formadas as palavras e a partir daí são apresentadas as sentenças e depois os textos.

Porém Adams, em 1787, já tinha identificado o problema desse método:

Quando quereis dar a conhecer um objeto á criança, um vestido, por exemplo, teve já a ideia de lhe mostrar os enfeites separadamente,

depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhes dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com as suas mães. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? (ADAMS apud MENDONÇA, 2007, p. 24)

Mesmo tendo muitas críticas em torno desse método, é comum sua utilização por alguns professores da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, que se aparam dessa metodologia com crianças que estão iniciando o processo de alfabetização. Essa questão fica óbvia quando alguns alunos são solicitados a dizer as letras do seu nome, que é algo que eles aprendem a copiar assim que entram na escola, eles reconhecem com facilidade as vogais, por que são essas que são apresentados primeiro. Porém, as consoantes, mesmo as que fazem parte do seu nome, só são aprendidas no momento que é designado para essa aprendizagem das mesmas.

Mendonça (2007) trazem a tona um assunto que é muito comum acontecer quando são empregadas as famílias silábicas como maneira de ensinar:

[...] é comum a família silábica composta pela letra C ser apresentada parcialmente, mostrando-se CA- CO- CU. Onde ficam o QUE e o QUI? A orientação habitual diz que são formas difíceis e que a criança só irá aprendê-las mais tarde, omitindo-se a informação. Como o professor não as apresenta, o aluno tende a escrever algo como *cero*, *ceijo*, *acilo*, em lugar de *quero*, *queijo* e *aquilo*. (ONAIDE; MENDONÇA, 2007, p.31)

Os alunos quando se deparam com palavras dessa forma não sabem o que fazer e acabam com uma sensação de impotência perante elas. Esse problema também acontece pelo pouco contato que muitas vezes o educando, que está no processo de aprendizagem da escrita, tem com materiais de leitura usados no cotidiano, essa ausência impossibilita que o aprendiz tenha questionamentos sobre a escrita de palavras que fogem da regra comum dos livros de alfabetização, que

são palavras formadas por sílabas com consoante e vogal. Esse assunto permite pensar que a escrita em alguns momentos se sobrepõe ao aprendizado da leitura.

Nesse processo de silabação, os alunos ficam nas primeiras etapas do processo aprendendo a ler e a escrever fora de um contexto, primeiro as sílabas sem sentido depois palavras soltas. Essa forma de aprender auxilia no distanciamento que os alunos das classes populares têm dos livros de literatura, dos outros gêneros textuais e do prazer da escrita, e isso ocorre por que o educando passou parte da sua alfabetização realizando as práticas de leitura e escrita sem compreensão.

Outro problema apresentado ao se alfabetizar iniciando pelas partes é a dificuldade muitas vezes apresentada pelos alunos de juntar as mesmas. É possível perceber essa questão quando o indivíduo alfabetizado por esse meio vai ler algo eles fazem: “B com A é BA, L com A é LA; B com A é BA e...” e ficam repetindo até conseguir lembrar o que “dá” como eles dizem, e em alguns momentos não conseguem fazer a relação. Também deve ser observada que a questão aqui não é de captação é de memorização.

Em outras salas é possível ver o uso dos *Métodos Analíticos*, que consiste na análise de partes significativas, como palavras frases para depois decompor em partes (GALVÃO; LEAL, 2005). Esse método não escapa da memorização, já que a lógica usada é a de os alunos criarem uma familiaridade com as palavras que veem frequentemente, conseguindo, desta forma, identificá-las em outros momentos.

Dentro do Método Analítico tem a *Palavração* que consiste em destacar e analisar palavras do universo infantil, a restrição que existe com esse método é a memorização de um restrito universo de palavras. A *Sentenciação* também faz parte desse método, quem defende essa metodologia afirma ter mais sentido do que palavras isoladas, contudo, as sentenças não estão em um contexto e as palavras continuam a ser estudadas isoladamente (MACIEL, 2010).

Conforme Francisca Maciel (2010), na abordagem analítica existe também o método de contos, no qual as crianças aprendem a ler através de contos que foram transformados em lições, essas não passam de mais de uma linha, segundo seus adeptos, essa maneira é usada para que o educando não se confunda na continuação da leitura. Porém, essa estratégia não aumenta o vocabulário dos

educandos, os deixa aquém dos gêneros textuais que circulam na sociedade, e prejudica a compreensão dos textos do cotidiano.

Apesar de alguns docentes da instituição pesquisada empregarem os métodos analíticos como uma maneira de distanciar-se do tradicionalismo, continua favorecendo uma aprendizagem fora do contexto social, já que permanecem usando palavras simples, sentenças sem sentido ou textos escolarizados para alfabetizar.

Nos livros didáticos ainda vigoram a fragmentação do ensino, um exemplo disso é o isolamento que eles propõem separando em unidades cada letra do alfabeto para ser trabalhada a família da letra J, depois a família da letra L e assim por diante. Faz parte desses fragmentos textos como trava-línguas, ou textos com a maior parte das palavras letras com J, o que não favorece na ampliação do vocabulário do aluno. O livro que era utilizado pela escola como material Didático e Paradidático fazia parte da *Coleção Aymarã*, que por problemas de superfaturamento do Governo deixaram de ser distribuídos em 2011. A maior parte dos textos que fazem parte dessa coleção é voltada para o ambiente escolar. O que restringe a visão que os educandos devem ter da sociedade.

Poucas turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal, aqui ponderada, trabalham com a produção textual, algo que a criança produz, oralmente, antes de entrar na escola e que deve ser aprimorado na escola. Contudo, as correções desses textos devem ser feitas de tal forma que os alunos sintam-se impulsionados a escrever mais:

A produção de texto deve ser estimulada, na alfabetização: tudo o que a criança produzir merece ser elogiado, para que sinta vontade de escrever. Posturas que reprimam a escrita do aluno, caracterizando-a como incorreta, feia, cheia de erros, deve estar fora da escola. O erro deve ser corrigido e a ortografia respeitada, porém o problema está na maneira como isso é feito. (MENDONÇA, 2007, p. 35)

Existe um tema citado por Mendonça (2007) importantíssimo que é a forma que o erro é tratado pelos educadores, à maneira que o aluno é corrigido pode levá-lo ao

fracasso ou ao sucesso. É perceptível, dentro dessa escola, que alguns professores relevam alguns erros ou não incentiva os alunos a produzirem por que os considera incapazes. Isso acontece por conta da condição social dos educandos, que da margem, muitas vezes, a acreditar que eles não conseguiram pela falta de incentivo dos pais, pela indisciplina, pelo histórico de antigos insucessos escolares.

Para determinados educadores a condição social não é um fator a ser observado, porém determinante, o que os induz a considerar que existem alunos que estão fadados a não ter êxito na vida estudantil. Para Perrenoud (2007, p. 18), “[...] o fracasso escolar é o fracasso da escola, que as crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar [...]”, como vemos, o fracasso escolar não é uma fatalidade, é uma questão de desigualdade social, e essas diferenças são muitas vezes vistas pelos educadores como determinante do insucesso dos alunos.

Na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, os educadores consideram importante ponderar a condição social da clientela atendida, o que realmente deve ser ponderado, porém, os professores agem aceitando pequenos avanços dos educandos como se eles não fossem capazes de ultrapassar esses limites. Os professores condicionam os alunos a avançarem de forma insuficiente, por acreditarem que a condição social dos mesmos estabelece o fracasso escolar. É necessário compreender que a atitude dos profissionais dessa escola, não é adotada de forma consciente para prejudicar os alunos, mas é à medida que eles seguiram para que os alunos não se sintam impotentes diante de dificuldades e acabarem evadindo.

Como citei, apesar da escola se distinguir como sócio-construtivista, ela acaba se desviando desses padrões, tanto que é incomum na escola o trabalho com literatura infantil, na entrevista, com os alunos, realizada pelas bolsistas do PIBID Pedagogia, todos os alunos afirmam gostar de ouvir histórias, e grande parte deles respondeu que a que eles mais gostam é *Chapeuzinho Vermelho*, o que deu a entender que as três turmas não tem muito contato com outras histórias infantis. A escola possui uma sala de leitura bastante equipada, com uma abundante coleção de livros, todavia é pouco frequentada.

Percebo que é um problema, na Vivaldo da Costa Lima, não existir na rotina dos professores um tempo para contarem histórias, principalmente na turma de 1º ano. A ocasião designada para ouvir histórias induz a criança a viajar, a dar asas à imaginação, é o momento em que o educando esquece sua dura realidade para viver os deleites que a história proporciona. Esses aspectos contribuem para que esses ouvintes, da literatura, se tornem amantes da mesma. A entrevista realizada pelas bolsistas do PIBID dentro da escola revelou que o primeiro contato que os alunos tiveram com a literatura aconteceu no ambiente escolar, e que em casa não existe o hábito de contarem histórias para eles. Esses motivos reforçam as responsabilidades que a escola possui em colaborar com a formação de leitores prazerosos e autônomos.

Na sociedade grafocêntrica, em que estamos inseridos, saber ler não é o suficiente para garantir que o indivíduo ultrapasse a dominação estabelecida pelo sistema, é imprescindível a formação de leitores críticos. E essa formação para os alunos da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima não iniciar-se na escola. É pouco provável que possa acontecer em outro espaço ou que a família proporcione esse aprendizado, já que boa parte dos pais não são esses leitores.

Conforme Magda Soares (2010), até 1980 a concepção vigente era de que os educandos precisavam primeiro aprender a ler para depois ter contato com a literatura: “[...] não podia ‘ler de verdade’ antes que fosse capaz de ‘decodificar’ a língua escrita, aprendida em ‘textos’ construídos não para ler, mas para ensinar a ler. Pseudotextos [...]” (p.14). Infelizmente, ainda existem profissionais da educação que agem dessa forma, primeiro ensina a criança a ler com textos “forjados” para depois lhe apresentar a diversidade de gêneros textuais, ou não proporciona a relação com esses diferentes textos em momento algum, iniciam e continuam a alfabetização apresentando textos escolarizados.

É fundamental ultrapassarmos a ideia de que se o aluno não sabe ler ele não vai conseguir fazer interpretações de um fato jornalístico, ou de um texto distinto tido como de adultos. As crianças hoje convivem com as notícias transmitidas pela televisão de uma forma brutal e as concebem. Não tem por que a escola ficar aquém disso, a sala de aula deve ser o lugar em que os alunos vão desenvolver um olhar crítico sobre aquilo que a mídia tem imposto. Como a Escola Vivaldo da Costa Lima, garante em sua política trabalhar com a realidade, alguns docentes enfocam em

gêneros que trazem à tona os fatos do cotidiano, deixando aquém os textos relacionados com a ficção.

O uso de textos como ferramenta para ensinar os alunos a ler e escrever não é tão comum na Escola Vivaldo, porém o alfabeto móvel é um instrumento presente nas turmas de 1º e 2º anos. O que facilita, com certeza, a compreensão da escrita, porém é raro ver os alunos em grupos manuseando o alfabeto móvel, como uma maneira de proporcionar interação e troca de saberes. A educadora do 2º ano gosta de utilizar atividades com trava-língua, o que provoca uma ótima interação e participação dos alunos.

É comum que todas as turmas trabalhem com músicas em períodos festivos, e nem sempre é feito um estudo interpretativo da música junto com os alunos por causa da escassez de tempo. Os temas que levam os professores a trabalhar com música é: dia do índio; dia da independência, consciência negra e etc. A lei 11.769/08 determina o ensino da música, na educação básica, como obrigatória. Segundo Santos (2011), a inserção da música na educação oportuniza uma alfabetização cultural que engloba diferentes culturas por meio da arte-educação. E subsidia uma educação rica em aspectos artísticos e criativos, que por muito tempo foi conotada como parte integrante restrita da cultura elitista.

A música na escola proporciona que os educandos tenham contato com as nossas matrizes culturais e conheçam as manifestações populares, despertando a sensibilidade e o senso crítico. Além de favorecer a valorização da musicalidade dessas culturas, que por vezes são desvalorizadas por preconceito.

O profissional licenciado em música precisa do apoio pedagógico da escola para desempenhar seu papel de mediador entre as propostas curriculares da escola e a música. O fato da Escola Vivaldo da Costa Lima não ter um coordenador pedagógico foi um dos fatores relevantes para que o professor de música, que a secretaria disponibilizou para a escola, evadisse seu campo de atuação na referida instituição. A falta de uma coordenação pedagógica para nortear o trabalho desse profissional na instituição, e que o orientasse como driblar a indisciplina dos alunos, que se acentuava em suas aulas pela escolha de metodologias fora do contexto dessa escola, reforçou a não permanência desse professor. Por conta disso, a música na escola se tornou restrita há dias pontual, como já mencionado. O que tem

impossibilitado os alunos de conviver de maneira mais concreta com os aspectos que o trabalho com a música proporciona.

A escola possui uma sala de informática que não é muito aproveitada pelos professores das séries iniciais, o que é um desperdício. Para Colomer e Teberosky (2008), os espaços informatizados podem e devem ser instrumentos usados a favor da alfabetização:

Aprendem a conhecer o teclado da máquina- no teclado estão as letras do alfabeto, além de outros signos. A materialização no teclado ajuda-as a representar o conjunto finito de letras com as quais trabalha, e, além disso, ajuda-as a estabelecer relações tipográficas. De fato, enquanto no teclado as letras estão representadas em caixa alta, na tela aparecem em minúscula. (COLOMER; TEBEROSKY, 2003, p. 31)

Estamos na era informatizada, então, nada mais coerente do que inserir os aprendizes nesse contexto informatizado, até por que muitas delas não têm acesso a essa tecnologia em casa. Na contemporaneidade, está em evidência a vertente de alfabetizar em meio às práticas da sociedade, todavia é impossível tornar essa prática uma realidade sem a introdução do mundo digital. Não seria coerente introduzir vários gêneros textuais excluindo os que estão mais presentes, que são os que circulam no meio virtual. Ressalvando que essa técnica traz o que muitas vezes faltam nos alunos, ânimo e interesse em aprender. E se a escola continuar negando essa prática, ela estará reforçando a exclusão social dos indivíduos.

Um quesito que é comum em toda Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima é a contextualização com a realidade dos alunos. É dialogando sobre as vertentes do bairro, da história que os alunos compartilham que os educadores acreditam que podem desenvolver a criticidade dos alunos. O problema da contextualização nessa escola é que em certas ocasiões a alfabetização e o letramento são trabalhados separadamente. Ora os educandos realizam as atividades alfabetizadoras sem está inseridas em um contexto, ora as atividades contextualizadas sem a alfabetização.

O contexto em que a escola pesquisada está inserida é o Pelourinho, um dos bairros históricos de Salvador, que faz parte também da história da comunidade atendida pela instituição que são indivíduos que moram ou no Pelourinho, nos arredores ou seus pais trabalham por essa área. O que é estudado sobre o bairro é o histórico, a localização que para ser compreendida existe um projeto com o nome ruas e placas do Pelourinho que se desenvolve levando os educandos para conhecer as ruas do Pelourinho e a história delas. A ênfase maior é destinada aos aspectos culturais do bairro, as apresentações do Axé, espetáculos de dança que se realizam nas praças, visitas ao Museu Afro- Brasileiro, ao Museu Eugênio Teixeira Leal, ao Teatro Miguel Santana e ao Teatro XVIII.

Mesmo a escola estando envolta a um ambiente que nos remete as nossas raízes africanas, e tendo a maior parte dos seus alunos negros, ainda assim o corpo docente da instituição não enfatiza a Lei 10.639 que enfoca a inclusão obrigatória da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essas são questões que só são enfatizadas na escola no período que antecede o dia da Consciência Negra ou o Dia do índio. Que acaba reduzindo as questões culturais dos afrodescendentes e dos indígenas em estudos sobre escravidão, a personalidade de Zumbi e o significado da consciência negra. Esses assuntos são importantes, porém tornam irrelevantes tratando-se de toda uma cultura de uma sociedade.

A inclusão da história da cultura afro-brasileira nessa escola do Pelourinho pode colaborar para que os alunos se reconheçam enquanto afrodescendentes e não se sintam desvalorizados por isso. Sabe-se que a falta de conhecimento e a negação desse grupo étnico tem reforçado o preconceito e a discriminação. Logo, a escola que é um espaço educativo tem que intervir para que os educandos compreendam e respeitem em todos os aspectos a nossa sociedade como multicultural.

A Lei 8069 de 1990 sancionou o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, ECA, e por meio da Lei 11.525/07 este estatuto passou a ser incluso nos currículos do Ensino Fundamental, com garantia de receber o material adequado para a inserção desse assunto nas escolas. Porém, a realidade em certos momentos se distancia daquilo que a lei promulga, é o que acontece com a inserção da Lei 11.525 na escola Municipal Vivaldo da Costa Lima. Antes da chegada do PIBID – Pedagogia

na escola, não se falava sobre o ECA com os alunos, segundo os docentes, o estudo do ECA poderia acarretar em problemas indisciplinares já que na percepção deles do estatuto reforça muito mais os direitos do que os deveres.

Apesar de a escola obter material didático para o trabalho com o ECA o receio e a resistência dos professores impossibilitam que o mesmo seja inserido nas aulas como conteúdo. Essa escolha dos professores reforça o fato que é comum em nossa sociedade, que é a falta de cobrança dos indivíduos pelos seus direitos, e isso acontece por não os conhecerem. A escola não pode deixar que isso continue repetindo-se, a criança e o adolescente precisa ter ciência dos seus direitos a vida, saúde, liberdade, respeito e proteção á violência para que ela possa se proteger e reivindicar seus direitos quando necessário.

A respeito de como ocorreu a ampliação do ensino fundamental para nove anos escola, segundo o vice-diretor, sem muitas complicações, o impasse que houve foi administrativo por conta da matrícula. Porém, não aconteceu uma formação específica para esse novo momento da escola, o que sucedeu foi, em um dia da Jornada Pedagógica os docentes e a direção discutiram sobre o assunto, esse único momento de debate tornou-se a formação que os profissionais da escola tiveram para a implantação da norma.

Todavia, o Ministério da Educação elaborou um material formativo para que a escola incluísse mais um ano no ensino fundamental de maneira sistematizada. O material discorre sobre a singularidade da infância, a importância do brincar, organização do trabalho pedagógico, reflexão sobre a prática do letramento e alfabetização (BRASIL, 2006), a análise desse documento entre os professores da Vivaldo colaboraria pedagogicamente com a admissão das crianças de seis anos no ensino fundamental, e esclareceria que essa mudança não é meramente administrativa, porém muito mais pedagógica.

Algo comum, tanto na Escola Vivaldo, como em outras da rede municipal, é a grande diferença que há entre os níveis dos alunos da mesma sala. Essa realidade exige do professor tempo, e estratégias que possibilite o aprendizado de todos. Não é algo raro nas turmas dessa escola encontrar alunos sem conseguir acompanhar as atividades que a maioria está fazendo, o que os deixa na inércia. As turmas são multisseriadas e os professores não são preparados devidamente para lidar com

essa situação. Os profissionais da escola acreditam que a aprovação automática é um dos vilões dessa realidade.

As professoras do 1º e 2º anos elaboraram uma tática para amenizar as consequências desse problema do ensino, elas decidiram independente da caderneta separar os alunos por níveis, os pré-silábicos, que de maneira taxativa são chamados muitas vezes de “zerados” pelos professores, ficam todos com a professora do 1º ano, e com a turma do 2º ano os outros alunos. A ideia das professoras tem por finalidade colaborar no aprendizado dos alunos e facilitar seu trabalho.

Apesar da proposta ser condizente, os procedimentos usados pelas docentes tornam as vezes a metodologia ineficaz. O que deveria evitar a inércia de alunos que ficam nas suas respectivas salas sem conseguir realizar a atividade, em alguns momentos acaba se repetindo quando a atividade é feita no livro, já que os alunos do 1º e 2º anos só possuem acesso aos livros designados a sua respectiva série. Os educandos que são tidos como indisciplinados, não fazem parte dessa proposta, logo, eles continuam nas salas correspondentes a sua série, independente do seu nível silábico. Com isso as turmas multisseriadas continuam existindo.

É notável o esforço dos professores para desempenhar seu papel de facilitador da aprendizagem, quando a turma tem alunos de vários níveis, como é no caso da Vivaldo da Costa Lima. Para tanto os docentes necessitam de tempo para elaborar atividades diferenciadas, e planejar ordenadamente qual a melhor forma de atender a todos conforme as suas necessidades. Entretanto, tempo é algo escasso entre os professores dessa instituição, a professora do 1º ano leciona os dois turnos e a noite é vice-diretora da EJA, a do 2º ano ensina no diurno e está fazendo mestrado, e a do 3º ano é professora do ensino fundamental pela manhã e pela tarde, e a noite é professora da EJA.

Em uma classe com alunos com dificuldades diferenciadas, e estágios diferentes de aprendizagem é comum o professor ter que escolher dar atenção aos mais necessitados ou auxiliar mais aqueles que estão avançando. Segundo Perrenoud, esse embate é comum nos educadores:

Essa dolorosa escolha fica sob a total responsabilidade do professor. Se ele se dedica prioritariamente aos alunos em dificuldade, sente-se culpado e logo será acusado de “sacrificar as elites”, de “não gostar de todas as crianças” ou de “nivelar por baixo”. Se utiliza seu tempo para inventar problemas, encontrar textos, estimular pesquisas que respondam às necessidades dos alunos mais adiantados, que se aborrecem com o ritmo da média, também se sentirá culpado e será estigmatizado por sua atitude elitista, sua indiferença ao fracasso dos filhos das classes populares, sua contribuição à reprodução das desigualdades [...]” (PERRENOUD, 2001, p. 59)

Para os professores torna-se uma situação conflitante, as disparidades da aprendizagem em uma mesma sala, por que escolher quem favorecer é atestar que o outro grupo será prejudicado, e beneficiar a todos é uma tarefa que precisa ser coordenada e bem articulada, todavia formação docente não auxilia o educador a tratar desses e de outros problemas que já se tem conhecimento como corriqueiras das escolas, contudo, os institutos superiores continuam se colocando a margem dessas questões.

Com o panorama geral do processo de alfabetização da escola Vivaldo da Costa Lima, entende-se a necessidade da instituição de programas que auxiliasse a mesma na tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento para a formação de indivíduos conscientes do valor dos conhecimentos absorvidos na escola. Para cooperar com essa formação estabeleceu-se um convênio entre o PIBID – Pedagogia da UFBA e a escola.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA VIVALDO DA COSTA LIMA

De acordo com um dos objetivos do PIBID – Pedagogia de colaborar com a elevação da qualidade da escola pública, os bolsistas junto com a coordenadora e a supervisora elaboraram um plano de ação para poder iniciar as atividades na escola. E a decisão tomada como ponto inicial dessa jornada, de colaboração com a

alfabetização para infância e de auxiliar na formação docente, se tornou a de primeiro conhecer o cotidiano da instituição e de compreender a comunidade escolar.

Durante o primeiro semestre de 2010, as graduandas puderam fazer o mapa etnográfico dos alunos e da escola, com base em entrevistas, diagnósticos de leitura, escrita, e fonológico, observações que foram realizadas nas salas de aula. Essas medidas foram realizadas como meio de conhecer a cultura escolar, a comunidade que faz parte dela e a demanda da escola com relação à alfabetização, letramento e ECA. Esse período permitiu que os bolsistas refletissem em como e quais metodologias deveriam ser usadas para auxiliar em uma alfabetização crítica.

As atividades diagnósticas é algo imprescindível em meio às atividades do PIBID – Pedagogia, é por meio deles que as dificuldades mais notórias dos alunos são conhecidas e os seus resultados contribuem significativamente para a elaboração dos planos de aula. O primeiro diagnóstico estava relacionado à análise da escrita dos alunos que, segundo Ferreiro (1991), passa por fases sequenciais desde a não compreensão da escrita como representação sonora, até a escrita alfabética. Para identificação dessas etapas as bolsistas solicitaram que os alunos fizessem uma lista de palavras, para a partir daí, avaliar a relação que os alunos fazem entre, letra e som, número de letras e as sílabas diferenciação entre letra e número.

Outro diagnóstico realizado foi o de compreensão fonológica, que em algumas vezes são tidos como irrelevantes no momento de avaliações diagnósticas, porém segundo Miriam Lemle (1982) é a relação som e grafia que é considerada como uma das habilidades essenciais para alfabetizar. Para essa análise, as bolsistas requisitaram aos alunos que contassem a quantidade de sílabas de determinadas palavras. Por último, realizaram avaliação da leitura.

Com a experiência que as bolsistas adquiriram com a docência ao longo da sua prática em 2010, permitiu que em 2011 as avaliações diagnósticas fossem realizadas dentro de um tema e em uma perspectiva de atribuir conhecimento aos alunos e desta forma, as avaliações não tiveram cunho aleatório e aliviou o desconforto dos alunos da pressão de estarem sendo avaliados. Segundo Jussara Hoffmann (2005), as avaliações precisam ser encaradas tanto por professores como para os alunos, como instrumento de apoio para contribuir com as dificuldades,

porém essa visão deve ser disseminada pelo educador para que os mitos em torno da avaliação sejam superados e os resultados não sejam influenciados pela preocupação que avaliação traz.

No segundo ano de intervenção do PIBID – Pedagogia na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, os diagnósticos de leitura e escrita estiveram envoltos ao tema do reconhecimento de suas identidades. O nome dado para essa atividade foi *Eu sou assim*, que além de analisar a escrita e leitura dos alunos teve por objetivo, também, analisar a visão que os mesmos possuíam sobre características físicas. Para a realização dessa avaliação, as bolsistas utilizaram uma boneca de cor negra e solicitaram aos alunos que falassem das características de cada elemento do corpo que a bolsista ressaltava, os atributos foram escritos em uma lista pelos alunos, e depois eles leram. Essa atividade deu margem para a elaboração do *Projeto Identidade*, por causa das visões preconceituosas que eles demonstraram ter, afirmando que a boneca era feia e deveria ser loira e etc.

O último diagnóstico fonológico realizado na escola foi o *Bingo Fonológico* que de uma forma divertida permitiu que os alunos relacionassem a imagem da cartela ao som que era determinado pelas bolsistas, e os sons escolhidos eram “termina com ão, começa com ma...”. Se for feita a comparação entre a primeira descrição das atividades diagnósticas e essas últimas, fica perceptível a evolução das bolsistas em termos de compreensão e elaboração de atividades que agreguem sentido aos educandos mesmo quando essas tem o cunho avaliativo.

Através dos diagnósticos realizados nas turmas de 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima os resultados obtidos conforme a perspectiva da psicogênese da língua escrita em 2010 foram: dos 10 alunos do 1º ano que realizaram o diagnóstico seis estavam no nível pré-silábico, sendo que alguns desses ainda estavam na fase de escrever com garatujas, e os outros não reconheciam todas as letras do alfabeto, os três alunos restante estavam na fase silábica. Em 2011, dos 15 alunos do 1º ano que realizaram o diagnóstico oito estavam no nível pré-silábico, sem diferenciar letras de números e alguns escrevendo por garatujas.

Dentre os 15 alunos do 2º ano, em 2010, cinco estavam no nível pré-silábico, ressaltando que pela série eles deveriam ser no mínimo silábicos. Na turma, só tinha um silábico e os outros mais avançados se dividiam entre silábicos-

alfabéticos e alfabéticos. No segundo ano do PIBID – Pedagogia na Escola Vivaldo, fizeram o diagnóstico 15 alunos, dessa série, e entre eles estavam cinco pré-silábicos. A situação mais alarmante estava presente no 3º ano, em uma turma com 22 alunos, ainda existiam cinco alunos que estavam no nível pré-silábico, sendo que pela série no mínimo os estudantes deveriam está na transição do silábico para o alfabético. Entre os outros havia oito alfabéticos e sete silábicos. Em 2011, foram encontrados seis pré-silábicos.

Nessa perspectiva, é possível compreender por que os problemas de nivelamento da turma são difíceis de serem solucionados pelos professores, já que as diferenças entre os alunos de uma mesma sala são bastante consideráveis, e os aprendizes que não estão no nível concernente com a sua série são minoria. Em casos como esse, o educador beneficia a maioria, mesmo que inconscientemente, já que a sua atitude é aplicar os conteúdos designados à série em que leciona, mas o problema está na exclusão que, mesmo sem perceber, os professores acabam fazendo com a minoria que não consegue acompanhar o ritmo da aula.

Nesse panorama, o plano de ação planejado pelas bolsistas e a supervisora do PIBID – Pedagogia na escola em questão determinava formar uma turma com os alunos que estavam muito abaixo do nível essencial para sua série. E dessa turma as seis graduandas se tornaram as docentes, entre pré-silábicos e silábicos os primeiros maioria, o que permitia na hora das atividades uma atenção individualizada para os estudantes, que por todas as suas dificuldades e atrasos com relação aos outros da sua sala torna-se essencial para que ocorra um avanço significativo. Dentre os alunos que passaram a participar ativamente do PIBID – Pedagogia, dois possuem laudos médicos o que favoreceu o contato das iniciantes á docência com a diversidade e diferença.

O desenvolvimento das ações do PIBID – Pedagogia nessa unidade escolar acontecia por meio de temas semanais que eram escolhidos de acordo com situações entre os alunos ou datas comemorativas, o assunto era tratado com os alunos nas *Rodas Dialógicas* e, após o uso desse instrumento, os alunos eram separados em seus grupos de trabalho com uma respectiva bolsista para a realização das atividades que eram preparadas de acordo com o tema discutido e o nível silábico dos educandos.

Com o amadurecimento das graduandas do PIBID – Pedagogia, com relação a prática docente, fez com que elas repensassem e organizassem melhor as atividades com temas. Tarefas que se resumia a práticas semanais tomou forma de projetos, passando a utilizar a Pedagogia de Projetos. Segundo Freitas (2003), a Pedagogia de Projetos põe o educando em contato com seu contexto social por meio de pesquisas e soluções de situações problemas, aproveita as informações do aluno como ponto de partida para a aquisição de novos conceitos, proporcionando um aprendizado ativo tendo o seu conhecimento valorizado e relacionado com a realidade. Por essas razões, as bolsistas optaram por essa metodologia como norteadora das atividades alfabetizadoras.

Os temas passaram a ser escolhidos conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais (BRASIL, 1997), e questões relacionadas ao cotidiano dos alunos. Entre os temas estavam pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, respeito ao outro e etc. Esses assuntos estão dentro da proposta do PIBID – Pedagogia, que como está sendo defendido nessa pesquisa, ultrapassa a decifração do código reforçando os requisitos para uma alfabetização crítica.

Um dos projetos desenvolvidos recebeu o nome: *Projeto Identidade*. Este tinha por objetivo desenvolvimento da compreensão da importância do documento de identidade, os alunos tiveram que preencher todos os dados da identidade fictícia com o auxílio das bolsistas; valorização das suas características físicas e a oralidade, que passou a ser reforçada no momento que em os educandos procuraram em jornais e revistas imagens de pessoas que se parecessem com eles e tinham que explicar para todos quais eram as semelhanças entre a imagem e eles. Segundo os PCN's de Língua Portuguesa:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1997, p. 38)

A iniciativa das bolsistas em trabalhar a oralidade com os alunos não teve como finalidade ensiná-los a falar “direito”, mas como sugere os PCN’s, promover uma atmosfera em que os educandos se sintam a vontade em expressar-se, e aproveitar esse momento para mostrar aos alunos as linguagens adequadas para cada ambiente.

O projeto História Coletiva foi desenvolvido a partir da reflexão que as bolsistas obtiveram a partir do trecho dos PCN’s que diz:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p.48)

Logo, pensou-se em um projeto que abarcasse essas questões, no intuito de auxiliar na formação de indivíduos com capacidade de expressar-se bem por escrito, ao ponto de causar efeitos favoráveis. O objetivo do projeto visava, interpretar a música *Estudo Errado*, do compositor Gabriel, o Pensador, usando a metodologia das *Rodas Dialógicas*, e estimular a produção oral e escrita, nessa produção as bolsistas se tornaram escribas dos educandos.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), quando o educador assume o papel de escriba colabora para que o educando relacione o oral com o escrito, e seja um produtor de textos e permitindo a compreensão que a fala pode ser representada graficamente. Essa atividade consente que os alunos aprendam questões que são fundamentais na produção escrita, segundo os PCN’s de Língua Portuguesa (1997), a correspondência fonográfica, separação das palavras, divisão do texto em frases e parágrafos e etc.

Três projetos foram realizados na Escola Vivaldo na perspectiva da pluralidade cultural que é tratada nos PCN's e que faz a apresentação dos temas transversais (1997). Segundo esse documento, a escola deve ser um espaço de conhecimento, diálogo e superação do preconceito que é ainda tão disseminado em uma cultura com a enorme diversidade etnocultural. Foram eles: Projeto Consciência Negra, Cultura Indígena e o Projeto Folclore Brasileiro.

O Projeto Consciência Negra ambicionava a valorização cultural dos afrodescendentes e fazer com que os alunos se entendessem como tais, já que as bolsistas perceberam a carência que existia na escola de temas que valorizassem e discutissem sobre o afrodescendente na sociedade contemporânea. Esse projeto teve por base a Lei 10.639, que fala da obrigatoriedade do estudo da cultura afrodescendente.

Para desenvolver o projeto, as iniciantes à docência debateram com os alunos alguns assuntos, como a história dos afro-brasileiros no contexto contemporâneo, o contexto sociocultural do Pelourinho, contação e interpretação da história *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 1986), que foi dramatizada pelas bolsistas e alguns alunos da escola. Segundo Santos (2010, p. 98), "A cultura afrodescendente torna-se assim elemento de diálogo, formação e produção de conhecimento [...]". Desta forma, o Projeto Consciência Negra caminhou, produzindo conhecimento e colaborando com uma formação de cidadãos conscientes e ativos, na defesa da sua cultura de origem.

Ainda dentro desse projeto, os educandos foram direcionados a escrever palavras que para eles simbolizassem a Consciência Negra, apesar dessa atividade parecer ser a única desse projeto com cunho alfabetizador, é preciso ressaltar que todas as outras permearam o campo de uma alfabetização crítica e cidadã, que não trata única e exclusivamente da decifração ou reprodução de códigos.

O Projeto Cultura Indígena teve como finalidade a compreensão dos alunos sobre o modo de vida dos indígenas, para tanto eles listaram os costumes desses, conheceram as mudanças que ocorreram depois da invasão europeia, e a partir dessas informações elaboraram um cartaz comparativo com o modo de vida dos índios antes e depois da invasão europeia, na realização dessa atividade as bolsistas mais uma vez assumiram o papel de escriba, daquilo que as crianças absorveram nos debates das Rodas Dialógicas.

Os educandos ainda tiveram a oportunidade de dialogar sobre a visão que a sociedade hoje tem sobre os índios. Usando como análise a música *Vamos Brincar de Índio*, ampliaram o conhecimento dos elementos da cultura indígena herdada, que foram listadas. Como culminância do projeto, os alunos foram caracterizados, cada um com elementos de sociedades indígenas baianas, que estudaram ao longo do projeto.

O desenvolvimento desse projeto apresentou como objetivo geral desmistificar as visões deturpadas sobre as sociedades indígenas que continuam sendo divulgadas nas escolas como conhecimento verdadeiro. Para Hildonice Batista (2010):

O educar da infância, dentro dessa cultura escolar instituída, acaba por gerar um isolamento social e da vida em si. Ou seja, o processo de escolarização praticado dentro da ótica eurocêntrica tem uma força social adestradora e isoladora dos indivíduos. (BATISTA, 2010, p.120).

O projeto Cultura Indígena tentou romper com a visão eurocêntrica, que se julga melhor do que as outras culturas, desmerecendo o diferente, tendo como “certo” exclusivamente seu modo de vida, uma visão extremamente preconceituosa que precisa ser rompida pelos profissionais da educação.

Com o contato com os alunos ficou evidente que ouvir histórias não era algo comum para eles, refletindo sobre essa situação foi elaborado o projeto Folclore Brasileiro, no qual os alunos ouviam as bolsistas lerem histórias de personagens folclóricos e depois faziam as suas interpretações por meio de desenhos. Conforme Teberosky e Colomer (2003), a leitura realizada pelo professor não é algo passivo, existe interação enquanto o educando ouve a história, e para que isso ocorra não é necessário um diálogo constante entre leitor e o ouvinte no momento em que a história está sendo lida, o que é sugerido é “[...] tentar fazer com que as crianças ‘entrem’ no mundo do texto [...]” (COLOMER; TEBEROSKY, 2003, p.127).

Para os PCN's de Língua Portuguesa (1997) atividades como essas devem criar nos alunos a habilidade de recontar histórias ou fatos mantendo a ordem cronológica, passar a estabelecer relações entre a linguagem escrita e a sua maneira de se expressar e a compreensão geral da história.

A sociedade vem mudando e o natural é que a escola acompanhe essas mudanças, contudo elementos que faziam parte do cotidiano escolar há alguns anos, como cantigas, músicas infantis e jogos manuais, e eram significativos para as crianças, tem sido deixado de lado, sem ao menos da oportunidade aos educandos de experimentarem.

Nessa esfera, o projeto *Brincando e Cantando* foi criado como uma forma de fundir músicas infantis com jogos manuais. Para elaborar o projeto, as bolsistas sondaram quais as músicas e jogos são comuns entre os educandos, as respostas mais corriqueiras foram as músicas de duplo sentido e os jogos eletrônicos, poucos conheciam mais de duas músicas infantis. Para cada música infantil selecionada pelas bolsistas, criou-se um jogo com elementos da música, que colaborasse na escrita, leitura e compreensão fonológica.

As músicas e os jogos escolhidos foram: *A Barata* – bingo de palavras; *A canoa virou* – quebra-cabeça; *Borboletinha* – jogo da memória; *Meu boneco de lata* – jogo da amarelinha; *O cravo e a Rosa* – dominó; *Se essa rua fosse minha* – jogo da rima.

Todos os projetos temáticos foram pensados com o intuito de contextualizar com a realidade da escola, integrar os acontecimentos atuais da sociedade e, tentar trazer motivação e ânimo para os alunos, mostrando-lhes que os conhecimentos escolares ultrapassam o cotidiano da escola, que eles podem e devem ser usados para crescimento pessoal enquanto cidadão ativo em uma sociedade omissa. Cada tema explorado dentro dos projetos colaborou de forma diferenciada para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendizado de cada criança, estimulando também a sensibilidade, uma maior relação, respeito ao outro e conhecimento de si mesmo.

4 CONCLUSÃO

Através dessa pesquisa é possível compreender o objetivo fundamental do PIBID – a iniciação à docência – e o que levou a sua elaboração: a deficiência de profissionais nas áreas de licenciatura. Por causa dessa íntima relação do Programa com a prática docente, é retratado o panorama geral da docência no Brasil. Também se encontra os fundamentos do PIBID – Pedagogia, que enfatiza a educação para infância voltada para a perspectiva da alfabetização, letramento, ECA e colaboração com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Essas questões são tratadas para a compreensão das ações do PIBID que beneficiam os estudantes da graduação e as escolas em que está inserido.

Este trabalho analisa as contribuições do PIBID – Pedagogia na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima e, para realizar essa avaliação, tornou-se necessário compreender o contexto da escola pesquisada e a forma que os educadores alfabetizam.

Por meio dos editais do PIBID e as portarias que baseiam sua prática, fica óbvio a preocupação desse *Programa* com a iniciação à docência, que é algo que tem refletido nas suas ações. Ele garante bolsas para os que são graduandos, o que acarreta em valorização e incentivo para a área do magistério, por meio do PIBID os alunos passam a conhecer o universo escolar com seus problemas e necessidades, oportunizando as reflexões sobre o que de fato é preciso para a realização da docência com eficácia, ainda no curso de graduação, o que é de extrema importância por que se essa não for a área de afinidade do estudante é mais fácil para buscar algo que se encaixe nos seus anseios.

Os cursos de licenciatura que ingressam no PIBID recebem do *Programa* o auxílio na qualidade da formação docente, já que os bolsistas são impulsionados a pesquisar métodos, adequar estratégias, criar atividades e usar a teoria como base de exercício do magistério, além da maturidade profissional que esse aluno adquire ao longo da permanência no *Programa*.

Diante desses aspectos, algo que pode ser inquietante para os estudantes e a comunidade escolar que fazem parte do PIBID é o programa não ser ainda uma

política pública, tornando-se dessa maneira, vulnerável a deixar de existir a qualquer momento. O que acarretaria em um retrocesso no que dizem respeito à formação docente, já que não existem outros programas com o mesmo objetivo do PIBID. E os IES's perderia um programa que consegue abarcar docência e pesquisa para a prática.

Através da análise da formação docente no Brasil, torna-se evidente a relevância que o PIBID tem para cooperar com essa área que ainda está deficitária, prova disso é que mesmo depois de 15 anos da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) ainda existem indivíduos que lecionam sem a habilitação mínima exigida pela referida Lei, que é o ensino superior. Outros problemas que são apresentados na formação docente é a separação, ainda muito presente, entre disciplinas específicas da área da licenciatura e as disciplinas referentes à didática e questões metodológicas (MARTINS, 2003).

Perante as dificuldades que os cursos de licenciatura vêm enfrentando, foram criadas algumas medidas, como a elaboração da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (BRASIL, 2009) que é de responsabilidade da CAPES, criada para colaborar com a formação continuada e inicial dos professores da educação básica. Esse decreto visa articular os IES's e as escolas da rede pública, como meio de tornar os futuros professores preparados para atender as maiores dificuldades do ensino público, e desde o ensino superior conseguir relacionar a teoria com a prática. Essa Política propõe também projetos para a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, para que sejam mais articulados e haja uma oferta maior de programas de formação inicial (GATTI, 2009).

Em 2009, com a promulgação do decreto 6.755 da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, o PIBID passou a fazer parte dos programas fomentados por essa política, já que atendia alguns dos objetivos do decreto. Apesar dessa e de outras medidas tomadas pelo Ministério da Educação, ainda há muitas questões a serem melhoradas, ainda existe um longo caminho que é preciso percorrer para uma formação de magistério de qualidade que gere um bom ensino na educação básica. É necessário propostas que melhorem os currículos das licenciaturas e que deem ênfase a profissão docente, e que as políticas de estágios sejam esclarecidas, bem elaboradas e orientadas. Sobre os estágios, a criação do PIBID é uma iniciativa que tenta amenizar os problemas

referentes com a prática docente pelos graduandos, de forma sistematizada, coordenada e embasada em teoria.

A Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, apesar de caracterizar-se como construtivista, não se utiliza dessas práticas para alfabetizar. Alguns professores usam métodos tradicionalistas e outros não se aparam de nenhuma teoria concreta. O problema nessa escola é que a alfabetização que alunos recebem os torna decodificadores e codificador de signos. O que não facilita a percepção que os indivíduos precisam ter de uma sociedade grafocêntrica. Existe também a dificuldade acentuada com relação à presença de diferentes níveis silábicos em uma sala, dificultando o trabalho do professor. Nesse contexto, o PIBID – Pedagogia, adentrou nessa escola como instrumento para auxiliar na alfabetização e letramento.

O *Programa de iniciação à docência* buscou estratégias que estivessem relacionadas com a realidade da escola, para que as ações do PIBID – Pedagogia não fossem tidas pelos educadores da instituição como atividades sem conexão com a escola. As ações desenvolvidas pelas bolsistas demonstram a preocupação em alfabetizar nos âmbitos do letramento, trazendo sempre os contextos sociais para sala. Todas as atividades eram pensadas em um contexto para que os conteúdos aprendidos fossem compreendidos.

O PIBID – Pedagogia beneficiou a Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, trazendo para comunidade escolar uma alfabetização dinâmica e contextualizada com as necessidades da sociedade, um atendimento diferenciado para cada nível silábico, com o objetivo de diminuir as dificuldades encontradas por esses alunos na escrita e leitura das palavras. As contribuições do PIBID nessa escola têm sido evidenciadas pelos dirigentes da escola:

Era um dia de socialização e foi relatado pelos educadores e gestores da escola Vivaldo da Costa Lima que o PIBID tem representado ajuda significativa para fazer as crianças avançarem no conhecimento escolar. As bolsistas relatam também o quanto vêm aprendendo com este contato direto e atuação nas escolas. Em visita posterior, o professor Wendel Souto (Vice-diretor) afirma que “pelas estatísticas da avaliação que estamos fazendo, o PIBID já colaborou para que a evasão na escola diminuísse 50%, aliado a outros

projetos que vem sendo desenvolvidos na escola, [...] (SANTOS, 2011, p. 07)

Com a atuação do PIBID na escola, os bolsistas participantes do *Programa* adquiriram: conhecimento efetivo da prática alfabetizadora e dos conteúdos necessários na fase da alfabetização; compreensão da importância do ECA na educação para infância; experiência em elaborar atividades; a criar novas estratégias (para que, na relação ensino-aprendizagem, a finalidade fosse alcançada); e o entendimento que a pesquisa deve embasar a prática de maneira sistemática. No *1º Relatório de Atividades PIBID/ 2010 e 2011- Curso Pedagogia*, Ana Katia Santos citou trecho do relatório da bolsista Sarah Louise:

Outra forma eficaz na qual adquirimos muito conhecimento foi na participação e organização dos diversos seminários que ocorreram na Faculdade de Educação e que contaram com o apoio do PIBID Pedagogia. Tais seminários abordaram temas de fundamental importância para os docentes inclusive o seminário PIBID Pedagogia que tratou desta e de outras temáticas de forma eficaz e diversificada, pois contou com a presença de palestrantes renomados e oficinas dinâmicas, além de momentos de interação entre os participantes e palestrantes. (SANTOS, 2011, p.07)

A aprendizagem das bolsistas não se restringiam as práticas na escola, como é visto, perpassa essa ideia vinculando a docência com a pesquisa que é incentivada pelo *Programa*. Favorecendo a formação docente, formando profissionais conscientes de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T.F; MORAIS, A.G. (coord.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 1-168.

ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 1- 131.

ANTONELLI, G; MELLO, R.; PASSOS, T; ROCHA, S; MORAES, I. O estatuto da criança e do adolescente como instrumento educativo para uma alfabetização cidadã. . SANTOS, Ana Kátia Alves dos (org.). In:___ **Alfabetização para infância: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2010. p. 1-144.

BAHIA. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Implantação do Ensino Fundamental de nove anos: Perguntas e respostas**, 2006. p. 1-28.

BATISTA, Hildice. Infancia e educação indígena. SANTOS, Ana Kátia Alves dos (org.). In:___ **Alfabetização para infância: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2010. p. 1-144.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. **Normas do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, dezembro de 2010. p. 1-24.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> acesso em: 10 de ago. de 2011.

BRASIL. Decreto, n º 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso: 30 de outro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007**. Dispõe sobre as modificações nas competências e estrutura organizacional da fundação CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30 de out. de 2011.

BRASIL. Lei n. 11.525, de 25 de setembro de 2007. **Estabelece a inclusão do estudo sobre Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo do ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm> Acesso em: 11 de agosto de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13595:plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados&catid=211&Itemid=86%2007/10/11> Acesso em: 23 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 02 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei n 11.769 de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 01 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 04/01/1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 out 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID.** CAPES, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idades.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 7-23.

BRASIL, Ministério da Educação. Formação de professores na educação básica. In: **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com bases no Censo Escolar da Educação Básica 2007. INEP, Brasília 2009, p. 25-30

BRASIL, Ministério da Educação. **Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador.** Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília. 1997. p.114.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID.** CAPES, 2007. p.1-6.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID.** CAPES, 2009. p. 1-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº 122 , DE 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf> Acesso em: 29 de set. de 2011.

BRASIL, UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008. p. 1- 67.

CARVALHO, Marlene; Tornar-se leitor; O mundo está cheio de coisas escritas; In: **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2002. Cap.1-2, p. 9-21.

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana; As características do modelo construtivista. In: **Aprender a ler e escrever:** Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONDE, Maria Teresa Barros. O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras. In: **Revista Lusófona de Educação,** [S.l: s.n], v. 06, 2005, p. 117-137.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**– Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 1-300.

FILHO, José Gonzalez Filho; MUTSCHELE, Marly Santos. Exposição de Motivos. In: **Oficinas Pedagógicas:** a arte e a magia do fazer na escola. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 13-18.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Katia Siqueira de. Pedagogia de Projetos. **GERIR,** Salvador. n.29, jan/fev, 2003, p. 20-24.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. p. 1- 294.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE EDIÇÃO INTERNACIONAL.** Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf> Acesso em: 06 out. 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; Avaliação: Mito e Desafio. In: **Avaliação:** mito e desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 23-35.

INAF. Resultados do Inaf 2009. In: **Fundação Paulo Montenegro**, 2010. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por&ver=por> Acesso em: 15 de Agosto 2011.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

LUBISCO, N. M. L.; VIREIRA, S. C.; SANTANA, I. V. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? In: **Guia da Alfabetização**. São Paulo: Segmento, 2010. P.46-60.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Brasília, DF, Consultoria Legislativa. Nov. 2003, p. 1- 24.

MENDONÇA, Marcia; SANTOS, Carmi Ferraz (Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7- 149.

MENDONÇA, Olympio Correa; MENDONÇA, Onaide Schwartz; Os métodos de alfabetização. In: **Alfabetização método sociolinguístico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-39.

PERRENOUD, Philippe; **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2001, p.1-445.

PIBID-UFBA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia**. Apresenta o histórico e as atividades desenvolvidas pelo PIBID. Disponível em <<https://sites.google.com/site/pibidufba2010/historico/a-concentrao-nas-trs-licenciaturas%20Hist%C3%B3rico%20do%20PIBID-%20UFBA>> Acesso em: 31 de agosto de 2011.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **I Relatório de Atividades do PIBID 2010/2011: Curso de Pedagogia**. CAPES, 2011. Não paginado.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Alfabetização para infância: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2010. p. 1-144.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID: licenciatura em Pedagogia**. CAPES, 2010

SANTOS, Ana Katia Alves; HILDONICE, de Souza Batista. **A música na Educação Básica: Material de Apoio à implantação da Lei 11.769/08**. Salvador: Edufba, 2011.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista brasileira de Educação**. [S.l.: s.n.] v.14, n.40, p. 143-155.

SOARES, Magda; Alfabetização e literatura. In: **Guia da Alfabetização**. São Paulo: Segmento, 2010. p. 12-29.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, 2. ed, n. 25,p. 5-17, Jan/Fev/ Mar/ Abri/ 2004.

SOARES. Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 1-128.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 7-212.