

A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: os conhecimentos dos residentes em ação

Andréa Tereza Brito **FERREIRA***
Eliaana Borges Correia de **ALBUQUERQUE****
Sirlene Barbosa de **SOUZA*****

*Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora Titular – UFPE - andrea.bferreira@ufpe.br

**Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Professora Titular – UFPE - eliana.albuquerque@ufpe.br

***Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Professora Assistente – UFRPE - sirlene.souza@ufrpe.br

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como um de seus principais objetivos a valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos e a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Neste artigo objetiva-se analisar as contribuições desse programa para a formação de futuros professores alfabetizadores, com foco na construção de conhecimentos e nas práticas de ensino da alfabetização vivenciadas pelos residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio da articulação entre a formação inicial e a continuada dos professores preceptores. Os resultados revelam que o PRP, como programa de formação docente, oportunizou reflexões e construções de práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, as quais envolveram o conhecimento acerca do Sistema Alfabético de Escrita de forma inovadora e transformadora. Destaca-se a identificação dos conhecimentos dos alfabetizandos sobre a escrita, a organização do trabalho pedagógico a partir do desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar e da atenção para a diversidade de conhecimento dos estudantes sobre a escrita, o que contribui para a reflexão sobre o conhecimento acerca do fazer docente dos(das) residentes e preceptoras e, ainda, para a construção da identidade profissional do(a) professor(a) alfabetizador.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; práticas alfabetizadoras; formação

inicial e continuada.

ABSTRACT

The Residência pedagógica Program (PRP) has as one of its main objectives the appreciation of the school as a privileged space for the production of specific knowledge and the inseparability between theory and practice in teacher training. In this article, we aim to analyze the contribution of that Program to the training of future literacy teachers, focusing on the knowledge construction process and literacy teaching practices experienced by residents of the Pedagogy course at UFPE, through the articulation between the initial preparation and continuous training of preceptor teachers. The results revealed that the PRP, as a teacher training program, provided opportunities for reflection and construction of teaching and learning practices in the classroom, which involved knowledge about the Alphabetic Writing System in an innovative and transformative way. The identification of literacy students' knowledge about writing stands out, the organization of pedagogical work based on the development of activities in daily school life and attention to the diversity of students' knowledge about writing, which contributes to reflection on the process of knowledge about the teaching practice of residents and preceptors and, also, for the construction of the professional identity of the literacy teacher.

Keywords: Residencia Pedagógica Program; Literacy practices; initial and continuing training.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.158-172, abril. 2024
Recebido em: 09/12/2023
Aceito em: 20/02/2024

A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: os conhecimentos dos residentes em ação ¹

Andréa Tereza Brito Ferreira
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Sirlene Barbosa de Souza

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem se visto um crescente interesse da academia por estudos que buscam refletir sobre a ação pedagógica, tendo o professor como “referência” nas pesquisas desenvolvidas. Essa se constitui a maneira mais eficaz de legitimar e valorizar o trabalho dos investigadores que atuam nesse campo (Nóvoa, 1999).

No Brasil, a partir dos anos 2000, temos assistido a reformas e mudanças ocorridas no âmbito acadêmico em relação às formas de pensar e propor as práticas formativas “ofertadas” aos docentes pelas universidades. Tais mudanças, segundo Ferreira e Cruz (2010, p. 38-39), têm sido marcadas, sobretudo, pela “visão” de que, a partir de então, passou-se a ter desse profissional: “o professor passa a ser visto como sujeito que possui uma história e cuja trajetória de vida está, de uma forma ou de outra, vinculada à sua profissão, caracterizando-se a profissionalização nessa perspectiva, por uma construção individual e coletiva pela qual o sujeito passa para se constituir como um profissional.”

Ferreira e Leal (2010), com o objetivo de compreender as práticas de formação continuada a partir da visão dos professores que delas participavam, bem como identificar os aspectos por eles valorizados nesses encontros e os critérios que utilizavam para avaliar as ações neles desenvolvidas, analisaram os extratos de entrevistas coletadas após a realização de projetos de formação continuada ofertados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). Um desses projetos foi o Pró-Letramento², que atendeu, entre outros, os professores dos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, no período de 2006 a 2009. No tocante às contribuições vivenciadas nesses encontros para a formação e prática pedagógica, os professores, em seus depoimentos, destacaram como pontos positivos os seguintes aspectos: (1) a vivência, em suas classes, de forma prática, no que era discutido na formação e a oportunidade de esses encontros acontecerem em seu próprio ambiente de trabalho; (2) a oportunidade de, em um movimento inverso, “teorizar” os saberes por eles já postos em prática diariamente em suas salas de aula, entendendo que a teoria não é suficiente para subsidiar o trabalho docente, mas que ela é de fundamental importância para compreender determinadas práticas que se efetuem (ou não) no cotidiano escolar; (3) o compartilhamento de experiências reais e próximas de suas realidades cotidianas e a interação entre os pares que se constituiu como um grande aliado ao aprendizado dos professores em formação, principalmente daqueles que eram “debutantes” na carreira do Magistério; (4) a qualidade do material dos textos usados para a leitura e os vídeos apresentados para exemplificar os assuntos abordados, os quais não se encontravam “carregados” com excessiva exploração de abordagens teóricas subjacentes às

¹ Revisado por: Camila Pires de Campos Freitas.

² “O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, atende a todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas” (Brasil, 2018).

prescrições feitas; (5) a reflexão sobre a eficácia e a ineficácia das suas ações na sala de aula para a aprendizagem de seus alunos e a valorização dos saberes construídos a partir de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

As pesquisadoras privilegiam o diálogo e a troca de experiências associadas às teorias acadêmicas explicativas. Consideram, sobretudo, o que pensam e sugerem os professores, seus múltiplos saberes e as condições sociais e culturais em que se inscrevem e se materializam suas práticas pedagógicas. Diante disso, concluímos que as formações continuadas pensadas e elaboradas no âmbito acadêmico parecem conseguir uma maior aproximação com aqueles que atuam nas salas de aula, contribuindo, de forma mais efetiva, para uma melhoria na e para a fabricação de suas práticas de ensino bem como para a construção da identidade desses profissionais.

É nesse sentido que Chartier (2007) propõe que seja feito o “caminho inverso”. Para essa autora, a formação docente deveria ser pensada das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula para a construção das teorias. Assim, a eficácia dessa empreitada seria fruto da reflexão deles sobre suas próprias ações para, então, teorizá-las no sentido de explicitar aquilo que já sabem e fazem no cotidiano de suas classes.

Pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, realizadas por estudiosos como Caldeira (1995), Borges (2001) e Duran (1999) também possibilitaram identificar um percurso investigativo relacionado aos saberes e à formação de professores desenvolvida com características próprias. Elas estão em compasso com uma tendência internacional dos estudos sobre o ensino e sobre os docentes (Chartier, 2007; Goigoux, 2007; Schön, 2000; Tardif, 2008; Tardif; Lessard; Gauthier, 2001). Segundo Nunes (2003), a análise empreendida por esses estudos evidenciou que a concepção de formação de professores que tinha como objetivo capacitar esses profissionais por meio da transmissão de conhecimentos a serem postos em prática em suas classes vem sendo substituída por uma abordagem que parte de uma proposição inversa, ou seja, da análise da prática que os docentes desenvolvem em suas classes, enfatizando, assim, a necessidade de discutir a temática do saber docente e de considerar seus saberes experienciais.

Goigoux (2009), contribuindo com essa discussão, afirma que a academia, sem perder de vista a singularidade de cada prática docente, pode (e deve!) desempenhar um importante papel na construção de pistas que auxiliem os professores a refletirem sobre suas ações e, por conseguinte, melhorem-nas, distanciando-se, desse modo, da visão que os concebe como meros executores de modelos pré-elaborados para “enxergá-los” como um “mediadores” no ensino-aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos. O referido autor ressalta que é preciso considerar que os próprios formadores de professores efetuam mudanças ao discutirem com eles as teorias elaboradas no contexto acadêmico a partir da avaliação que delas fazem e do que julgam pertinente discutir com o corpo docente, tomando como critério as contribuições práticas que estas podem oferecer para pensar o fazer pedagógico.

É nessa direção que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) aparece como uma política de fundamental importância para o licenciando ainda em sua formação inicial e para a formação do professor que já se encontra na docência. Ao futuro professor, é possibilitada a oportunidade de, por meio do preceptor, compreender o funcionamento do espaço escolar, refletir sobre os saberes e fazeres dos professores pelos quais são acompanhados e sobre a construção da prática docente. No caso dos professores preceptores, por sua vez, a troca de experiência com os licenciados lhes permite refletir sobre sua própria prática de ensino e tornar explícitos seus conhecimentos, os quais se configuram, na maioria das vezes, como saberes da e na ação.

O PRP tem em sua gênese a integração das ações da Política Nacional de Formação de Professores, que define por propósito aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando (residente) na escola; os encontros para estudos, análise e reflexões sobre as práticas docentes “assistidas” pelos residentes se configuram como importantes momentos para refletir sobre a relação entre teoria e prática. Pensar na formação

docente no âmbito acadêmico, ou seja, na formação inicial, coloca à universidade o desafio de voltar-se para a constituição de um profissional consciente da realidade que o cerca, cuja prática de ensino tem como pressuposto a formação integral dos alunos para que estes tenham a oportunidade de participar de forma crítica, ativa e efetiva na sociedade na qual se encontram inseridos. Nesse contexto, faz-se mister pensar em um modelo de formação que compreenda as dimensões humana, técnica e político-social de forma articulada no processo educativo e a pesquisa como atividade inerente no processo de ensino e aprendizagem (Candau, 2012; Libâneo; Alves, 2012), com vistas à formação de um “professor reflexivo” (Schön, 2000).

1 A ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM FOCO NA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DA TURMA

Em pleno século XXI, somos um país que ainda enfrenta sérios problemas na alfabetização das crianças das camadas mais desfavorecidas que frequentam as escolas públicas de diferentes redes municipais de Educação. Os resultados da última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no final de 2016 a alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do país, apontam que a maioria deles apresentava níveis insuficientes de leitura (54,73%), não conseguindo ler de forma autônoma e com compreensão textos mais longos. Em relação à escrita, 31,62% dos alunos obtiveram desempenho insuficiente, uma vez que não produziram o texto proposto na avaliação ou o fizeram de forma incipiente ou inadequada (Brasil, 2017). Os resultados indicam, portanto, que muitos alunos de escolas públicas concluem o terceiro ano do Ensino Fundamental sem ler e produzir diferentes textos. Tal situação foi fortemente agravada nos últimos anos por causa da pandemia da Covid-19 e da necessidade de realização do ensino remoto no período de 2020 a 2022.

A escola surge, nesse contexto, como uma instituição que reproduz a cultura de classe e das elites sociais, emancipando as desigualdades e reforçando o fracasso dos menos favorecidos economicamente (Chartier, 2007). Em relação ao fracasso na alfabetização, Soares (2016, p. 23-24) afirma que, hoje, esse fenômeno é configurado de forma diferente, tendo em vista que,

[...] enquanto no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito de escolarização.

Pesquisas desenvolvidas na última década (Cruz, 2012; Silva, 2019) apontam para a presença de crianças no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental com pouco domínio da leitura e da escrita. Tais estudos revelam as dificuldades que as docentes enfrentam na construção de práticas de alfabetização com foco na heterogeneidade de conhecimentos da turma, que envolvam tanto o trabalho de apropriação da escrita alfabética e consolidação das correspondências grafofônicas como as atividades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros. Por outro lado, apontam a importância de um trabalho coletivo da escola na alfabetização das crianças que envolva não só os professores, mas também a coordenação, a gestão e os demais membros da comunidade escolar. A organização do trabalho pedagógico envolve muitas faces da educação e está relacionada “ao sentido que atribuímos à escola e a sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem” (Goulart, 2007, p. 86).

No que diz respeito ao ciclo de alfabetização, mais especificamente, essa organização envolve alguns elementos considerados estruturantes do fazer pedagógico, entre eles, o tempo escolar, a rotina, a organização do espaço físico da escola, os materiais e os recursos didáticos e a “diversificação” de atividades para atender aos diferentes níveis de conhecimentos dos educandos na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao planejar as atividades de ensino, os professores precisam ter clareza sobre “os caminhos” mais pertinentes para atingir seus objetivos e selecionar os recursos e materiais didáticos que sejam mais adequados, de acordo com o que pretendem ensinar.

Programas recentes de formação continuada, no âmbito federal, tais como o PRP e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) têm demonstrado um “cuidado” em levar os estudantes residentes e pibidianos e seus professores formadores a refletirem sobre a necessidade de organizar o trabalho pedagógico na sala de aula a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos. Neste artigo, propomo-nos a discutir sobre as contribuições do PRP para a formação de futuros professores alfabetizadores, com foco na construção de conhecimentos e nas práticas de alfabetização vivenciadas pelos residentes do curso de Pedagogia da UFPE, por meio da articulação entre a formação inicial dos residentes e a continuada dos professores preceptores.

2 METODOLOGIA

Em um contexto pós-pandemia, em outubro de 2022, iniciamos um projeto de Residência Pedagógica na área de alfabetização na UFPE. Entre outros, nossos objetivos eram: (1) promover experiências inovadoras de ensino no âmbito da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPE; (2) estimular a inserção dos estudantes do curso de Licenciatura de Pedagogia da UFPE na alfabetização e nas práticas de letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) contribuir com a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFPE por meio de ações integradas entre a universidade e as escolas da rede municipal de educação do Recife, Pernambuco (PE); (4) incentivar o protagonismo dos preceptores (professores das escolas) e a autonomia dos estudantes das licenciaturas (Pedagogia), assim como o trabalho coletivo nos processos formativos; (5) destacar a articulação teoria-prática necessária à formação dos docentes dos cursos de Pedagogia com relação à alfabetização e ao letramento e ao ensino da Língua Portuguesa.

O referido projeto envolve a participação de 2 docentes da UFPE, 6 professoras preceptoras que lecionam em escolas da Secretaria de Educação da cidade do Recife e 30 licenciandos (residentes) do curso de Pedagogia da UFPE. Para este artigo, apresentaremos dados produzidos em 3 turmas (primeiro, segundo e terceiro anos) de 2 escolas distintas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE, parceiras da UFPE no PRP, aqui as denominaremos como Escola A e Escola B.

No documento da Política de ensino da rede municipal do Recife (Souza; Barros; Silva, 2021, p. 260), observamos uma atenção especial ao Ciclo de Alfabetização, “momento em que os(as) estudantes têm acesso, de modo sistemático, ao mundo letrado, e o texto é o objeto de ensino, a partir do qual os(as) estudantes refletirão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), de modo dialógico”. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ciclo de alfabetização deve envolver o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, mas a Rede de Ensino do Recife “opta por manter o ciclo de três anos letivos, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem num mesmo nível de competências, elencadas na BNCC, porém julgando significativa a permanência de mais um ano letivo para a conclusão do processo de alfabetização de forma efetiva” (Souza; Barros; Silva, 2021, p. 208). Com base nesse documento, escolhemos realizar o projeto da Residência Pedagógica nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da referida rede de ensino.

As Escolas A e B, embora localizadas em regiões político administrativas (RPA) diferentes, possuem algumas características comuns: materiais didáticos e recursos tecnológicos adequados,

mobiliários e estrutura física adequadas às faixas etárias. Ambas as escolas possuem também uma biblioteca com grande acervo de livros.

As professoras do primeiro e terceiro ano (P1 e P3 respectivamente) lecionam na Escola A, enquanto a do segundo ano (P2) atua na escola B. As 3 docentes possuem uma larga experiência em turmas de alfabetização. Todas são pedagogas, 2 possuem especialização e a do terceiro ano tem doutorado em Educação. O grupo de residentes das 3 docentes é formado por 15 estudantes do curso de Pedagogia, matriculados a partir do quinto período. Eles realizam observações e intervenções nas referidas turmas desde o mês de novembro de 2022. Salientamos que os dados apresentados neste artigo são resultados das experiências vivenciadas pelos estudantes residentes nas salas de aula das preceptoras no período de fevereiro a setembro de 2023.

3 ENTRE “SABERES E FAZERES”: EM AÇÃO, OS CONHECIMENTOS DOS RESIDENTES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO

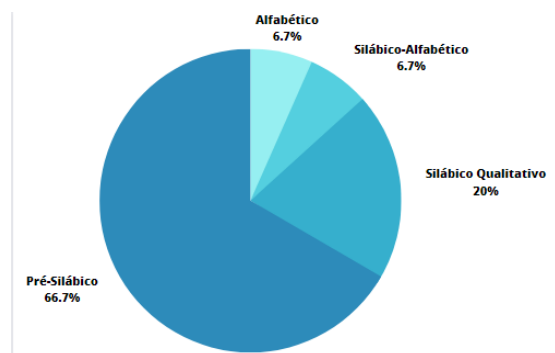
A formação da Residência Pedagógica envolve encontros regulares com as professoras universitárias, professoras preceptoras e estudantes do curso de Pedagogia, criando, desse modo, uma rede de formação de pessoas. De acordo com Ferreira (2005), o processo formativo, quando é construído por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, forma uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados.

Nos primeiros momentos, os encontros de formação foram realizados em grande grupo, com todas as pessoas envolvidas no processo, com o objetivo de refletir sobre o que era ensinado na universidade e o que era realizado nas salas de aula dos anos iniciais, acerca do ensino da leitura e da escrita. Nesses momentos, as discussões revelaram uma grande riqueza, pois foi necessário distinguir os discursos individuais e coletivos construídos pelas pessoas da escola e da academia dos elaborados sobre a instituição escolar, a partir de uma racionalidade técnica, política e científica (academia/ministérios e secretarias/organizações sindicais).

Em outros encontros, as reuniões formativas envolveram as docentes universitárias e os estudantes residentes no sentido de identificar o que eles vivenciavam no cotidiano das salas de aula e o que tem se destacado no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as informações trazidas pelos estudantes residentes eram discutidas e estudadas pela academia e, em outros momentos, pelas professoras preceptoras no sentido de construir ações coletivas que contribuíssem para um melhor aprendizado dos alfabetizandos. Foram nessas situações formativas realizadas no início do ano que se discutiu sobre a importância de avaliar os conhecimentos dos alfabetizandos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para, a partir desses dados, planejar atividades que possibilitassem que todos os estudantes avançassem em suas aprendizagens.

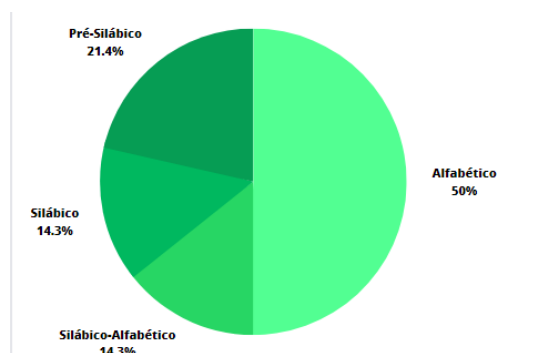
Os residentes, com as docentes preceptoras das três turmas, aplicaram atividades diagnósticas aos estudantes envolvendo a escrita de palavras e construíram o perfil de cada turma. Os Gráficos 1, 2 e 3 revelam os níveis de escrita dos estudantes de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), das três turmas abordadas neste artigo.

Gráfico 1 – Perfil de entrada dos estudantes do 1º ano



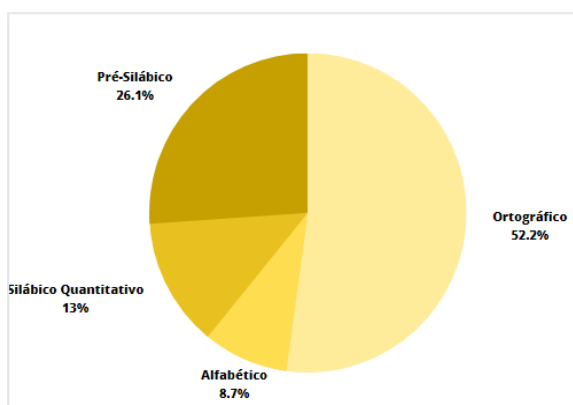
Fonte: Arquivo da pesquisa

Gráfico 2 – Perfil de entrada dos estudantes do 2º ano



Fonte: Arquivo da pesquisa

Gráfico 3 – Perfil de entrada dos estudantes do 3º ano



Fonte: Arquivo da pesquisa

Os gráficos construídos pelos residentes e preceptoras de cada turma foram socializados em um encontro de formação. Os estudantes perceberam a heterogeneidade presente nas três turmas, mas de modo diferenciado. Na turma 1, do primeiro ano, a maioria dos alunos (66,7%) estava em um nível mais inicial da escrita (pré-silábico), mas já havia crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas. Na turma do segundo ano, metade dos estudantes estava alfabética, e havia crianças pré-silábicas, enquanto na turma do terceiro ano, um pouco mais da metade apresentou escrita alfabética ou ortográfica, mas alguns alunos estavam ainda em níveis iniciais de apropriação da escrita.

De posse desses dados, os residentes elaboraram, com a orientação das preceptoras e professoras da universidade, atividades de intervenção envolvendo a leitura literária, o trabalho com jogos de alfabetização e a elaboração de sequências didáticas com foco na heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes e na formação do leitor e produtor de textos diversos. Neste artigo, apresentaremos dados relacionados às atividades de leitura literária e de jogos de alfabetização realizadas nas três turmas anteriormente citadas.

3.1 A leitura literária no ciclo de alfabetização

Nas últimas décadas, os livros de literatura infantil têm se configurado como um dos principais recursos didáticos utilizados pelos professores para trabalhar a língua escrita na sala de aula, principalmente nas turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma geral, o texto literário tem o objetivo de emocionar o leitor; para isso, explora a

linguagem conotativa ou poética, na qual ocorre o predomínio da função emotiva e poética.

A escola, enquanto ambiente democrático, deve promover a prática de leitura simultânea comunitária, com o objetivo de colaborar na construção das identidades leitoras dos educandos. Nessa direção, Paulino e Cosson (2009, p. 67) enfatizam que o letramento literário precisa da escola para se materializar, pois demanda um processo educativo específico que se configura como “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.”

Nas três turmas, o grupo formado pelos residentes desenvolveu atividades de leitura de livros de literatura infantil que tinham diferentes objetivos. Na turma do primeiro ano, a professora realizava a leitura literária diariamente como atividade permanente. Os estudantes residentes, em alguns momentos, ficaram responsáveis pela condução dessa atividade. Havia um cantinho da leitura com livros diversos, e a professora promovia o empréstimo de livro para os alunos levarem para casa, com vista à construção do ser leitor no mundo e à cooperação na alfabetização e no letramento. Na Figura 1, apresentamos uma foto de um dos momentos do empréstimo de livros para leitura em casa.

Figura 1 – Empréstimo de livros para leitura em casa



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

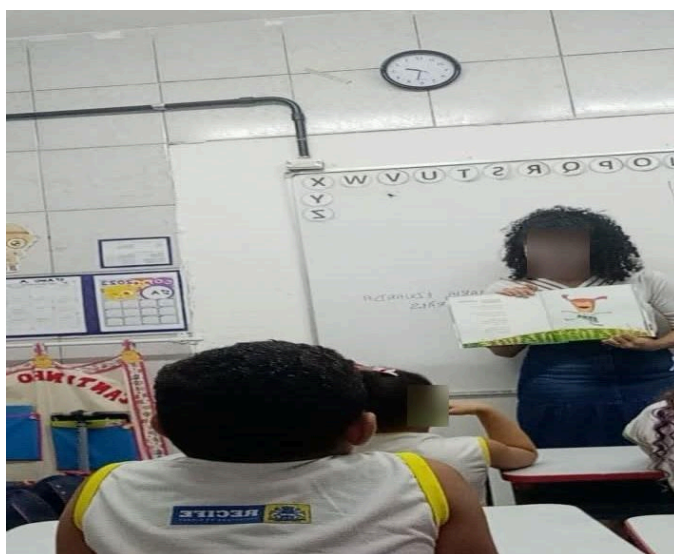
Já a professora do segundo ano não costumava realizar, de forma sistemática, a leitura literária, e as residentes perceberam a falta do cantinho da leitura na sala de aula. Elas, com a ajuda da docente e da coordenadora da escola, construíram esse cantinho usando um porta-livros feito de tecido que a gestora se prontificou em adquirir, já que a sala era muito pequena. As Figuras 2 e 3 mostram, respectivamente, o cantinho (mural) da leitura e uma residente lendo um livro na hora da leitura. Elas, com a ajuda da coordenadora pedagógica, selecionaram livros da biblioteca escolar, que tinha um bom acervo de obras literárias, e, nessa escolha, consideraram a heterogeneidade de conhecimentos da turma. Com o cantinho (mural de livros literários) presente na sala, a leitura literária passou a ser realizada diariamente como atividade permanente pela professora ou por uma das residentes, e as crianças também passaram a se interessar em ler os livros na sala de aula, principalmente os que tinham sido lidos na hora da leitura.

Figura 2 – Cantinho de leitura 2º ano Escola B



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 3 – Residente lendo para as crianças do 2º ano Escola B



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Na turma da professora do terceiro ano da Escola A, a prática da leitura literária fazia parte da rotina diária, seja no início do dia com a leitura deleite realizada pela docente, seja no desenvolvimento de sequências didáticas, ou ainda por iniciativa das crianças, que escolhiam um livro no cantinho da leitura em diferentes momentos do dia. Nas Figuras 4 e 5 apresentamos fotos do cantinho da leitura na sala de terceiro ano, com as crianças lendo.

Figura 4 – Alunos lendo no cantinho da leitura



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 5 – Alunos lendo no cantinho da leitura

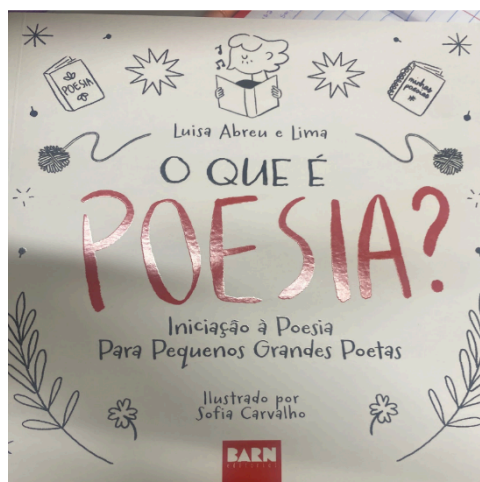


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Nessa turma, os estudantes são protagonistas na alfabetização, lendo e contando para outras turmas as histórias dos livros literários escolhidos por eles. A professora medeia e colabora trazendo atividades que exploram os livros. Uma dessas atividades envolveu a leitura de um livro literário

(Figura 6) que as crianças receberam de presente da ilustradora, que é colega da professora.

Figura 6 – Livro lido na sequência didática “Poetizando”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Com a colaboração dos residentes, a professora elaborou uma sequência didática intitulada “Poetizando”, que envolveu, além da leitura e compreensão leitora do livro, a exploração de conhecimentos sobre diversos textos poéticos e sobre diferentes poetas brasileiros, mencionados na obra. Por meio de diversas estratégias, buscou abordar o papel do ilustrador nas obras literárias, levando os alunos a conhecerem como é o trabalho de um ilustrador com base na comunicação desenvolvida entre os alunos e a ilustradora da obra. A culminância dessa sequência foi a construção de um livro, pelos alunos da turma, com poesias e ilustrações das crianças.

3.2 Os usos dos jogos na alfabetização

Os jogos de alfabetização configuram-se como um importante recurso para auxiliar as crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e possibilitam o avanço das mesmas, em suas hipóteses de funcionamento da língua escrita (SEA), sem serem obrigadas a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica do funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e socializar seus saberes com os colegas. O trabalho com jogos na alfabetização, entre outros aspectos, pode, ainda, contemplar atividades de análise fonológica e ajudar na reflexão sobre os princípios do SEA, levando as crianças a pensarem e sistematizarem as correspondências grafofônicas. Em 2013, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), o Ministério da Educação (MEC) distribuiu uma caixa de jogos de alfabetização produzidos pelo CEEL/UFPE para todas as turmas do ciclo de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental)

Em nosso projeto da Residência Pedagógica, todos os grupos de residentes das escolas envolvidas desenvolveram atividades com jogos, as quais foram planejadas conjuntamente com as professoras preceptoras e os residentes. Na turma do primeiro ano, algumas vezes por semana, os residentes trabalhavam os jogos de alfabetização da caixa do CEEL com grupos de alunos organizados de acordo com os conhecimentos que eles tinham sobre o SEA. As Figuras 7 e 8 apresentam crianças com níveis de escrita diferentes (silábicos e silábicos-alfabéticos) jogando o jogo “Dado sonoro”, que tem por objetivo desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração). Os jogadores devem encontrar palavras que

começam com a mesma sílaba. Já a Figura 8 retrata crianças jogando o jogo “Palavra dentro de palavras”.

Figura 7 – Crianças jogando o jogo “Dado sonoro”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

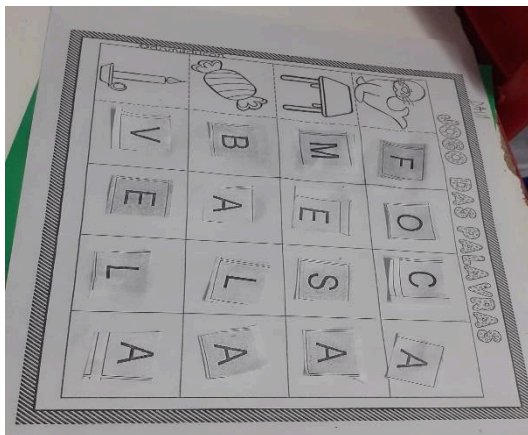
Figura 8 – Crianças jogando o jogo “Palavra dentro de palavra”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

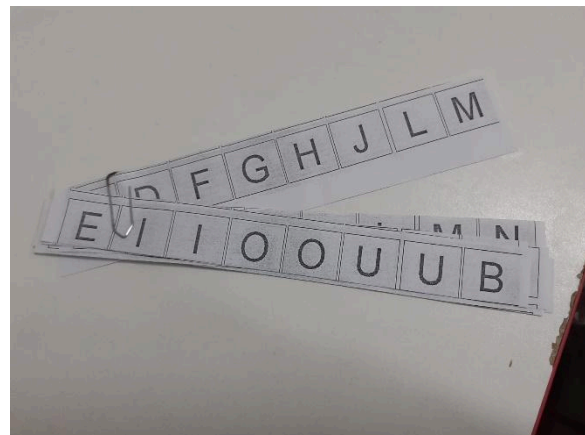
Na turma do segundo ano, as atividades envolvendo os jogos de alfabetização foram introduzidas pelos residentes e passaram a ser desenvolvidas de forma mais sistemática. Como a turma era pequena (14 crianças) devido ao tamanho da sala, as atividades com jogos eram realizadas, na maioria das vezes, coletivamente, no início da aula. Foi o que aconteceu com o “Jogo das palavras”, que demanda que as crianças formem palavras correspondentes a figuras usando letras do alfabeto móvel. A professora, com a ajuda da residente, organizou a turma em duplas e distribuiu, para cada uma delas, uma ficha com quatro desenhos (Figura 9) e fichas com letras para montagem de um alfabeto móvel (Figura 10). As duplas recortaram as letras e, com o comando da professora, formaram as palavras. As crianças se envolveram de forma significativa nessa atividade de jogo.

Figura 9 – Jogo de palavras



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 10 – Alfabeto móvel



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Na turma do terceiro ano, os jogos foram utilizados pela professora e pelos residentes no Projeto de Recomposição, voltado para o trabalho com crianças que apresentavam hipóteses iniciais

de escrita. O objetivo era fazer com que as crianças refletissem sobre os sons das palavras por meio do jogo para que, assim, pudessem avançar no processo de apropriação da escrita alfabética. Uma vez por semana a professora organizava a turma em grupos de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos e trabalhava com os jogos da Caixa do CEEL. Os residentes acompanhavam alguns grupos e a professora outros. A Figura 11 retrata um grupo de alunos com hipótese inicial de escrita jogando o jogo “Bingo dos sons iniciais” com a mediação da residente, enquanto a Figura 12 apresenta um grupo de alunos com hipótese alfabética ortográfica de escrita jogando o jogo “Quem escreve sou eu”.

Figura 11 – Estudantes jogando o jogo “Bingo dos sons iniciais”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Figura 12 – Estudantes jogando o jogo “Quem escreve sou eu”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Assim, em todas as turmas participantes de nosso projeto da Residência Pedagógica, a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes foi trabalhada, entre outras formas, por meio de jogos de alfabetização. Estes permitiram que as crianças aprendessem brincando e se divertindo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Diante dos dados aqui apresentados, fica evidente a importância de discutir, já desde a formação inicial, o trabalho docente, quando ele ocorre, para que o professor reflita sobre os “caminhos” mais adequados para atingir os objetivos pretendidos para o seu grupo de alunos. É importante entender que, nesse processo formativo, como vimos nas experiências apresentadas neste artigo, o contato com as práticas cotidianas de maneira participativa, construtiva e propositiva favorece o conhecimento dos estudantes residentes sobre a prática pedagógica do professor a partir de uma sala de aula real formada por alfabetizandos com diferentes conhecimentos sobre o SEA. E, nesse processo, o papel dos professores alfabetizadores é fazer com que esses alfabetizandos avancem em seus conhecimentos a partir de suas singularidades.

Nessa perspectiva, o PRP apresenta-se como uma importante proposta de formação de iniciação à docência. Isso porque oportuniza ao licenciando refletir sobre o espaço escolar e tudo que nele acontece, mais precisamente sobre como se dá a construção das práticas pedagógicas sob a

orientação de diferentes professores (coordenadores, preceptores, iniciais e experientes), no “chão” da escola, aliando, de forma harmônica, teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Dossiê.

BRASIL. *Relatório da avaliação nacional da alfabetização*. Brasília, DF: MEC/ Inep, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-letramento: apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 95, p. 5-12, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escritas: história e atualidades*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito (org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-64.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito (org.). *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 49-65.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito (org.). *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 81-95.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GOIGOUX, Roland. Mieux connaître les parcours es enseignants debutants pour mieux les former. In: GOIGOUX, Roland; RIA, Luc; TOCZEK-CAPELLE, Marie-Christine (ed.). *Les parcours de formations des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2009. p. 25-44.

GOIGOUX, Roland. Um modele d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, France, v. 3, p. 19-41, 2007.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, Neusa C. Rosa. *A formação continuada do professor do ensino superior: um compromisso institucional*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, SP, Piracicaba, SP, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 27-36.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Nyanne N. Torres da. *Estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Alexsandra Felix de Lima; BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto de; SILVA, Nyrluce Marília Alves da (coord.). *Política de ensino da rede municipal do Recife*. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021. 6 v.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (org.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.