

PIBID-PEDAGOGIA: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

PIBID-PEDAGOGY: OPPORTUNITY OF FORMATION
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

PIBID-PEDAGOGÍA: OPORTUNIDAD DE
FORMACIÓN Y APRENDIZAJE PROFESIONAL

*Andressa Bilhalva Rodrigues Bartz**
*Lourdes Maria Bragagnolo Frison***

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma investigação que mapeou as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID reveladas por meio da análise de um memorial escrito durante dois anos por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, no percurso de sua atuação como bolsista. Buscou-se compreender a importância desse programa para o desenvolvimento profissional, desde o início da formação inicial desta estudante, identificando aproximações entre a prática pedagógica realizada e o construto da autorregulação da aprendizagem, bem como as principais aprendizagens adquiridas através do estudo de referenciais teóricos.

Palavras-chave: Programa de iniciação à docência, formação inicial, desenvolvimento profissional, autorregulação da aprendizagem.

Abstract: This article presents the results of a research that mapped the contributions of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID revealed through the analysis of a memorial written during two years by an academic of a degree course in Pedagogy of the Universidade Federal de Pelotas/UFPel, in the course of his performance as scholarship holder. We sought to understand the importance of this program for professional development, since the start of initial formation this student, identifying similarities between the pedagogical practice carried out and the construct of self-regulation of learning, as well as key learnings acquired through the study of theoretical references.

Keywords: Introduction to teaching program, initial formation, professional development, self-regulation of learning.

PIBID Humanidades: breve contextualização

Para aperfeiçoar a formação docente em todo o país o Governo Federal criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o qual, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de

Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

A Universidade Federal de Pelotas/UFPeI, por sua vez, possui o PIBID II Humanidades, que iniciou sua atuação em 2009 e que perdura até a presente data. É composto pelas seguintes licenciaturas: Letras; Filosofia; Ciências Sociais; Teatro; Pedagogia, História e Educação Física. Atua em cinco escolas públicas estaduais e duas municipais, envolvendo um coordenador Institucional, um coordenador de gestão de processos educacionais, 7 coordenadores de área, 22 supervisores (professores das escolas envolvidas) e mais de 120 bolsistas. Nas duas escolas em que o PIBID Pedagogia atua, professores titulares dos anos iniciais também são envolvidos, totalizando em torno de 20 educadores. O número de crianças envolvidas no projeto PIBID Pedagogia, entre as duas escolas, se aproxima de 300 alunos.

O Projeto Institucional do PIBID Humanidades investe, pela sua organização curricular, na articulação entre o “saber” e o “saber fazer”, contemplando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Para proporcionar ao aprendiz de professor essa estreita relação entre teoria e prática, o PIBID Humanidades tem como foco

organizar ações educativas que possam reforçar a formação didático-pedagógica dos bolsistas PIBID, incentivar estudos e leituras de conteúdos específicos, além de oportunidades para elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino, disciplinares e interdisciplinares, organizar e apresentar seminários, palestras e participar de discussões, encontros, congressos e produção de textos para publicação (Projeto Institucional, 2009, p. 1-2).

Neste sentido, é importante destacar que o PIBID Humanidades, através dos seus projetos disciplinares e interdisciplinares, tem oportunizado espaços para que os bolsistas realizem práticas em sala de aula, que priorizem a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos da educação básica e construam uma interpretação autônoma da realidade na qual o futuro professor irá exercer sua atividade. Na prática, vive-se também uma avaliação continuada e processual, orientada para a análise da aprendizagem desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas.

PIBID-Pedagogia: objetivos e perspectivas

O curso de Pedagogia, diferentemente dos demais cursos de licenciatura que compõem o PIBID Humanidades, optou por dar ênfase aos aspectos que envolvem a alfabetização, pois o Brasil ainda possui altos índices de repetência e evasão escolar, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PIBID do curso de Pedagogia foi planejado com o objetivo de fazer com que os alunos bolsistas elaborem conhecimentos que

os qualifiquem para atuar em classes de alfabetização e que possam, a partir das ações desse programa, contribuir para a construção de uma cultura de sucesso escolar. Durante esse projeto muitas foram as aprendizagens a respeito de teorias e práticas inovadoras com a intenção de contribuir para a inversão dos índices de fracasso escolar. Além disso, o subprojeto do PIBID-Pedagogia destaca que:

A experiência que temos no campo da alfabetização nos indica que o trabalho com práticas inovadoras, principalmente quando se trata de alunos multirrepetentes, é o caminho para a inversão dos índices de fracasso. Os alunos de classes de alfabetização que vivenciam práticas reais de leitura e escrita sentem-se sujeitos no processo de construção acerca destes objetos de conhecimento e, como consequência, apropriam-se do sistema de escrita alfabética, tornando-se efetivos leitores e escritores. Queremos, portanto, que as ações de estudo, pesquisa e práticas dos bolsistas possibilitem o “resgate das vítimas do fracasso”. Visualizamos a participação dos acadêmicos de Pedagogia da UFPel no PIBID como um dos caminhos de qualificação para enfrentamento de realidades. (Subprojeto de Pedagogia, 2009, p. 3).

Nesse mesmo documento, que orienta as ações do PIBID-Pedagogia, consta que a participação no PIBID é a oportunidade que os estudantes têm para vivenciarem estudos e práticas não previstas no currículo do curso de graduação e que certamente enriquecem sua formação. Em termos estruturais, é importante destacar que o PIBID-Pedagogia atuou em duas escolas da rede municipal de ensino especificamente em classes de alfabetização. Ambas as escolas possuem perfis diferentes: uma está localizada em uma área periférica da cidade e outra em uma área central. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB dessas escolas também apresenta diferenças, segundo dados levantados especificamente para a construção do projeto do PIBID do curso de Pedagogia. Uma escola de zona periférica apresentou em 2007, altos índices de fracasso escolar no 1º ano do Ensino Fundamental e teve IDEB abaixo da média (2,8). Já a outra escola, localizada em uma área central, teve índice do IDEB superior a da primeira escola (4,7) por apresentar, conforme informações da Secretaria de Educação, práticas pedagógicas que buscam qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos através de ações de inclusão no ambiente escolar. No entanto, o subprojeto de Pedagogia (2009, p. 6) deixa claro que

a escolha de escolas em condições diversas permite a análise dos diferentes contextos, condicionantes e projetos educativos. Entretanto, cabe destacar que estas distinções

entre as escolas não serão previamente consideradas no processo de formação dos acadêmicos e no planejamento das atividades, visto que se parte do pressuposto que ações voltadas para a potencialização das condições de aprendizagem e avanço dos alunos podem ter impactos favoráveis em diferentes contextos (Subprojeto de Pedagogia, 2009, p. 6).

Além disso, é preciso esclarecer que foram escolhidas escolas municipais porque a oferta do Ensino Fundamental é obrigação do município. Outros dois argumentos expressos no subprojeto referem-se ao

número significativo de matrículas nas classes de alfabetização em escolas municipais se comparado com as escolas estaduais. [...] a relação que o curso de Pedagogia mantém com a rede municipal, pois, as alunas do curso de Pedagogia, em sua maioria, têm realizado seus estágios em escolas municipais. (Subprojeto de Pedagogia, 2009, p. 6).

Essas informações possibilitam a compreensão de como se organizou esse subprojeto e em quais circunstâncias se deram as aprendizagens das bolsistas nele envolvidas. Cabe destacar, que o PIBID-Pedagogia é composto por vinte alunas bolsistas, todas mulheres e estudantes de variados semestres do curso de Pedagogia, tanto do noturno quanto do diurno. Algumas iniciaram no primeiro semestre e permanecem até hoje, já completando 3 anos de atuação. No entanto, em média, pode-se afirmar que as alunas ficam em torno de dois anos consecutivos no projeto. O trabalho desenvolvido pelas bolsistas na escola tem como ênfase a atuação compartilhada, o que estimula que as acadêmicas vivenciem com intensidade a realidade escolar, dividindo responsabilidades na condução das aulas e do processo educativo com as professoras titulares da escola. Desta forma, o diálogo que se estabelece entre a formação inicial e a formação continuada tem marcado a atuação das pibidianas ao entrelaçarem os elementos teóricos com as situações de práticas reais. Neste sentido, os conteúdos sistematizados ao longo do curso ganham novos contornos, quando refletidos na e pela ação prática no projeto e na escola.

Delineando o campo metodológico

O objetivo desta pesquisa foi acompanhar a aprendizagem das acadêmicas no projeto PIBID e para estimular o envolvimento das bolsistas com a proposta de trabalho, foi solicitado pela coordenação do PIBID-Pedagogia que elas escrevessem um memorial, no qual deveria conter as escolhas que cada estudante faz ao investir em sua formação; o estabelecimento de metas e objetivos; a capacidade autorreflexiva para perceber-se e autoformar-se.

Justifica-se a escolha da escrita de memoriais por ser uma proposta que

Não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem consequências [...]. Exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos (NOGUEIRA et al., 2008, p. 182).

Neste mesmo sentido, Passeggi et al. (2008, p. 15) salienta que na escrita de si o autor “narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para a sua formação [...] sendo também um modo de cada autor modificar-se”. Sendo assim, no percurso de dois anos de programa vinte bolsistas escreveram memoriais individuais revelando fatos da trajetória pibidiana, tendo a oportunidade de explicitar aprendizagens e conhecimentos internalizados no percurso do projeto.

Neste artigo apresenta-se a análise de um dos memoriais que foi utilizado como piloto, que serve também de esteio para compreender a aprendizagem e o envolvimento das bolsistas no projeto. Na sequência da pesquisa, tem-se como objetivo analisar os demais memoriais na busca do entendimento e do aprofundamento da questão já apontada. A escrita analisada é de uma acadêmica que participou do PIBID desde 2010 até final de 2012, atuou em uma das escolas envolvidas. Teve, nesta trajetória, a oportunidade de organizar dois projetos: um disciplinar e outro interdisciplinar, realizados em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Além desses dois projetos, a acadêmica realizou outras atividades de cunho pedagógico e recreativas. O contexto teórico e prático organizado pelo Programa de Iniciação à Docência investe em uma atuação pedagógica, que segundo Veiga (1992, p. 16) está “orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Ou seja, os estudos e práticas pedagógicas realizadas dentro do PIBID se tornaram geradores de novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

Os dados encontrados no memorial foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, por ser uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduziu a descrições sistemáticas, qualitativas para reinterpretar as mensagens e atingir a compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999). A análise de conteúdo é uma metodologia que, segundo o autor citado, prevê cinco momentos: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação. O memorial em questão foi submetido a essa análise e dela emergiram duas categorias: a) Autorregulação da

aprendizagem implícita no decorrer da prática pedagógica; b) Reflexão teórica: suporte da prática realizada no PIBID-Pedagogia. A seguir analisam-se como estas categorias se revelam. Para maior compreensão dos achados da pesquisa inseriram-se excertos do memorial analisado. As inserções foram identificadas pela letra M (memorial), seguida do número da página em que se encontra o depoimento.

A autorregulação da aprendizagem implícita no decorrer da prática pedagógica

No percurso da análise desta categoria, tornou-se necessário aprofundar teoricamente aspectos apresentados no memorial da acadêmica, que dizem respeito ao planejamento, a execução e a avaliação das atividades realizadas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma das escolas envolvidas no projeto.

Como forma de fundamentação teórica foi utilizado o construto da autorregulação da aprendizagem, o qual é definido como “o processo em que os sujeitos estabelecem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvendo estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive” (FRISON apud VEIGA SIMÃO, 2007, p. 2). A Autorregulação da aprendizagem é entendida como um processo pelo qual o sujeito cria estratégias de (auto)organização, define metas que lhe permitem atingir os resultados pretendidos. Neste processo, o sujeito cria objetivos segundo suas expectativas, sua motivação e, posteriormente, regula suas estratégias para construir conhecimentos.

A bolsista relatou em seu memorial que o princípio de todo esse trabalho realizado por ela na turma ocorreu através de uma avaliação diagnóstica, que foi realizada com todos os alunos com o intuito de compreender quais eram os conhecimentos prévios que os mesmos tinham em termos de escrita e de leitura. Baseado nessa avaliação, a acadêmica destacou ter realizado “um planejamento de aula inicial para poder se inserir na turma” (M, p. 6). Esse movimento de planejamento realizado por ela caracteriza a primeira fase da autorregulação da aprendizagem – fase prévia. Veiga Simão e Frison (2011) destacam que para Zimermman (2000) a fase prévia, se refere às influências, crenças motivacionais, as metas e estratégias criadas para aprender um determinado conteúdo, ou fazer uma determinada ação. Essa fase “considera os conhecimentos anteriores, contempla os processos e as convicções pessoais e, desenvolve estratégias de ação a partir das propostas estabelecidas”. (FRISON, 2007, p. 6). De posse dessa definição, torna-se importante destacar o seguinte excerto:

Aos poucos, estou aprendendo a sair dessa fase de ensaio e erro e começando a planejar de uma forma mais sólida, tendo em vista as características dos alunos, os interesses,

à faixa etária, a didática utilizada pela professora titular, enfim, diversos fatores que ajudam a construir uma aula de qualidade e é esse caminho que queremos continuar construindo com essa turma, trabalhando de forma integrada com a professora e buscando sempre trazer atividades que motivem os alunos a quererem aprender cada vez mais (M, p. 9).

Essa escrita revela que a aluna fez uso de estratégias autorregulatórias, para atingir uma de suas metas, que era a de aprender a realizar uma aula de qualidade. As estratégias autorregulatórias, por sua vez, são atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar, sendo sempre “conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (VEIGA SIMÃO, 2002, p. 73).

A segunda fase da autorregulação da aprendizagem é definida pelos autores como sendo a fase de realização, que se refere ao esforço e o empenho do sujeito na realização das estratégias criadas para a efetivação da aprendizagem pretendida, “equivale aos processos que ocorrem durante a realização das atividades propostas e ao esforço empenhado no decorrer das aprendizagens, levando em consideração, no percurso de realização da tarefa, o autocontrole e a auto-observação” (FRISON, 2007, p. 6). Em um dos depoimentos, a acadêmica destacou que:

Os alunos gostaram de quase todas as atividades que levamos para eles, porém, algumas delas [...] que exigiam a escrita de algumas palavras, eu pude sentir um bloqueio por parte dos alunos [...] tentamos trabalhar ao menos uma vez por semana com essa questão, [...] com a ajuda constante da professora, conseguimos fazer com que os alunos perdessem um pouco daquele medo que tinham de escrever e, então, passamos a desenvolver melhor o nosso trabalho na turma. (M, p. 11).

Essa descrição revela que a aluna, ao longo da execução do projeto, se empenhou e se esforçou para melhorar a sua prática pedagógica, de modo que essa mudança refletisse na aprendizagem efetiva dos alunos. A docência compartilhada estimulou o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, entre professoras e acadêmicas, durante a execução das atividades pedagógicas, recreativas, lúdicas, afetivas, enfim, tudo o que aconteceu na escola. Este trabalho ajudou e encorajou as crianças a explorarem interesses individuais e coletivos, desenvolvendo cooperação e autonomia na convivência com os outros.

Por último, a terceira fase, definida como autorreflexão, “refere-se aos processos que ocorrem e que influenciam os sujeitos impulsionando-os a refletirem sobre suas aprendizagens” (FRISON, 2007, p. 6). Visa à autoavaliação

realizada pelo próprio sujeito, a qual também foi encontrada no memorial, revelada no seguinte excerto:

esse projeto interdisciplinar só me trouxe benefícios, pois eu aprendi a planejar uma aula interdisciplinar, a elaborar uma sequência didática, a entender, mesmo que minimamente, como se trabalha com a Pedagogia de Projetos na sala de aula e, por fim, e não menos importante, a entender esse universo da leitura e da escrita através dos estudos. (M, p. 10).

Esse trecho demonstra que houve momentos em que a aluna autoavaliou o seu trabalho enquanto bolsista e refletiu sobre as aprendizagens advindas da participação no PIBID. Esse processo de autorreflexão, segundo ela, foi de extrema importância para obter a certeza com relação à escolha de ser professora, pois “cada instante que vivi com os alunos na sala de aula, cada leitura realizada, cada registro feito por mim, me ajudaram a ampliar horizontes e a perceber a docência com outros olhos. Olhos de quem quer fazer a diferença!” (M, p. 10).

Atuar segundo as três fases da autorregulação permite que o sujeito seja capaz de ajustar os conhecimentos de acordo com os objetivos estabelecidos, tornando-os significativos. A análise do memorial levou à compreensão de que as fases da autorregulação da aprendizagem foram vivenciadas no decorrer das ações desempenhadas pela acadêmica durante a prática pedagógica realizada ao longo do programa de iniciação à docência. Infere-se que essa aluna teve a oportunidade de desenvolver metas e estratégias para o planejamento, para a execução e para a avaliação de todo o trabalho, podendo, assim, autorregular sua ação através do aprender para ensinar, através de reflexão constante sobre sua atuação em sala de aula.

Reflexão teórica: suporte da prática realizada no PIBID-Pedagogia

Uma das marcas do Programa PIBID é o aprofundamento de temáticas que nem sempre são discutidas ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia, mas que merecem especial atenção por se tratarem de aspectos importantes e fundamentais para o trabalho pedagógico nas escolas. Sendo assim, ao longo de dois anos as bolsistas tiveram a oportunidade de estudar diferentes textos e livros que se dividem em três grandes categorias: 1ª) Textos oficiais que orientam programas do governo¹, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais; Textos sobre o ensino fundamental de nove anos e o livro “Pró Letramento”. 2ª) Produção teórica², dentre elas: estudo dos livros “Escrever e Ler”, vol.1 e 2 e o aprofundamento de textos sobre autorregulação da aprendizagem. 3ª) Teorias da produção científica³, como a escrita de memoriais através de explicações e debates coletivos e o estudo sobre portfólio com construção do mesmo sob orientação prévia. Esses e outros textos, aliados as constantes discussões

realizadas semanalmente por todo o grupo, contribuíram, de modo geral, para a formação docente da aluna, pois, parte do memorial analisado, inclusive o título, salienta o crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional a partir de aprofundamentos teóricos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais, também foram alguns dos textos estudados, não só por esta acadêmica, mas também por todas as demais bolsistas, pois eles possuem um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações” (BRASIL, 1997, p. 10). O documento introdutório (1997) afirma que os PCNs podem funcionar como “elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira [...] de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País”. Percebeu-se que há neste documento uma tentativa de investimento na qualificação profissional, o que “implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira” (BRASIL, 1997a, p. 10). Sabe-se, no entanto, que há controvérsias com relação à utilização dos PCNs enquanto referencial teórico para as práticas de ensino e aprendizagem escolares, por se tratar, dentre outros motivos, de um documento elaborado sem a participação das escolas públicas brasileiras, que por si só, poderiam ter contribuído grandemente através da apresentação de práticas inovadoras e bem sucedidas. Entretanto, acredita-se que essas críticas, de inegável relevância, não anulam as inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico que existem nesses documentos e podem ser utilizadas nas escolas para melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, compreende-se que o estudo dos PCNs realizado no decorrer do PIBID foi um valioso instrumento de apoio na elaboração de projetos educativos e no planejamento das aulas. Tais estudos fizeram emergir importantes reflexões sobre o ensino em cada área de conhecimento. Neste sentido, destacam-se, na sequência do texto, alguns excertos do memorial, que se referem às aprendizagens e conhecimentos provenientes das leituras e estudos dos PCNs. Em um dos depoimentos a bolsista destaca a importância das três áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática e ciências naturais. Em relação à área de língua portuguesa relatou que

a Língua que deve ser ensinada não é aquela que serve apenas para alfabetizar, é uma linguagem real, a qual é vivida fora da escola e é nesse ponto que entram os textos que precisam ser bons, de qualidade, cativantes que estejam de acordo com o que realmente acontece no mundo social. Portanto, o papel dos profissionais que

trabalham com língua portuguesa é o de criar novas oportunidades para aprender a linguagem, trabalhar com novas formas de envolver o aluno, através do falar, do escutar, do ler e do escrever (M, p. 4).

Essa visão sobre o ensino da língua descrita pela aluna é defendida não só pelo PCN de Língua Portuguesa das séries iniciais, como também por outros referenciais teóricos. Um exemplo dessa constatação se encontra no Livro "Alfabetização e Letramento – conceitos e relações" organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (2007). Nesse livro, a professora Eliana Borges de Albuquerque salienta os achados de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984) ao enfatizar que

no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos 'forjados' como os presentes nas 'cartilhas tradicionais'. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Nos anos iniciais, por sua vez, essa discussão sobre o uso da língua e suas funções está associada ao conceito de alfabetização e letramento que está presente nos estudos realizados no curso de Pedagogia, bem como nos espaços de formação propiciados pelo PIBID.

Embora alguns autores apresentem diferentes concepções em torno do conceito de alfabetização e letramento, para Magda Soares (2004, p. 16) a alfabetização é entendida como "processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico" já o letramento é entendido como o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos em que essas práticas sociais se desenvolvem (SOARES, 2004).

Tanto a alfabetização quanto o letramento englobam diferentes questões que precisam ser investigadas e compreendidas de forma profunda pelos professores alfabetizadores, visto que envolvem diferentes dimensões. Entretanto, pode-se afirmar com convicção que apenas aprender a ler e a escrever não é o suficiente. Segundo Soares (2000, p. 1) "se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada". É necessário que, além do processo de alfabetização, os alunos incorporem a prática da leitura e da escrita, a qual está presente em muitos espaços sociais, dentre eles, na família e na escola, pois não existe na atualidade uma pessoa que seja considerada iletrada, todos os indivíduos

são letrados em diferentes níveis, o que vai variar é o quanto o uso social da leitura e da escrita está presente na vida desses sujeitos.

Ter por base essa concepção e colocá-la em prática na sala de aula implica compreender que o ensino da língua deve ser voltado para o desenvolvimento pleno do educando, sendo papel do professor apresentar propostas que viabilizem alcançar esse objetivo através de um trabalho diferenciado, que proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e apresente uma linguagem familiar, a qual seja condizente com o contexto social e cultural dos alunos. Segundo Durante,

tornar o espaço educacional um ambiente de letramento não significa impor padrões e conceitos da cultura letrada, mas criar condições para que os educandos participem dessa cultura, formulando e reformulando valores, conceitos, atitudes, etc. (DURANTE, 1998, p. 50).

Sendo assim, a escola deve proporcionar espaços para a aprendizagem da leitura e da escrita, como também para os usos e práticas sociais dessas habilidades. Para tanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas precisam estar associadas aos processos de alfabetização e letramento, o que significa alfabetizar letrando, isto é,

ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...] através de atividades pedagógicas que envolvam o trabalho com jornais, revistas, gibis, bulas de remédio [...] enfim, qualquer portador de texto deve fazer parte da sala de aula, dos murais da escola. (SILVA et al., 2008, p. 85).

Torna-se, portanto, papel do professor “valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais” de modo que o “trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua” (BATISTA et al., 2008, p. 9).

No que se refere à aprendizagem matemática, a bolsista destacou uma problemática bastante emergente, que é a falta de investigação por parte dos educadores com relação aos conhecimentos matemáticos que os alunos menores trazem consigo, por meio de suas vivências. Ela realça:

para a matemática ser uma área bem vista pelos alunos é necessário que o educador [...] leve em consideração os conhecimentos que cada aluno já traz para a sala de aula todos os dias, pois, dando crédito a esses conhecimentos, [...] o aluno participará de forma ativa na transformação do meio em que ele vive (M, p. 5).

A concepção construída pela bolsista de que o ensino de matemática deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos decorre, também, de estudos realizados em torno do PCN de Matemática, que ratificam a importância dessa compreensão, porque, na maioria das vezes, “subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal” (BRASIL, 1997b, p. 22). Para que os alunos de fato aprendam e internalizem aspectos básicos da área de matemática, torna-se necessário considerar, que os mesmos são sujeitos ativos de suas próprias histórias de vida e seus contextos sociais/culturais. Essa visão sobre o ensino de matemática é defendida por alguns autores, quando afirmam que no ensino da matemática, tradicionalmente, tem sido desconsiderado aquilo que os alunos já sabem, “apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados” (CARRAHER et al., 1993, p. 23).

Uma terceira área apresentada pela bolsista em seu memorial foi a área de Ciências Naturais. Ela destacou que o PCN de Ciências Naturais é um importante documento que ajuda a refletir sobre o papel da ciência na sala de aula, pois “o aluno precisa conhecer a ele próprio e as estruturas sociais ao seu redor para depois conseguir se inserir como cidadão na sociedade [...] sem o saber científico não é possível formar cidadãos críticos e que tenham condições de exercer direitos e deveres” (M, p. 5). Delizoicov e Angotti (1990, p. 56) também defendem essa ideia, pois para ocorrer o exercício da cidadania, segundo eles, é preciso “um mínimo de formação básica em ciências [...] de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos”. Segundo Fracalanza et al.,

o ensino de ciências no primeiro grau, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (FRACALANZA et al., 1986, p. 26-27).

Essas e outras aprendizagens devem ser desenvolvidas em sala de aula, no entanto, destaca-se que a área de ciências naturais tem também outra função primordial, a de “incentivar a emergência de uma cidadania esclarecida, capaz de usar os recursos intelectuais da Ciência para criar um

ambiente favorável ao desenvolvimento do Homem como ser humano” (CARMO, 1991, p. 146). Pode-se destacar o que a acadêmica escreveu:

penso ser de extrema importância mostrar para as crianças desde cedo, que a área de ciências traz conhecimentos que colaboram para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo (M, p. 5).

Nesse sentido, o ensino de ciências pode contribuir para que os alunos, enquanto seres sociais, assumam suas responsabilidades de forma consciente e solidária diante de assuntos que dizem respeito ao bem-estar da sociedade, sendo papel do professor ensinar a seus alunos conteúdos de ciências que dizem respeito ao mundo e suas constantes modificações, de uma forma que os envolva e com isso os ajude a aprender.

Assim, constatou-se que o PIBID permitiu a acadêmica estudar a importância da articulação das diferentes áreas de conhecimento para alfabetizar crianças. No entanto, chama atenção o fato da bolsista ter destacado, de forma reflexiva e sistemática, apenas aprendizagens decorrentes do estudo e aprofundamento dos PCNs de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, aspecto esse, que remete não só a uma discussão curricular, como também diz respeito à própria escolha das temáticas e prioridades das acadêmicas no ensino dos anos iniciais, mais precisamente, no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Essa constatação gerou a investigação da própria organização pedagógica do Programa PIBID do curso de pedagogia/UFPel o que possibilitou perceber que era dada ênfase maior na aplicabilidade de questões teóricas vinculadas as três áreas de conhecimento mencionadas pela aluna em seu memorial. Essa análise feita gerou a compreensão de que as demais áreas de conhecimento foram estudadas teoricamente pela acadêmica, como também por todo o grupo de bolsistas, mas não, necessariamente, executadas durante as atividades práticas do projeto nos espaços escolares.

Considerações finais

Pela análise do memorial desta bolsista do PIBID foi possível visualizar contribuições que o programa promoveu para a formação inicial das acadêmicas do curso de Pedagogia/UFPel. A primeira categoria “A autorregulação da aprendizagem implícita no decorrer da prática pedagógica” demonstrou a importância do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho pedagógico em uma perspectiva de regulação da própria aprendizagem, em razão da qual a bolsista estabeleceu metas e traçou estratégias para alcançá-las, refletindo constantemente sobre seu trabalho em sala de aula.

Em um segundo momento, emergiu do memorial a categoria “Reflexão teórica: suporte da prática realizada no PIBID-Pedagogia”, tornando visível que o PIBID oportunizou o estudo de textos e livros que contribuíram para a qualificação profissional da aluna, dentre eles, os PCNs de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, destacados por ela. Essa análise possibilitou a compreensão de que as demais áreas de conhecimento, indispensáveis de serem trabalhadas nos anos iniciais, não foram alvo de reflexão sistemática por parte da acadêmica, sendo esse, um aspecto importante de ser diagnosticado visto que a própria organização do PIBID-Pedagogia possui critérios que podem vir a privilegiar a aplicabilidade de algumas áreas em detrimento de outras.

As duas categorias apresentadas evidenciam a importância do projeto PIBID do curso de Pedagogia na formação da docência, proporcionando estudos teóricos e experiências práticas, que contribuíram para uma reflexão sobre o significado de ser professor, gerando, conseqüentemente, enriquecimento pessoal/profissional, além de benefícios valiosos, para a bolsista que participou do programa ao longo de dois anos. A análise desse memorial é um exemplo de que o PIBID é um programa importante, o qual pode contribuir para a melhoria do ensino brasileiro, pela qualificação da formação dos alunos das diferentes licenciaturas, não só da UFPel, como também, das outras instituições de ensino superior.

Notas

* Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS. E-mail: asserdnah@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lfrison@terra.com.br

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. (Os PCNs dos anos iniciais compõem um conjunto de dez livros correspondentes a cada área de conhecimento); 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. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006; Fundamental: alfabetização e linguagem. Edição revista e ampliada incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008; Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Edição revista e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, 364p.

² Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção. O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos, Ciências e Letras, Porto Alegre, n.40, p.252-270, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaeletras/publicação.htm>> ROSÁRIO, Pedro (et al). Trabalhar e estudar sob

a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem, Psicologia Educação e Cultura - Colégio Internato dos Carvalhos, Portugal, vol. X, nº1, 2006, p. 77-88. ROSÁRIO, Pedro (et al). De pequenino é que se auto-regula o destino, Educação. Temas e Problemas - Universidade de Évora, Portugal, n.4, Ano 2, Edições Colibri, 2007, p. 281-293. VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In: PALMIRA, Maria; MACHADO, Eusébio André (Org.). Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos, Practium - Coleção de Ciências da Educação, Portugal, 1ª edição, 2008, p. 125-151.

³ BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Fascículo 1 – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e letramento. In: **Pró Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Edição revista e ampliada e incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARMO, José Manoel do. As ciências no ciclo preparatório: formação de professores para um ensino integrador das perspectivas da ciência, do indivíduo e da sociedade. **Ler Educação**, n. 5, maio/ago. 1991.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1993.

DELIZOICOV Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leituras e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino do; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Ciência e Conhecimento. Revista eletrônica da Ulbra**, São Jerônimo, v. 2, 2007.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. Universidade Federal de Pelotas. **PIBID UFPEL/5ª CRE: Humanidades incentivando a docência**. Edital n. 02/2009 – CAPES/DEB.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Federal de Pelotas. Edital n. 2/2009 – CAPES/DEB.

SILVA, Flávia Silva da; SILVEIRA, Giovana Fontana; RANGEL, Tirzá Prodes. Letramento e ação educativa. In: MORAES, M.A.C. **Letramento: teoria e prática**. Novo Hamburgo: Premier, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan/abr 2004.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. In: **Nossa língua – nossa pátria**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Entrevista. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20é%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação**. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

Recebido em: abril de 2013.

Aprovado em: julho de 2013.