

Organizadoras:

Giovanna Rodrigues Cabral

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Joselma Silva



**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

EDITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Organizadoras:
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva*

**FORMAÇÃO INICIAL
NA PEDAGOGIA:
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PIBID E NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



*Lavras
2022*

© Editora UFLA 2022 by Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva (Organizadoras). Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-22-7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysóstomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

UNIDADE RESPONSÁVEL PELA EDIÇÃO DO LIVRO

Conselho editorial responsável pela aprovação da obra:

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Editora UFLA

Revisão de Texto: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Formação inicial na pedagogia : práticas alfabetizadoras no PIBID e no programa de residência pedagógica / organizadoras: Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Joselma Silva. – Lavras : UFLA, 2022.
229 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Professores – Formação inicial. 2. Práticas de alfabetização. 3. Programas de ensino. I. Cabral, Giovanna Rodrigues. II. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. IV. Silva, Joselma. V. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	9
PARTE I (Relatos do PIBID)	14
1 O PIBID EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS	15
2 A FORMAÇÃO PELO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	28
3 CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO PIBID PEDAGOGIA	37
4 REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
5 PROJETO JOGOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS: APRENDENDO CORES COM BOLINHAS ...	56
6 AÇÕES ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA	66
7 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DE JOGOS NO ÂMBITO DO PIBID PEDAGOGIA	72
8 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
9 IMERSÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SUL DE MINAS GERAIS	88
10 FORMAÇÃO PELO PIBID: UM OLHAR ATENTO PARA TODOS OS ALUNOS	94
PARTE II (Relatos do Programa Residência Pedagógica)	99
1 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	100
2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A COMPREENSÃO DA ESCRITA	111
3 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CONTOS DE LITERATURA INFANTIL	122
4 “LÁPIS COR DE PELE... VOCÊS TODOS SÃO DESSA COR?”: ABORDANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	135
5 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS ALFABETIZADAS	145

6 “DITADO ESTOURADO”: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE	156
7 AS “TIRINHAS” COMO PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	166
8 “RESGATANDO A IDENTIDADE – O EU, O OUTRO E O NÓS”: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	176
9 A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	186
10 IMPULSIONANDO A LEITURA E A ESCRITA POR MEIO DE PRÁTICAS CULTURAIS BRINCANTES	196
11 FÁBULAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	203
12 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	212
13 ENTRE A ESCOLA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	221
DADOS DAS ORGANIZADORAS	229

PREFÁCIO

Demerval Saviani, em 2008, apresentou um artigo sobre o curso de Pedagogia e a formação de educadores. Neste trabalho destaca-se que a história da educação brasileira apresenta, tradicionalmente, duas limitações: o debate (investimento x custo) sobre os recursos financeiros destinados à educação e a sequência interminável de reformas oriundas de cada mudança na gestão pública.

O trabalho apresentado por Saviani foi publicado no ano seguinte à publicação do primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital n.º 01/2007, MEC/Capes/FNDE) e no anterior ao efetivo início das atividades decorrentes deste mesmo edital, ocorrido em 2009. Inicialmente, o programa foi direcionado para os cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e de Matemática. Porém, ainda em 2009, o programa lançou outro edital, dando oportunidade para outras licenciaturas participarem, ganhando características de um programa de formação de professores e professoras que promove a articulação entre Escolas de Educação Básica e Instituições de Educação Superior (IES). Em 2013, o PIBID ganha notoriedade ao ser citado na Lei de Diretrizes e Base Da Educação Brasileira (Lei n.º 12.796 - artigo 62 - parágrafo 5 - *A União, O distrito Federal, os Estados e Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior*).

Em 2015, com o país vivenciando uma crise política e econômica, o PIBID passou a sofrer ameaças de cortes de verbas para custeio e para as bolsas. Como um programa que se fortaleceu nos anos anteriores, bolsistas, estudantes das licenciaturas, professores e professoras se mobilizaram por meio da organização do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPibid), na defesa da manutenção do programa. Os eventos nos levaram a verificar uma das limitações citadas por Saviani (2008), pois em um momento de crise econômica, uma política pública para a educação foi vista como “custo”, mesmo no governo idealizador e apoiador do programa. Entretanto, naquele momento de lutas, aconteceram perdas e retrocessos, mas saímos vitoriosos com a continuidade do programa.

Infelizmente, este não foi o pior momento que o programa vivenciou. Após o golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência do país e colocou o então vice-presidente Michel Temer na cadeira presidencial, o programa sofreu com duas ações: a primeira disse respeito à descontinuidade do programa, que foi interrompido em 2017, e tem seu retorno apenas em 2018; a segunda esteve relacionada a retomada do programa, na qual nos deparamos com a segunda limitação apontada por Saviani, pois em um novo governo o programa sofreu alterações – de forma mais evidenciada a grande mudança foi a coexistência

de dois programas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Edital Capes n.º 07/2018) e a Residência Pedagógica (RP) (Edital Capes n.º 06/2018), destinados, respectivamente, a estudantes na primeira metade dos cursos de licenciatura e a estudantes na segunda metade dos cursos de licenciatura.

Os editais ainda trouxeram outras mudanças, das quais destacamos: o fato do programa passar a ser caracterizado como projeto, com tempo de duração definido em 18 meses, estipulando tarefas a serem cumpridas em prazos pré-estabelecidos; a limitação de tempo dos bolsistas nos programas; o aumento do número mínimo de bolsistas atendido por professor/supervisor/preceptor e por professora/supervisora/preceptora (termos utilizados pelo PIBID e RP, respectivamente, para referir-se aos e às docentes da educação básica); a solicitação de aproveitamento de carga horária dos bolsistas em atividades/componentes curriculares em seus cursos de licenciatura; e, por fim, a exigência de vincular os dois programas à implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – documento imposto pelo governo do presidente Michel Temer às escolas de educação básica – ferindo com a autonomia universitária em termos de concepções pedagógicas do projeto.

Neste cenário, docentes da Universidade Federal de Lavras (UFLA) estabeleceram diálogos com estudantes da instituição, professores, professoras, gestores e gestoras da educação básica de Lavras e região para deliberar e viabilizar a participação da UFLA, juntamente com as escolas públicas do município, nos dois editais citados.

Os projetos institucionais para o PIBID e RP foram construídos a partir dos projetos das diversas áreas do conhecimento, seguindo a premissa da formação compartilhada de professores a partir da inserção dos estudantes e das estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, objetivando a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de atividades didático-pedagógicas, supervisionadas pelos professores e professoras das escolas e das IES (responsáveis pela formação dos licenciandos e licenciandas), sempre fundamentadas por estudos teóricos e tendo a prática da reflexão como processo formativo. Isto implica que os caminhos trilhados para o desenvolvimento dos projetos têm como foco a formação do futuro professor ou professora, bem como a formação continuada de professores e professoras da educação básica e da Universidade, na busca por fomentar uma formação cidadã aos estudantes da educação básica.

Bernardete Gatti e Marli André, em 2014, apresentaram um trabalho que exalta as potencialidades do PIBID na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no programa. Compartilhamos da avaliação realizada pelas autoras, extrapolando as suas considerações para a Residência Pedagógica, o que é evidenciado por esta obra organizada pelas professoras Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Joselma Silva. A socialização das experiências vivenciadas pela área de Pedagogia no PIBID e na RP da UFLA, acerca das práticas alfabetizadoras, trazem importantes



contribuições para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional de professores.

Apesar de o título deste livro se referir à formação inicial, ao visitar os diversos trabalhos apresentados, notamos que as autorias e coautorias dos capítulos envolvem, além dos licenciados e das licenciandas, professoras da educação básica e as professoras orientadoras da IES, bem como estudantes de pós-graduação, com destaque para mais um aspecto elencado por Gatti e André: a potencialidade que os dois programas têm para o desenvolvimento de pesquisas. As experiências compartilhadas trazem a inserção da IES na escola da educação básica, mostrando a necessária aproximação e parceria entre ambas as instituições.

Como coordenadores institucionais do PIBID e RP no período ao qual as experiências foram vivenciadas e como participantes do PIBID há mais de 10 anos, finalizamos este prefácio parabenizando Giovanna, Ilsa e Joselma pela iniciativa de publicação desta obra e aos demais autores e as autoras pelos relatos compartilhados. Recomendamos a leitura deste livro e evidenciamos as conquistas relatadas – apesar de tantas dificuldades para a continuidade dos dois programas – que trazem evidências da relevância dos programas para educação brasileira e da necessidade da manutenção e ampliação do PIBID e da RP.

Antônio Marcelo Martins Maciel¹
José Antônio Araújo Andrade²

¹Doutor Física pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal de Lavras. Coordenador do PIBID no período de 2018 a 2020.

²Doutor em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordenador do Programa de residência Pedagógica no período de 2018 a 2020.

APRESENTAÇÃO

“Educar é substancialmente formar”
Paulo Freire

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, localizada em Minas Gerais, foi contemplado com os dois programas de formação inicial: Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Ambos foram desenvolvidos por professores do Departamento de Educação junto às escolas públicas do município, durante os meses de agosto de 2018 até janeiro de 2020 e contaram, no total, com aproximadamente cem estudantes, doze professores da rede pública e cinco coordenadores das áreas. Os programas, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tiveram como objetivo “implementar projetos inovadores que incentivem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, orientados em parceria com as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2018). O RP esteve voltado para estudantes matriculados na metade final do curso e sua característica principal foi se aproximar dos estágios curriculares supervisionados do curso; já o PIBID, acolheu estudantes matriculados na primeira metade do curso, visando antecipar a imersão no campo profissional e a aproximação com as escolas públicas.

O foco dos dois programas voltou-se para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando qualificar a formação docente de licenciandos em Pedagogia, com ênfase na formação do professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização, no contexto da educação básica. Foram objetivos dos programas: proporcionar estudos teóricos acerca dos processos de alfabetização e de letramento; analisar e problematizar as práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto escolar; desenvolver investigações e propostas didáticas em consonância com as orientações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); observar, planejar e desenvolver estratégias de organização das rotinas escolares, a partir de projetos e sequências didáticas, atividades permanentes e ocasionais com foco na alfabetização e no letramento (RP); fomentar o trabalho interdisciplinar, a partir de práticas de leitura literária na escola e de uso social da escrita; observar e planejar os processos de avaliação da aprendizagem; discutir e analisar as políticas públicas voltadas para o contexto da alfabetização; promover estudos acerca da Psicogênese da Língua escrita, da apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica e dos eixos da Língua Portuguesa e da Matemática; compreender a trajetória nacional da produção do fracasso escolar e sua relação com o processo de alfabetização; propiciar a articulação entre os estudos das disciplinas da graduação ao contexto das ações desenvolvidas nos programas; potencializar os espaços de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com

vistas a possíveis redimensionamentos da formação inicial e continuada de professores e da qualificação dos processos educativos desenvolvidos na escola no contexto da alfabetização e do letramento.³

Ainda que os programas atendessem a públicos distintos dos cursos de licenciaturas e apresentassem orientações formativas específicas, os dois visaram melhorar a qualificação e desenvolvimento dos graduandos, a fim de que ao ter contato com a rotina das escolas públicas conseguisse relacionar os saberes acadêmicos, disciplinares e curriculares aprendidos na universidade à dinâmica de trabalho das escolas e das salas de aula. Nesse sentido, o foco dos dois programas foi qualificar a formação profissional do futuro docente para atuar em escolas, por meio de ações decorrentes da parceria entre universidade e educação básica, tomando como referência os processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Para atingir o objetivo de uma formação de docentes com qualidade, partimos do pressuposto de que escola e universidade devem movimentar ações formativas em consonância. A escola deixa de ser *lócus* de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna coformadora; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teóricos e práticos.

Tendo em vista que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia prepara-os para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, priorizamos desenvolver propostas pedagógicas que promovessem a inserção das crianças nas práticas sociais da leitura e da escrita. Tal enfoque justificou-se pela necessidade de se criar espaços de formação docente e discente, com vistas a assegurar o aprimoramento das capacidades crítica, criativa e autônoma da atuação docente; de reflexão e de integração entre as concepções teóricas sobre aquisição da linguagem escrita, da prática social da linguagem e a realidade da prática pedagógica. Nesta vertente, estimulamos propostas que pudessem valorizar e integrar diferentes práticas de leitura e escrita nos processos pedagógicos de alfabetização e letramento, oportunizando contato com a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade.

A partir do momento em que os bolsistas de iniciação à docência e os residentes entraram em contato com o espaço escolar, intensificaram as sessões de estudo, de observações e de orientações para o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como de sua estrutura física e humana. Ao compreenderem a estrutura de gestão, do funcionamento e da manutenção da escola, bem como do trabalho pedagógico realizado por docentes das diferentes áreas do conhecimento (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e ensino religioso) os bolsistas puderam conhecer a escola como um ambiente amplo e complexo de experiências sociais.

Considerando a relevância de se discutir sobre a formação inicial, enquanto potencializadora do desenvolvimento profissional do professor, procuramos refletir sobre as

³Consulta aos subprojetos institucionais do PIBID e de RP do curso de Pedagogia para esse registro.

contribuições dos Programas Institucionais de Iniciação à Docência (PIBID) e de Residência Pedagógica (RP), na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia, enquanto iniciativas federais que oportunizam a aproximação de futuros professores com as escolas públicas de educação básica.

Para isso, incentivamos os bolsistas dos programas a escreverem sobre as experiências vivenciadas durante a inserção nas escolas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a relatar as propostas de intervenção pedagógica realizadas na alfabetização, bem como os projetos desenvolvidos em parceria com a professora regente, articulando uma reflexão entre as práticas educativas realizadas e a teoria estudada ao longo dos encontros formativos.

Os relatos de experiências selecionados para compor esta obra são produções resultantes de ações formativas do PIBID de estudantes do curso de Pedagogia, modalidade a distância, e do RP que integrou estudantes da modalidade presencial. Os escritos demonstram uma reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem, tendo em vista que o ato de “[...] aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2004, p. 24).

Diante disso, os relatos apresentam momentos de imersão nas escolas e de discussão sobre as teorias pedagógicas, descrevem como as práticas docentes contribuíram para a formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, promovem a retomada dos estudos teóricos e a reflexão sobre a atuação de professores em exercício nas escolas públicas de educação básica. Os escritos apontam que as ações desenvolvidas propiciaram uma formação em mão dupla: a complementação da formação inicial para os licenciandos e a formação continuada para os professores das escolas que receberam e protagonizaram as ações dos programas.

Sobre o RP e o PIBID, a maioria dos estudantes apontou que as vivências nas escolas permitiram a articulação com referenciais teóricos estudados nas disciplinas do curso de Pedagogia, no sentido apontado por Freire (2004, p. 67): “[...] a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo”. Foi possível compreender que as aprendizagens são construídas pela experiência ao longo do caminho na docência, tal como apontado por Tardif (2002) ao considerar que para ser professor é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar.

Os integrantes do RP sinalizaram a importância do trabalho coletivo, a socialização das dúvidas e as articulações na elaboração das atividades a serem aplicadas como pontos positivos do programa, reforçando a mesma ideia trazida por André (2016, p. 31) sobre o desenvolvimento profissional como “[...] um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar”.

Como os estudantes do PIBID não estavam envolvidos oficialmente em atividades de regência de turmas, essa elaboração de atividades não foi enfatizada em seus relatos. Mas

foi evidenciada a diferença entre a teoria e a prática em sala de aula. Muita teoria discutida nas disciplinas não tinha aplicação direta nas realidades vivenciadas. Nesse sentido, Pimenta (2001, p. 51) confirma que existe “[...] ainda, o tradicional distanciamento, na formação e na prática dos agentes educativos, entre investigação e exercício profissional”.

Entendemos que não deve haver a falsa dicotomia entre teoria e prática, mas que é preciso realizar a articulação entre elas para que o fazer pedagógico esteja ancorado em conhecimentos acadêmicos, de modo a trazer segurança para as escolhas e planejamento docente. Portanto, o exercício da docência exige do professor um ensino contextualizado que se qualifica a partir de estudos, de investigação e de pesquisa sobre a própria prática, o que Alarcão (2001) aponta como um constante processo de ação-reflexão-ação da prática educativa.

Nessa discussão, Garcia (2009, p. 10) define desenvolvimento profissional como “[...] um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”. Por isso, os programas RP e PIBID constituíram-se experiências que se tornaram parte do processo formativo dos licenciandos, uma vez que:

As práticas educativas dos formadores e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI *et al.*, 2019, p. 38).

Assim, foram apontados pelos estudantes como pontos positivos dos programas: a significação das práticas observadas e vivenciadas nas escolas, o trabalho coletivo e a reflexão sobre as atividades realizadas. Não ficou de fora dos relatos os momentos de inseguranças e dúvidas, mas a possibilidade de refletir sobre as situações vivenciadas e ressignificar os conhecimentos, adaptando-os à situação real, o que foi destacado como contribuição dos programas para a trajetória formativa dos estudantes. Além disso, os relatos forneceram elementos para a análise das contribuições deles na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e na formação continuada dos professores formadores das escolas públicas.

Desse modo, buscando a qualificação das relações entre as universidades e as escolas de educação básica, o empoderamento dos profissionais que atuam nesses espaços como coformadores de futuros professores e, contribuindo para a formação inicial de futuros docentes matriculados nos cursos de licenciaturas das universidades, apontamos os programas RP e PIBID como políticas públicas facilitadoras e promotoras da melhoria desses processos, contribuindo para a excelência da educação pública no país. As estratégias pedagógicas possibilitaram outras compreensões da prática docente, além da aproximação entre teoria e prática e entre escola de educação básica e universidade. Tais experiências permitiram ao futuro professor refletir, construir, aprender, ensinar, dialogar e inserir-se efetivamente no processo de aprendizagem da docência.

Fundamentada nesta perspectiva, a obra “FORMAÇÃO INICIAL NA PEDAGOGIA: práticas alfabetizadoras no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica” tem por finalidade socializar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes-bolsistas nas escolas, em forma de relatos de experiências, que contribuíram para o processo de formação como futuros professores.

A obra compõe-se de duas partes: a primeira reúne dez relatos de experiências vivenciados por estudantes-bolsistas e pela coordenação no PIBID desenvolvidos durante os anos de 2018 e 2019. A segunda parte agrega treze relatos de experiências de residentes, professores e coordenação, produzidos durante o ano letivo de 2019, em escolas públicas de ensino.

Assim, entendemos que as ações educativas se caracterizam pela pluralidade e pela dinamicidade do fazer e refazer de práticas pedagógicas, em busca da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, especificamente, no contexto de alfabetização e letramento. Esperamos que os relatos que compõem esta obra possam inspirar outros fazeres, outras ações e vivências formativas que aproximem a universidade e a educação básica.

As organizadoras
Giovanna Rodrigues Cabral
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Joselma Silva

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC/Capes, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ANDRÉ, M. (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

12 LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

*Laila Resende Lara*⁵³

*Luana Cristina Aparecida Santiago*⁵⁴

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*⁵⁵

12.1 Introdução

Partimos da concepção de que a leitura literária e contação de histórias se constituem atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização. Haja vista que, segundo Cosson (2009), a literatura influencia e estimula tanto o processo de ler e escrever quanto a formação cultural. Além de colaborar com o processo de formação de leitores, por se constituírem como uma prática de letramento em que os estudantes manifestam algumas habilidades e competências, tais como: a atenção, a memorização, a simbolização e a expressividade, no recontar histórias e no declamar versos de maneiras espontâneas.

Segundo os estudos de Boimare (2011), a partir do contexto de uma história o aluno consegue ter uma visão mais crítica e questionar situações vividas, ampliar seu vocabulário e a capacidade de compreensão. O autor ainda afirma que ler “[...] histórias para meus alunos, nunca é para distraí-los ou fazê-los passar um momento agradável. Faço isso com uma intenção específica” (BOIMARE, 2011, p. 137). Dessa forma, as atividades ou os projetos de leitura, desenvolvidas em ambiente escolar, precisam ser organizados por uma intenção pedagógica, possibilitando a troca de saberes.

Para entender esse processo de letramento literário e suas contribuições com a alfabetização em contexto escolar, desenvolvemos atividades de leitura literária e de contação de histórias com a colaboração das crianças do 1.º ano do ensino fundamental de uma escola de rede municipal da cidade de Lavras.

A escolha do tema ocorreu por dois motivos: primeiro por se tratar de uma temática associada às pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E, segundo, porque esta atividade esteve relacionada ao Programa de Residência Pedagógica no período 2018-2019, no qual atuamos como bolsistas-residentes, com a elaboração e o acompanhamento de propostas de

⁵³Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵⁴Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

⁵⁵Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

intervenção com crianças em fase de alfabetização, durante o ano letivo de 2019, na escola-campo.

O Programa de Residência Pedagógica, conforme o edital n.º 6, do dia 30 de maio de 2018, teve por objetivo “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 2). Além de contribuir para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia em relação às vivências na atuação em práticas da docência.

A participação no programa oportunizou a vivência de diversas experiências em práticas educativas, a aproximação da realidade escolar e conhecer as dificuldades dos alunos e estratégias desenvolvidas pelas professoras. No início do ano letivo de 2019, percebemos que as crianças apresentavam dificuldades em relação à leitura. Desse modo, questionamos: quais as propostas pedagógicas desenvolvidas para auxiliar os alunos na fase de alfabetização? Como eram construídas as atividades de leitura literária e contação de histórias dentro da sala de aula pela professora alfabetizadora?

Diante disso, neste relato descrevemos atividades de leitura literária e contação de histórias desenvolvidas por uma professora do 1.º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, de modo a refletir sobre as contribuições de tais atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças.

12.2 Letramento literário e formação de leitores

Neste texto compreendemos que o trabalho pedagógico com a leitura literária se constitui em uma ação determinante na fase de alfabetização das crianças. Assim, por meio da atividade com livros de literatura infantil é possível construir uma relação prazerosa entre leitor e texto, de modo a motivar o gosto pelo que se lê, a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, bem como favorecer a compreensão da linguagem escrita.

Isso porque, a leitura precisa ser entendida como uma prática cultural para além da decodificação das palavras escritas, segundo descreve Martins (1988, p. 31) precisa ser vista “[...] como um processo de compreensão de expressões simbólicas, não importando por meio de qual linguagem”, seja ação efetivada pelas atividades de leitura de um livro literário, seja por meio de propostas de contação de histórias.

O contato com a linguagem escrita, por meio da leitura de livros de literatura infantil, contribui para a compreensão de uma cultura escrita, repercute na expressividade e na criatividade da criança, que permiti a aproximação e a interpretação das diferenças culturais existentes exploradas naquele contexto narrativo. Dessa forma, ao ler, contar e recontar histórias cria-se experiências de diversas práticas de leitura e se oferece contextos de letramento literário.

Por isso, quando um professor cria um contexto de letramento literário permite uma interação entre a criança-leitora e a obra, buscando uma renovação dos sentidos do texto literário em qualquer que seja o ambiente da leitura. Nesse sentido, o letramento literário passa a ser visto como um processo constante de interação com a leitura e de formação de leitores, ou seja, trata-se de uma ação dinâmica que não se esgota (COSSON, 2009). A compreensão das ações de letramento literário inicia muito antes da inserção da criança na escola e da apropriação da leitura, pode estar presente em atividades cotidianas como as canções de ninar, a leitura de livros de histórias para as crianças pequenas ou as cenas artísticas transmitidas em filmes, animações e até mesmo interpretadas (GIRARDELLO, 2003).

Dessa forma, Cosson (2009, p.65) defende que no espaço escolar é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente, uma vez que “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Cosson (2009) afirma que o letramento literário consiste em uma técnica de leitura mais elaborada, em que é necessário tomá-la para si, ou seja, o leitor se apropria do texto, tomando aquilo que se leu como sua propriedade, permitindo que algo que antes não poderia ser explicado ou compreendido passe a fazer sentido para si. O autor destaca a importância da interpretação do texto, ressalta que não basta apenas ler, mas que é preciso significar e dar sentido às palavras enquanto se realiza a leitura.

Assim, notamos que a leitura literária se baseia em características necessárias para a produção de sentido. Acerca disso, Cosson (2009) apresenta quatro etapas de um trabalho pedagógico com a leitura literária, de modo se estimule a compreensão do texto: (a) a motivação, que acontece de forma lúdica cujo conteúdo relacione com texto a ser explorado, dessa forma o objetivo principal é estimular a leitura selecionada; (b) a introdução, refere-se ao momento em que brevemente se apresenta o livro e seu escritor; (c) a leitura da obra em si, acompanhada pelo professor, de tal forma que possa esclarecer dúvidas e questões que impeçam a compreensão do texto. Este momento é de suma importância para que o aluno se mostre interessado pela leitura que lhe foi apresentada; (d) a etapa da interpretação divide-se em dois ciclos: o interior e o exterior. O interior é entendido como o “encontro do leitor com a obra” sem nenhum tipo de intermediário, logo, o exterior é visto como “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65).

Ao escrever sobre a leitura literária, Abramovich (2006) defende que o ato de ler desenvolve nas crianças uma habilidade crítica, permitindo estimular a capacidade de questionar aquilo se lê, sensibilizando-as de forma a notar que se é possível mudar de opinião durante a prática da leitura. A autora destaca a necessidade de trabalhar a leitura no

ambiente escolar, de forma que não se torne algo recorrente, pois é preciso compreender se está correspondendo às expectativas dos ouvintes, enriquecendo, portanto, sua criticidade e autonomia sobre o texto lido. Acerca disso, Abramovich (2006, p. 143-144) afirma que é necessário perceber se a criança ficou envolvida,

[...] querendo ler de novo mil vezes (apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho...) ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história tão chata, tão boba ou tão sem graça... É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos volumes... (que talvez façam o amor pelo autor redobrar, ou provoquem uma decepção... isso tudo faz parte da vida!).

Portanto, é possível que, por meio da atividade de leitura literária, o professor propicie ao leitor a indagação, a opinião e a criticidade enquanto se pratica o ato de ler. De acordo com Abramovich (2006) é, também, neste momento em que se forma grandes leitores, pois a cada percepção feita sobre quaisquer que seja o ato, a variação da linguagem, as mudanças de personagens, o gosto ou desgosto pela temática, autor, sentimentos e emoções, há possibilidade de formação de leitores críticos e reflexivos, acrescentando-lhes diferentes visões ao analisar o que foi lido, discussão sobre a escrita e contação do texto, comparação entre o começo e o fim de cada história.

Nesse sentido, Colomer (2003) destaca que a literatura precisa compor as ações pedagógicas no contexto escolar, em propostas diversas, uma leitura seguida de uma finalidade, de um planejamento, de uma intencionalidade, dado a potência da narrativa literária e o impacto que provocam nas crianças, possibilitando desenvolverem as suas próprias reflexões, sua criatividade e ampliando o domínio da linguagem.

Para planejar o ensino da literatura e, por consequência, contribuir com a formação de leitores, é necessário criar um ambiente para que os alunos consigam usufruir da leitura ou da narração de histórias; porém ao criar esses espaços não se pode deixar de ponderar os objetivos escolares, por exemplo, ensinando aos alunos os hábitos de leitura, bem como a refletirem sobre a narrativa lida.

Desse modo, é fundamental que as crianças tenham um espaço para fazerem as leituras de forma autônoma, pois é provável que grande parte não irá fazer isso fora da escola. Os educadores têm um papel muito importante nesse processo, visto que para aprender a ler de forma proficiente é necessária muita dedicação de ambas as partes.

12.3 O acompanhamento das atividades de leitura literária

Realizamos um acompanhamento das atividades de leitura literária e de contação de histórias em uma escola da rede pública municipal, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais, durante o ano letivo de 2019. A instituição contava com turmas nos períodos da manhã e da tarde, atendendo do 5.º ao 9.º ano e do 1.º ao 4.º ano, respectivamente, com uma média de 20 a 30 alunos em cada turma.

O acompanhamento das atividades aconteceu com duas turmas de 1.º ano, em dois dias da semana, nas terças e quintas-feiras, em um período aproximadamente de seis meses. Essa observação acontecia nas salas de aula ou na biblioteca escolar, em períodos distintos, definidos e organizados pelas próprias professoras.

A partir das observações realizadas, descrevemos a proposta de uma professora que realizou as atividades de leitura literária e de contação de história de forma diferenciada. A proposta pedagógica compôs-se de vários momentos, desenvolvidos a partir da obra “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque. A atividade literária foi planejada e executada de uma maneira lúdica, buscando uma interação e uma participação ativa das crianças, como podemos observar na Figura 12.1.



Figura 12.1: Crianças assistindo vídeo da história de “Chapeuzinho Amarelo”.
Fonte: Das autoras (2021).

Inicialmente, a professora utilizou diferentes estratégias compondo quatro momentos que integraram a atividade de leitura. Em um primeiro momento exibiu um vídeo com uma contadora apresentando a história da “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. Em outro momento, a própria professora fez a leitura da obra de maneira lúdica, utilizando roupas e acessórios.

A professora e as crianças se sentiram entusiasmadas para a realização de cada momento das atividades propostas. Neste momento, a professora pediu que a residente levasse as crianças à biblioteca e as colocasse assentadas em um tapete, em que havia uma

cadeira que a professora iria se sentar. As crianças ficaram intrigadas com o que estava por vir, pois não sabiam o que iria acontecer e ficaram na expectativa de que alguém poderia chegar e ocupar aquele lugar. Quando menos esperavam, a professora chega à biblioteca caracterizada por uma personagem, com trajes e acessórios diferenciados, atraindo a atenção das crianças, o que provocou a curiosidade e a atenção para saber o que aconteceria, como na Figura 12.2.



Figura 12.2: Contação de história pela professora.
Fonte: Das autoras (2021).

A professora usou a estratégia da leitura e da contação de história de forma da lúdica, como proposta diferenciada para a compreensão da narrativa, por entender que quanto se envolve a ludicidade, as crianças participam mais ativamente da atividade. Além disso, levar as crianças ao espaço da biblioteca escolar, um ambiente diferente da sala de aula, ao mesmo tempo, favoreceu à atividade de contação de histórias e oportunizou conhecer a funcionalidade da biblioteca.

Na biblioteca tudo era novo para as crianças, porque em nenhum outro momento haviam participado da contação de histórias nesse contexto de vídeo, mas, mesmo com toda a novidade, ainda existia uma distração, o que já era esperado. Logo ao perceber as atitudes das crianças, a professora buscou se empenhar ainda mais no próximo passo da realização da atividade.

Diferentemente da primeira atividade, as crianças estavam concentradas na contação que a professora estava realizando e, inclusive, interagindo com a narradora. Ao ver essa interação dos alunos com a história, a professora já perguntava sobre o que iria acontecer em seguida, os alunos ficavam atentos e empenhados em responder às perguntas da professora e em dizer o que aconteceria na história.

Percebemos que a professora organizou a atividade na perspectiva das etapas que Cosson (2009) descreve. Com a motivação, explorou ações lúdicas, de maneira que o contexto e o conteúdo se relacionassem com texto a ser lido; na introdução, apresentou o livro e seu escritor e, na realização da leitura da obra, questionou sobre a narrativa, incentivando a

compreensão do texto. E, em um terceiro momento, a professora propôs às crianças uma atividade de reconto da história, conforme Figura 12.3.



Figura 12.3: Foto das crianças contando histórias criadas por elas.
Fonte: Das autoras (2021).

Cada criança teve a oportunidade de recontar para os colegas a história lida. É importante ressaltarmos que as histórias fazem com que as crianças conheçam diferentes mundos por meio da imaginação e da criatividade, permitindo que vivenciem situações diferentes e mudem sua forma de pensamento. Além disso, a contação de histórias se mostrou um momento em que o professor e as crianças puderam trocar experiências sobre a compreensão do texto, como demonstra a Figura 12.4.



Figura 12.4: Foto de uma das atividades que a professora propôs.
Fonte: Das autoras (2021).

Durante a realização dessa proposta foi possível observar o entendimento da criança sobre o contexto da narrativa, bem como a criatividade sobre como apresentaram e reconstruíram a história com inserção de gestos e de expressões próprias de cada criança-narradora.

Por fim, em um quarto momento, as crianças foram convidadas a realizar uma atividade de produção de texto e de ilustração sobre a história contada. A professora desenvolveu outras propostas, como: as atividades de completar palavras sobre a história, de colorir desenhos, de colagem, nas quais, no decorrer de cada proposta, as crianças iam se lembrando do contexto da narrativa e comentavam sobre alguma parte da história com os colegas.

Tais momentos se mostraram de suma importância para que as crianças se interessassem pela leitura da narrativa que lhes foi apresentada, o que permitiu atingir a etapa da interpretação, que segundo Cosson (2009), divide-se em dois ciclos: o interior, quando ocorre o “encontro do leitor com a obra”, que se trata de um momento mais individual entre o leitor e o texto, e o exterior, com ações de intervenção realizadas de modo que consolide a interpretação, quando possibilitamos diferentes atividades com a mesma história para que ocorra a construção de sentidos.

12.4 Considerações finais

Por meio das observações realizadas da proposta desenvolvida pela professora, pudemos perceber que as atividades de contação de histórias e de leitura literária precisam ainda serem discutidas como recurso pedagógico, para que, por meio dessas ações, seja possível incentivar o prazer pela leitura, possibilitando aos alunos desenvolverem o senso crítico, tendo em vista que partindo de leitura prazerosa, obtém-se maior interesse da criança, estimula-se a expressividade, a imaginação, a criticidade e a compreensão do contexto narrativo.

Desse modo, entendemos que as atividades de leitura literária e de contação de histórias podem ser realizadas de diferentes formas, pois cada professor tem a liberdade de usar sua criatividade. Entendemos que a compreensão acerca do trabalho pedagógico com a leitura e/ou a contação de histórias varia, pois tais propostas podem ser vistas “[...] como alimento para o espírito; os que veem nas histórias uma forma de distração; aqueles que narram cantando e aqueles que narram dançando; velhos e moços; letrados e iletrados. Os contos estão aí, à espera de uma voz para torná-los matéria viva, significante, transformadora” (BUSATTO, 2005, p. 100).

Portanto, ao oferecer situações de letramento literário em ambiente escolares, especificamente na alfabetização, é notável que ocorram transformações tanto das crianças quanto dos professores, seja na função de contadores de histórias, seja de mediadores da leitura, ocorre a integração entre o docente e as crianças por meio da narrativa. Ao criar

eventos de letramento literário estimula-se as habilidades de leitura e de interpretação, além de incentivar a imaginação, a cooperação entre os alunos.

Assim, o compartilhar desse relato permitiu-nos refletir sobre como trabalhar a leitura literária e a contação de histórias com as crianças, de modo a criar situações que despertem o interesse pela leitura, incentivando-as a conhecerem e a buscarem outras novas histórias. Além disso, é na fase de alfabetização que se torna necessário o incentivo à leitura, à capacidade de interpretar e refletir sobre as histórias de maneira crítica e criativa.

Nessa direção, acreditamos que esta experiência pode contribuir para a formação de professores, uma vez que apresentou ações bem-sucedidas que incentivaram o interesse pela leitura, o enriquecendo do vocabulário, da criatividade e da produção escrita, ampliando a sensibilidade, a compreensão e o prazer em relação à leitura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2006. 173 p.

BOIMARE, S. Por que contar histórias às crianças? Como se processa a mudança? *In*: BOIMARE, S. **Crianças impedidas de pensar**. Tradução Marcelo Dias Alameda. São Paulo: Paulinas, 2011. cap. 7, p. 135-151.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BUSATTO, C. **Narrando histórias no século XXI**. Traição e Ciberespaço. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102929/221665.pdf?sequence=&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2018.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-11.

MARTINS, H. M. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.