

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 Darlison 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: Papyrus, 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.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE CONTOS DE LITERATURA INFANTIL

*Maria Paula Ferreira Costa³¹
Ílisa do Carmo Vieira Goulart³²*

3.1 Introdução

Este texto decorre das ações de intervenção propostas pelo Programa de Residência Pedagógica, vinculadas às atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Lavras (PIBIC-UFLA), o qual procurou refletir sobre a produção de narrativas (escritas e orais) a partir de contos da literatura infantil com crianças em fase de alfabetização, com a realização de propostas de intervenção de leitura e escrita, em uma escola pública no município do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Diante disso, descrevemos as experiências construídas com as crianças pautadas nos estudos proporcionados pelo Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), a partir da concepção teórica sobre alfabetização e letramento (SOARES, 1999), sobre letramento literário (COSSON, 2016) e a afetividade no contexto escolar (TASSONI, 2008).

As atividades de intervenção foram realizadas com a turma do 2.º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2019. Inicialmente, observamos as atividades realizadas com a leitura e escrita pela professora regente. Durante um mês de acompanhamento percebemos que, embora a professora da turma demonstrasse empenho em proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas no que se refere às habilidades de leitura e escrita, as crianças encontravam muitas dificuldades para realizar as atividades, de modo que dentre treze alunos, apenas quatro estavam alfabetizados.

Diante disso, definimos as ações com a finalidade de proporcionar um contexto de letramento literário e despertar maior interesse pela literatura infantil. Assim, a partir da rotina de atividades diárias estabelecidas pela professora, conforme o planejamento semanal, foi estabelecido que as ações de intervenção aconteceriam duas vezes na semana, no período de uma hora.

³¹Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras.

³²Doutora 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).

Portanto, a partir da necessidade de se alfabetizar as crianças, desenvolvemos diferentes atividades de produção escrita a partir da leitura semanal de contos de fadas, durante um ano letivo, com base na proposta pedagógica do letramento literário por meio de rodas de leitura descritas por Cosson (2016). Assim, neste relato de experiência compartilhamos as reflexões das propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que se encontravam em fase de alfabetização, associadas às relações afetivas construídas, estabelecendo comparações dos avanços na escrita ao longo das atividades.

3.2 Letramento literário e alfabetização

Como afirma Cosson (2014), a literatura pode ser compreendida como a competência de fazer o mundo com as palavras, em que não podemos medir a capacidade humana de significar. Sendo assim, a literatura se define por uma multiplicidade de diversos discursos e estruturas, capazes de sempre agir de forma que amplie a capacidade leitora.

Percebemos que a leitura literária amplia os horizontes imaginativos, estimula a percepção e impulsiona a novas reflexões, isto acontece porque “[...] conduz indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50).

Vemos a importância da leitura literária como uma ação estimuladora para a alfabetização e o letramento, em que com a rotina literária se pode superar aprendizados já alcançados, atingindo com maior intensidade a capacidade de compreensão do leitor. “Na leitura e escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p. 17).

Desse modo, conforme apontam os estudos de Cosson (2016), o letramento literário também provoca no leitor seu desenvolvimento social, a partir das experiências adquiridas na diversidade temática e de expressão da linguagem presente nas obras literárias exploradas, conseqüentemente maior será a experiência social. Nesse sentido, a “[...] experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, dito de outro modo, a irrealidade explorada na narrativa e a palavra sensibilizada matéria em poemas, se tornam “[...] processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2016, p. 17).

Os apontamentos realizados, até agora, nos fazem refletir acerca da experiência literária como um fator preponderante no processo de alfabetização e letramento, que poderá ser concretizada em atividades de leitura e escrita no ambiente escolar que, de forma simultânea, pode estar integrada às práticas educativas.

3.3 Relações entre a afetividade e o ato de ler

O ato de ler transporta as pessoas de uma história para outras histórias, que ultrapassa a dimensão concreta da escrita e a partir da relação de afeto construída com o contexto da narrativa, por isso a leitura pode ser percebida como um ato de identificação, tomando o texto parte de si mesmo. Desse modo, podemos entender que esta relação de afeto proporcionada pela leitura está entrelaçada à imaginação, que se torna intrínseca ao próprio ato de existir dos sujeitos. Com isso, a leitura pode ser compreendida como uma ação de reflexão de mundo, das situações que nos ocorrem e das relações construídas entre sujeitos e consigo mesmo, pode ser considerada como um ato de perpetuação da existência. E se essa existência for atrelada ao ouvir ou ler histórias, pode se tornar uma relação afetiva, por consequente, perpetuar como uma relação de prazer, de contentamento.

As histórias de vida marcam o sujeito leitor e isto constitui-se na bagagem cultural levada à escola, carregada de diversas situações sociais e afetivas que a criança pode ter vivenciado antes de ser alfabetizada. A partir deste momento, o professor também é capaz de provocar situações sociais e afetivas com os alunos, sendo a leitura, uma dimensão que, positivamente, pode ampliar ou transformar uma perspectiva ou uma percepção até então vivenciada.

Neste viés, as atividades propostas neste relato foram construídas a partir da observação do contexto da sala de aula no que tange ao letramento literário, ou seja, das experiências de leitura das crianças. No início, as atividades de intervenção foram incentivadas por brincadeiras, como “corre-cutia”, “coelhinho saiu da toca”, explorando nomes de letras e sílabas, que aconteceram na quadra da escola. Durante as atividades procuramos construir um diálogo com as crianças, dado o contexto de competitividade estabelecido no grupo, pois percebemos que os alunos visavam apenas conquistar o primeiro lugar em cada atividade. Outra proposta de intervenção foi em relação à alternância do modo de escolher o “ajudante do dia”, sugerindo que o processo de escolha acontecesse pela ordem alfabética dos nomes da turma, tais ações repercutiram de modo positivo promovendo a interação entre as crianças.

Dessa maneira, a relação entre a residente do programa e os alunos foi construída visando a cooperação e a participação de todos, pois além de superar as barreiras de vínculo nas relações interpessoais, existiam as dificuldades dos alunos que não sabiam ler nem escrever, que sempre ficavam atrasados nas atividades da classe. Assim, a partir das atividades brincantes extraclasse, do estímulo e do auxílio nas atividades elaboradas pela professora, observamos uma melhora tanto na relação entre os alunos quanto na aprendizagem, de forma a observar a receptividade e o envolvimento nas propostas pedagógicas desenvolvidas.

As atitudes da residente permitiram estabelecer outra dinâmica na sala de aula, que segundo Tassoni (2008, p. 114),

O comportamento da professora é visto como uma brincadeira, mas parece afetar a imagem que o aluno tem de si mesmo. Às vezes, a forma de falar leva o aluno a interpretar como falta de respeito, além de afetar a sua relação com o objeto de conhecimento. É possível observar que a forma de a professora falar revela aspectos que são interpretados pelos alunos de diferentes maneiras.

Como observado na citação, o comportamento da professora pode afetar o objeto de conhecimento, estimular ou desestimular o aluno, pode fazer com que tenha interesse ou receio de participar e que se mostre ativo ou indiferente na realização das atividades. Com isso, observamos que muitos alunos que se mostravam receosos com a atividade “hora da leitura” e para superar essa situação oferecemos momentos de leitura em roda de contação de histórias. Diante disso, desenvolvemos diferentes propostas de leitura, privilegiando o gênero textual contos de fadas, a partir de estímulos e de estratégias de envolvimento da criança com a narrativa, para conseguir a participação e a colaboração de todos nas atividades e, com isso, incentivar à produção de textos, primeiro com propostas de recontos na oralidade e depois na escrita. Tais momentos permitiram associar a leitura literária à relação de afetividade construída com as crianças.

3.4 A produção de narrativas orais e escritas em atos de interação e afetividade

Este relato de experiência tem por base as atividades de intervenção desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica, realizadas com crianças do 2.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual, durante o ano letivo de 2019. Para compor a descrição desse relato, compartilharemos as atividades desenvolvidas por uma aluna durante o processo do reconto de contos de fadas. As atividades de leitura literária e de reconto das histórias foram realizadas semanalmente, com a proposta de estimular as crianças a produzirem narrativas orais e escritas, de forma coletiva e transcritas pela residente-professora, a partir da leitura de contos da obra “Um tesouro de contos de fadas”³³.

No início do ano, realizamos uma primeira experiência com leitura, interpretação e reconto coletivo, com a produção de narrativa que, mesmo sendo oral, foi realizada com muita dificuldade pelos alunos, pois não haviam se apropriado da estrutura do gênero textual contos, o que dificultou a produção de uma narrativa com coerência e coesão, mesmo de forma coletiva. Percebemos que as atividades de narração oral e escrita pelas crianças, a partir da contação de histórias, era uma proposta desafiante, por não dominarem a escrita, ou seja,

³³Trata-se de uma coletânea de contos de fadas traduzidos da edição de língua inglesa “Tradicional Fairy Tales”, publicado pela Transedition Limited em 1994, ilustrações de Annie-Claude Martin.

não estarem alfabetizados e por desconhecerem as características e a estrutura da narrativa presente no gênero textual conto.

Dessa maneira, nas atividades seguintes, iniciamos propostas de intervenção a partir dos recontos coletivos. Durante a atividade fazíamos reflexões e comentários sobre a narrativa, comentando como por exemplo: “A nossa história tem que ter começo, meio e fim”. Também intervínhamos problematizando sobre o sentido da frase ou da parte do texto quando a criança participava da produção oral incentivando a pensar sobre como a história deveria prosseguir, ou ainda, demonstrando sobre o uso de outros conectivos entre as frases, quando utilizava expressões repetitivas. Durante a elaboração coletiva do reconto, mostrávamos outras opções de palavras e expressões para atribuir sentido à história. Também foram sugeridas palavras que atribuíssem sentidos ao contexto da narrativa, como por exemplo: “O que vocês acham de colocarmos a palavra ‘Então’...?”, pois assim teremos: “Então, de repente, a princesa sorriu e ficou bem!”.

Após estas primeiras intervenções, com um mês realizando as atividades de leitura literária e reconto semanalmente, as narrativas ficaram mais elaboradas e os alunos começaram a compreender a estrutura do gênero textual conto. Assim, aponta Cardoso (2000) denomina de “planificação auto-gerada”, em que a ação de escrever um texto transcorre sobre a necessidade de se apreender que a condução dessa produção escrita não se apoia mais na análise da produção de linguagem na situação de fala, mas de ensinar a pensar sobre as expressões que constituem a linguagem escrita, a desenvolver uma instância de controle autônoma. Assim, após a rotina semanal de narrativas coletivas, iniciou-se a gestão autônoma (CARDOSO, 2000), para a produção da linguagem oral e por subsequência da escrita.

Do ponto de vista psicológico trata-se de fazer funcionar e dominar nas diferentes situações de comunicação escrita dois processos: a) a planificação auto-gerada do texto; b) a instauração de uma relação mediata em relação à situação material de produção. No que concerne ao primeiro, é necessário compreender que o controle e a gestão da produção não se ancoram mais na análise da produção de linguagem na situação; é necessário desenvolver uma instância de controle e de gestão autônoma, permanente, que funcionará durante toda a produção do texto. Igualmente, o outro processo implica que o cálculo e a criação das origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas) funcionam independente da situação particular. No nível psicológico trata-se de um funcionamento que exige a criação de novas instâncias de cálculo, de gestão e de controle, que já se encontram de maneira rudimentar nas situações ligadas ao uso da oralidade (CARDOSO, 2000, p. 2).

Observamos que as experiências iniciais com os contos, durante as atividades de contação de histórias, ao serem inseridas na rotina semanal das crianças, aos poucos

propiciaram uma vivência de situações de uso da linguagem escrita e uma reflexão sobre a estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração da narrativa em forma de recontos, favorecendo contextos de letramento literário e oferecendo oportunidades para criarem suas próprias histórias, de modo a desenvolverem ações de gestão e de controle do contexto e da estrutura das narrativas.

No processo de construção de uma narrativa com crianças em fase de alfabetização foi proporcionado um “ambiente” favorável para estas práticas, tais como: rodas de leitura, incentivo à participação de todos e um diálogo cuidadoso com as crianças ao entregarem seus recontos, valorizando e reconhecendo nas produções os progressos e as opções escolhidas.

Dentre as atividades que compunham a rotina das práticas educativas destacamos a ação realizada pela bibliotecária que, quinzenalmente, fazia a troca de livros com os alunos do 2.º ano na biblioteca da escola. Acompanhamos essas atividades de troca de livros entre os alunos e, principalmente, quais obras eram escolhidas. Notamos que a turma sempre optava por livros de literatura infantil com mais gravuras e desenhos. Os alunos tinham demonstravam cuidado e zelo com os livros emprestados da biblioteca escolar, sendo muitas vezes o único material de leitura que tinham contato.

Outro fato observado refere-se à solicitação das crianças para que a residente fosse às suas carteiras para auxiliá-las durante a roda de leitura. Sempre havia disputas para que a residente se sentasse ao lado de quem iria recontar a história. Para resolvermos isso, realizamos um revezamento entre os alunos, para que todos pudessem se sentar ao lado da residente quando fosse recontar uma história, oportunizando momentos de fala das crianças depois de cada história, incentivando a participação.

Nesse contexto, a partir do 2.º semestre letivo, as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas para a hora da leitura e para produzirem suas próprias histórias. Este momento ficou estabelecido pelas crianças como “o melhor momento da aula”. A participação ativa das crianças nas propostas de leitura e reconto indicou como o afeto e o cognitivo são processos demarcados de interrelações, que visivelmente foram notórios de acordo com o progresso nas atividades e no entusiasmo das crianças.

Para demonstrar os resultados da ação de intervenção descreveremos o processo de escrita de uma aluna da turma, a quem chamaremos pelo nome fictício de Larissa, que era uma das crianças mais avançadas da turma do 2.º ano. A aluna já sabia ler e fazia operações matemáticas, mas ao que tange de produções de texto, por estar acostumada apenas a copiar ou a produzir pequenos textos, sentenças e frases, não tinha aproximação nem apropriação da estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração de contos e com a produção de narrativas de forma autônoma. Temos abaixo (Figura 3.1) a primeira produção de texto realizada a partir do reconto do conto “O Pequeno Polegar”:

Nessa primeira produção de texto realizada por Larissa foi enfatizado, várias vezes, que a criança poderia recontar a história da forma como quizesse, mas sempre ocorriam justificativas, como “Eu não sei escrever, não sei fazer história grande!”. Então, foi solicitado que a criança escrevesse o que soubesse sobre a narrativa, como podemos observar na Imagem 1, a criança escreve somente uma frase sobre a narrativa acompanhada da produção de um desenho sobre o conto “O Pequeno Polegar”.

A segunda produção de texto foi sobre o conto “A Bela Vassilissa” e ocorreu final do primeiro semestre letivo (Figura 3.2). A atividade seguiu a mesma rotina já estabelecida com a turma e a aluna já se prontificava a escrever um texto com uma extensão maior, evidenciando elementos narrativos, em que dizia conseguir escrever uma “história grande”, demonstrando mais interesse pela atividade de escrita.

Na imagem 2 da produção de texto de Larissa é possível notar o quanto a narrativa passa a ser mais elaborada pela criança, podemos perceber também a tentativa de estruturação da escrita para a construção de seu reconto, com início da construção de parágrafos, com a apresentação e sequências de fatos, uso de conectivos, como o uso da conjunção aditiva (e), do advérbio para demarcação temporal (depois), para relacionar uma ideia a outra. Ou seja, notamos um esforço em produzir um texto com certa sequência lógica dos acontecimentos, como marcação de início, meio e fim para a narrativa.

A terceira produção de texto foi sobre o conto “O Leo e a Baleia” ocorreu no final do ano letivo (Figura 3.3). A atividade também seguiu a rotina já estabelecida com a turma, nesse momento a aluna já se dizia “autora” e já demonstrava mais interesse pela escrita do que pelo desenho. Durante esses momentos, a aluna sempre solicitava que houvessem mais de uma produção de texto.

Já na imagem 3 da produção de texto, aproximando-se do final do ano letivo, é notório que a criança já tinha aumentado seu repertório de compreensão sobre o gênero narrativo, ampliando o vocabulário, o uso de expressões mais elaboradas para dar sentido ao texto, também compreendendo a sua estrutura da narrativa construindo uma sequência lógica dos acontecimentos com início, meio e fim. A escrita apresenta estrutura textual (temporal, espacial e argumentativa) para a elaboração da narrativa, em que se utiliza um título, pontuação, expressão que identifica o gênero conto, como “Era uma vez...” e finaliza com “Foram felizes para sempre”, demonstrando a apropriação de algumas características do gênero textual explorado, o que nos mostra uma diferenciação da primeira produção escrita realizada. Diante disso, é possível evidenciar um processo evolutivo da produção escrita a partir da vivência de um contexto de letramento literário oferecido às crianças semanalmente.

Neste sentido, de acordo com o conceito de letramento literário, podemos afirmar e relacionar esse conceito com a produção escrita, que de acordo com Cosson (2016), se efetivaram nas ações realizadas:

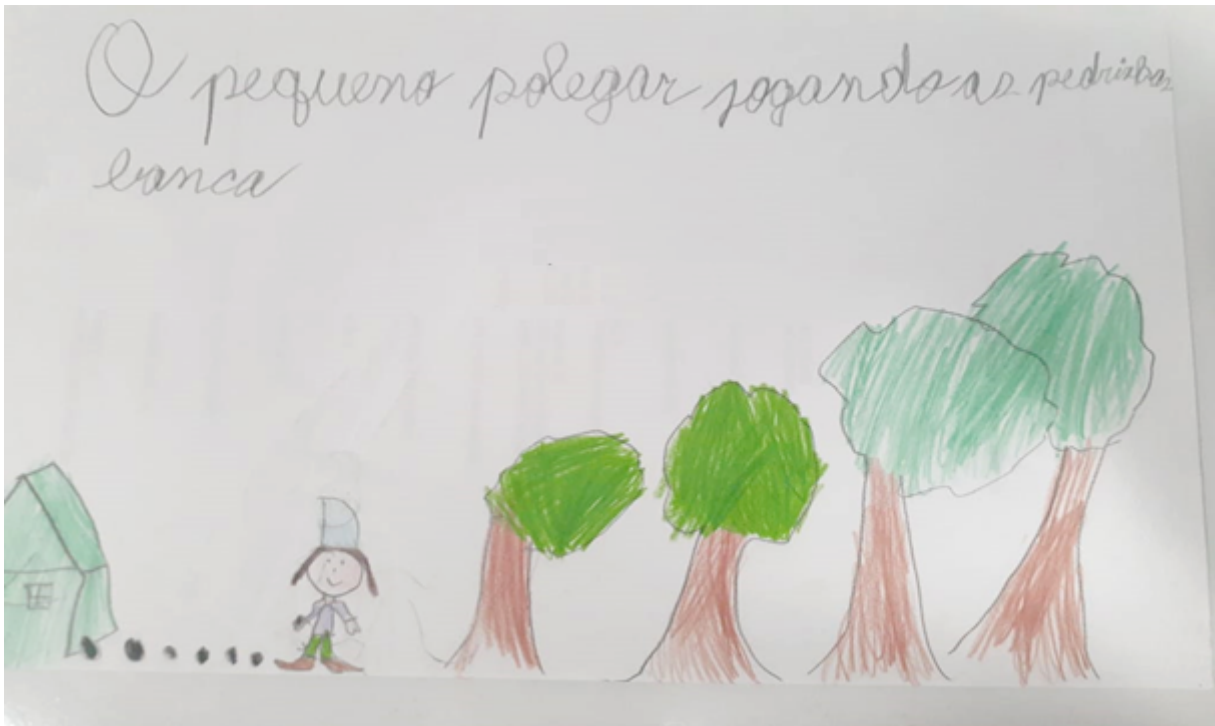


Figura 3.1: O reconto da história “O Pequeno Polegar”.
Fonte: Das autoras (2021).

A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras, tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita (COSSON, 2016, p. 181).

Então, compreendemos as situações de letramento literário esimularam o processo de apropriação da linguagem escrita, de modos de expressão e de articulação da estrutura de um determinado gênero textual e do interesse pela escrita. Ao trazermos uma reflexão sobre a produção escrita da aluna, relacionamos aos conceitos de Bajard (2014) quando afirma que, durante o processo de escrita das crianças, também são construídas operações linguísticas e cognitivas:

Na medida em que recusamos considerar a escrita apenas como um duplo da língua oral, não podemos reduzir o seu funcionamento a uma transposição recíproca das letras dos elementos sonoros. Em outras palavras, uma política de alfabetização não pode reduzir o sistema gráfico ao valor fonográfico das letras. A pesquisa contemporânea – análise do discurso, gramática do texto, semiótica do texto – descreve a língua

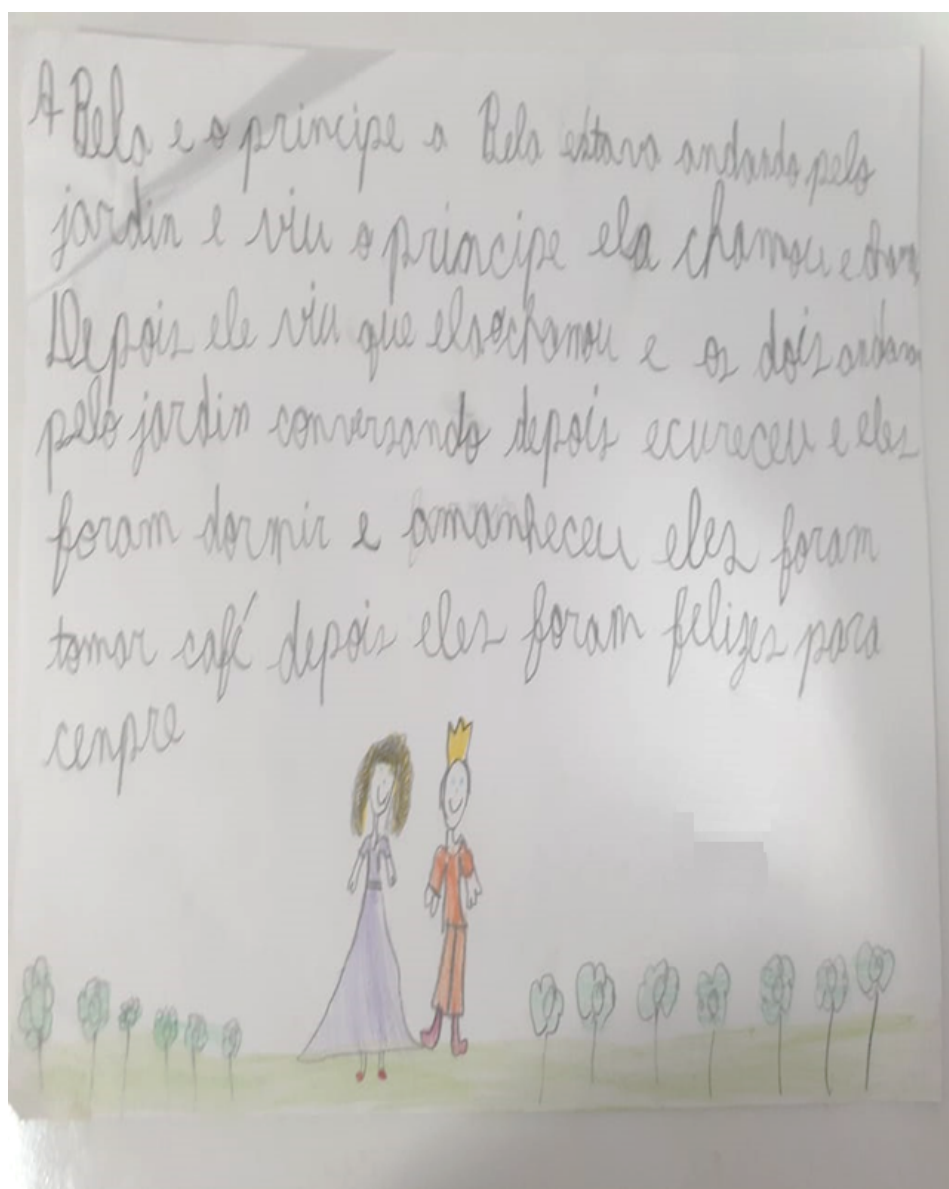


Figura 3.2: O reconto da história “A Bela Vassilissa”.
Fonte: Das autoras (2021).

escrita tomando como unidade o texto enquanto objeto de “operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção” (BAJARD, 2014, p. 109).

Ao longo das atividades de leitura literária e de contação de histórias realizadas semanalmente, incentivávamos a participação das crianças, convidando-as a manifestarem sua

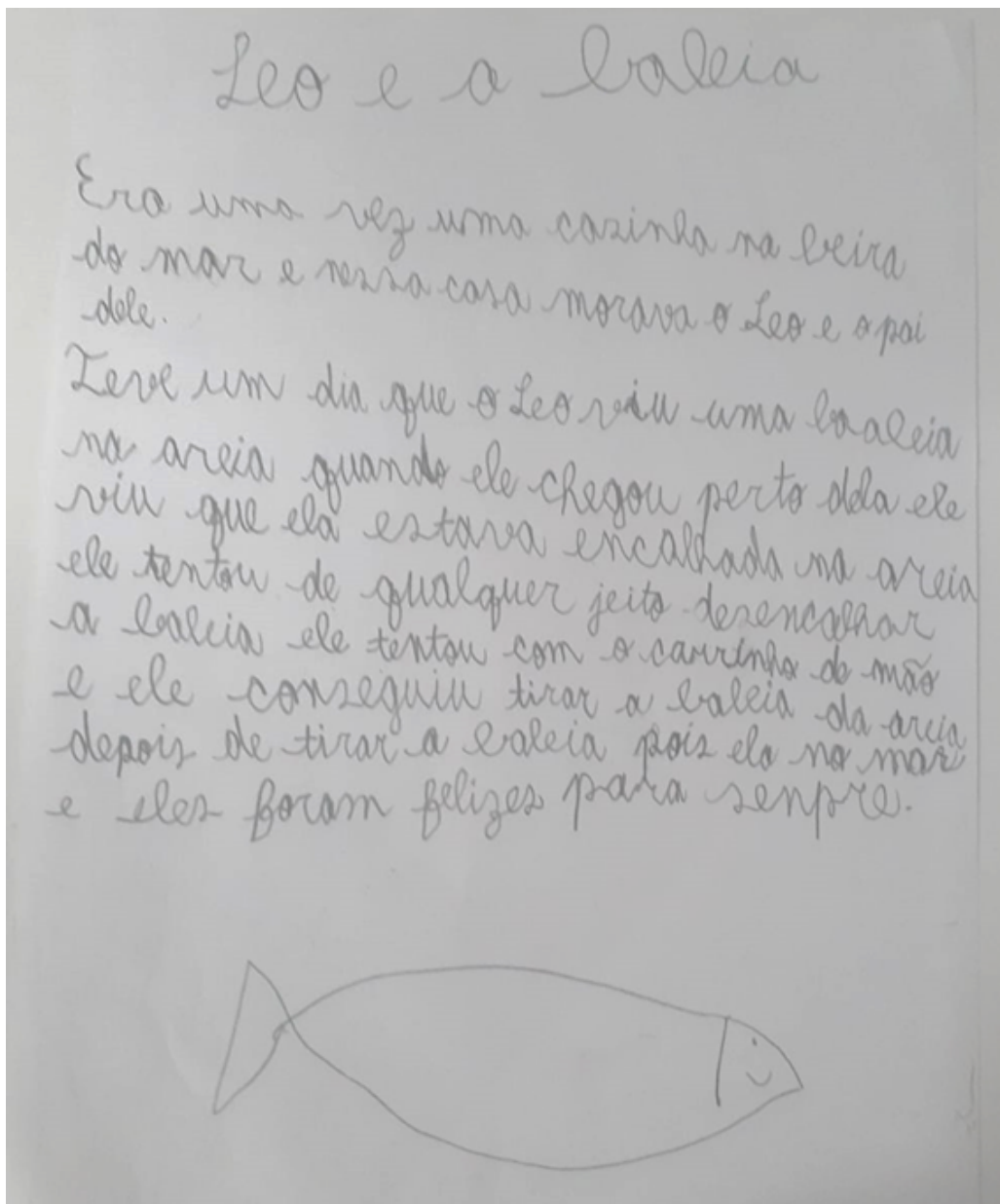


Figura 3.3: Reconto no final do ano letivo “O Leo e a Baleia”.

Fonte: Das autoras (2021).

opinião sobre a história, a comentarem sobre o contexto da narrativa. Enfim, oportunizávamos um espaço para que se expressassem ao fim de cada história. Incentivávamos a atividade individual de reconto, com incentivos e reconhecimento da produção do desenho ou da história recontada, dando demonstrações de confiança e de acolhimento pela tentativa de produção. Perto do fim do ano letivo, o “cenário” havia mudado, as crianças demonstravam interesse e entusiasmo para participar da roda de leitura, das conversas após as histórias e estavam dispostas a fazerem as atividades de reconto.

Dessa maneira, ao incentivarmos atividades de leitura literária e de produção de narrativas orais e escritas com as crianças, oportunizamos situações de práticas sociais de

leitura e de escrita. Como afirma Soares (2003), o trabalho pedagógico com a prática social da escrita pode estar associado aos livros de literatura e a outros materiais de leitura como jornais, revistas, panfletos. Por isso, faz-se necessário incentivar ações de letramento, como também ações que incentivem a alfabetização, ambas como função “catalisadora” nas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003), não apenas para saber da importância do ato, mas para entender que tais propostas tendem a ser parte da estratégia do processo de formação do sujeito leitor.

As atividades de leitura desenvolvidas com as crianças tiveram como finalidade promover um contexto de letramento literário, a partir da contação de histórias feita pela residente e pelo reconto da narrativa elaborado pelas crianças, que, inicialmente, se configurou somente com a produção de desenhos e, depois, com a escrita espontânea de textos narrativos (recontos).

As crianças se envolveram na rotina semanal das atividades de leitura literária, de modo que ao virem a residente, já compreendiam que era o dia de acompanhar uma história e poder recontá-la. Esse momento era percebido por todos os alunos como algo que fazia parte da rotina das práticas educativas e se caracterizava pela ludicidade e criatividade.

Inicialmente, ao redigirem suas produções de reconto, as crianças se demonstravam temerosas ao escreverem e geralmente alegavam: “Não sei escrever bem!” ou “Não sei escrever histórias!”. Orientávamos que escrevessem como soubessem, incentivando-as a desenvolverem uma escrita espontânea. Acerca disso, afirma Soares (1999, p. 61):

Assim, o princípio que regia o ensino da escrita - o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, quer partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos) - é substituído por princípio radicalmente diferente: a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

De acordo com a citação acima, é possível compreender que na escrita espontânea a criança precisa interagir com a língua oral e escrita, elaborando hipóteses sobre como se escreve, de modo a estabelecer relações de sentido e compreender a finalidade da escrita, aprendendo e fazendo associação com a produção de narrativa.

3.5 Considerações finais

A partir desse relato de experiência vivenciado nas atividades de intervenção do Programa de Residência Pedagógica, pudemos estabelecer uma rotina escolar de leitura literária e de produção de narrativas orais e escritas, em que evidenciamos a importância deste contexto de letramento para o processo de alfabetização.

Desse modo, fomentamos um contexto de letramento ao oferecermos uma rotina de atividades semanais de leitura literária conduzida por propostas de intervenção a partir de questionamentos e conversas sobre o contexto da narrativa, comentários e reflexões sobre a estrutura da narrativa, indicação de uso de determinadas palavras e expressões, incentivo à produção de narrativas orais e escritas com atividades de recontos coletivos ou individual da história lida, de modo que fomentamos um contexto de letramento literário. Além disso, criamos um ambiente em que a literatura deu espaço à produção escrita, o que permitiu às crianças adquirirem autonomia e gerenciamento da ação escritora, entendendo o que, como e para que escrever.

As ações de intervenção com a produção escrita aconteceram, como descreve Soares (1999), de forma elaborada a partir da intencionalidade pedagógica, visando a aquisição do sistema de escrita alfabético para aqueles que não estavam alfabetizados e ampliando a compreensão do gênero textual conto, superando problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos na produção de texto, com a elaboração de estratégias de estruturação de frases, de uso de recursos de coesão, com atividades que priorizaram o ato de produzir narrativas.

Portanto, a partir de momentos de leitura e de incentivo à produção de narrativas orais e escritas, as crianças criaram laços afetivos com as atividades de leitura literária e com a produção de textos, ampliando o repertório de leitura, o vocabulário, a criatividade, a expressividade e a autonomia, contribuindo para o processo de formação de leitores e de escritores.

Referências

BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CARDOSO, C. J. **Linguagem escrita e operações de textualização: uma perspectiva longitudinal**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. p. 1-17. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_10_01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999. p. 49-73.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.