



Práticas de Iniciação à Docência
A experiência do PIBID na fronteira
Jaguarão-BR / Rio Branco-UY

Pibid



Universidade Federal do Pampa

Juliana Brandão Machado
Patrícia dos Santos Moura
Organizadoras



Práticas de Iniciação à Docência

**A experiência do PIBID na fronteira
Jaguarão-BR / Rio Branco-UY**

**Juliana Brandão Machado
Patrícia dos Santos Moura
Organizadoras**

Práticas de Iniciação à Docência
A experiência do PIBID na fronteira
Jaguarão-BR / Rio Branco-UY

E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P912 Práticas de Iniciação à Docência: a experiência do PIBID na fronteira Jaguarão-BR / Rio Branco/UY [e-book]. / Organizadoras: Patrícia dos Santos Moura e Juliana Brandão Machado. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

174 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-7843-776-3

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Educação infantil. 5. Professor – Formação – Letra. 6. Professor – Formação – Pedagogia. I. Moura, Patrícia dos Santos. II. Machado, Juliana Brandão.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação 7

Juliana Brandão Machado

Patrícia dos Santos Moura

PARTE I – Subprojeto Letras

Jogos: aprendizagem/aquisição da língua espanhola
por crianças brasileiras 14

Maria Fernanda Carvalho Dias

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Música/canção: língua espanhola em anos iniciais 40

Raquel de Freitas Cunha

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Reflexões dos bolsistas do PIBID Espanhol
UNIPAMPA-Jaguarão: impactos e aprendizagens 65

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Doralice da Silva Machado

Turismo pedagógico: atividades que auxiliam
na aquisição da língua espanhola 87

Maria Élia Gonçalves Martins

Cristina Pureza Duarte Boéssio

PARTE II – Subprojeto Pedagogia

Leituras e escrituras nos anos iniciais: o PIBID e
as implicações na formação do professor alfabetizador 96

Amanda Araujo Maciel

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Lucas da Silva Martinez

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: contribuições para a formação docente na Educação Infantil	114
<i>Carolina Pinheiro Neumann</i>	
<i>Patrícia dos Santos Moura</i>	
Olhares sobre o processo de construção da docência na Educação Infantil na perspectiva da alfabetização e do letramento	135
<i>Vera Antonia dos Santos Feijó</i>	
Da invisibilidade à organização: aprendizados da iniciação à docência na luta pelos direitos dos surdos	153
<i>Franciele das Neves Gonçalves</i>	
<i>Everton Fêrrêr de Oliveira</i>	
Sobre os autores e as autoras	172

Apresentação

*Juliana Brandão Machado*¹

*Patrícia dos Santos Moura*²

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, regulamentado pela Portaria 096/2013 da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, tem na Universidade Federal do Pampa a atuação em oito *campi* e 16 subprojetos em diferentes cursos de Licenciatura. No Campus Jaguarão, desde 2014 há dois subprojetos em vigência: Letras e Pedagogia.

O Subprojeto Letras – Português está organizado em duas áreas temáticas de abordagem: Língua Materna e Língua Espanhola, com o objetivo de desenvolver atividades para o ensino de leitura/escrita/oralidade em diferentes gêneros e suportes textuais aos alunos de escolas públicas no intuito de desenvolver a formação de leitores e o letramento. Atuam nesse subprojeto dois coordenadores de área, seis supervisores, 30 bolsistas de iniciação à docência, perfazendo quatro escolas públicas do município.

O Subprojeto Pedagogia divide-se em três áreas temáticas de atuação: Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Letramento e Educação Infantil; Modalidades de Ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O grupo é composto por três coordenadores de área, oito supervisores, 45 bolsistas de iniciação à docência, abrangendo seis escolas públicas do município.

¹ Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais PIBID – Unipampa – Campus Jaguarão.

² Coordenadora da área Letramento e Educação Infantil do Subprojeto Pedagogia.

Considerando o disposto no regulamento do PIBID em seu Art. 2º: “O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. A iniciação à docência tem impacto significativo tanto para a formação inicial como para a formação continuada de professores. Do ponto de vista da formação inicial, os acadêmicos dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de aproximar-se do campo profissional em uma prática orientada e reflexiva, que conjuga a atuação no espaço escolar a partir do planejamento pedagógico e posterior reflexão sobre a prática. Soma-se a isso a ideia de produção e pesquisa sobre o fazer pedagógico, que oportuniza a consolidação de uma formação docente alinhada com o princípio da pesquisa como construção do conhecimento, reunindo diferentes saberes sobre a docência nessa reflexão.

Além disso, a prática do PIBID impacta significativamente a formação continuada de professores. Da perspectiva da estrutura do programa, a relação do bolsista de iniciação à docência com o professor supervisor (docente da área do subprojeto que atua na escola), de construção do planejamento e acompanhamento das atividades, também se configura como uma prática que pode ser de mútua formação, considerando as trocas de experiências e saberes oportunizadas nessa relação. Ao mesmo tempo, a formação continuada será consolidada nas diferentes atividades desdobradas pelo programa, como nos seminários institucionais, além do incentivo à produção acadêmica e participação em eventos científicos da área. Ao longo do desenvolvimento do programa no campus Jaguarão, desde 2014, muitos foram os eventos científicos (de âmbitos nacional e internacional), publicações e participação dos bolsistas divulgando os resultados do trabalho desenvolvido.

Os Subprojetos Letras e Pedagogia reforçam, no município de Jaguarão, o compromisso com a qualificação da Educação Bá-

sica em sua totalidade. Atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contempla a formação docente inicial e continuada em diferentes níveis de ensino. A área temática “Letramento e Educação Infantil”, do Subprojeto Pedagogia, desenvolve suas atividades no âmbito da Educação Infantil. A área temática “Leituras e escrituras nos anos iniciais do Ensino Fundamental” contempla turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. O Subprojeto Letras atua tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, além de desenvolver atividades da área de espanhol nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consolidamos também as modalidades de ensino com a área temática do Subprojeto Pedagogia “Modalidades de Ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos”, que atua nas práticas do Atendimento Educacional Especializado e desenvolve práticas de Educação de Jovens e Adultos como experiências aliadas à extensão universitária, abrangendo diferentes segmentos da comunidade escolar do município. Dessa maneira, reafirmamos também o compromisso da universidade com a qualificação da Educação Básica.

Neste livro são sistematizadas reflexões sobre experiências desenvolvidas ao longo dos últimos quatro anos. A Parte I apresenta os textos referentes ao Subprojeto Letras. Na Parte II são apresentados os textos resultantes das experiências do Subprojeto Pedagogia.

O texto **JOGOS: APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR CRIANÇAS BRASILEIRAS**, de autoria de Maria Fernanda Carvalho Dias e Cristina Pureza Duarte Boéssio, discute a contribuição dos jogos na aprendizagem/aquisição da língua espanhola. A partir do relato de oficinas realizadas com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, as autoras problematizam a cooperação desenvolvida pelos alunos ao longo das atividades propostas e destacam a importância do planejamento prévio para o êxito das ações.

O texto **MÚSICA/CANÇÃO: LÍNGUA ESPANHOLA EM ANOS INICIAIS**, de autoria de Raquel de Freitas Cunha e

Cristina Pureza Duarte Boéssio, relata oficinas realizadas por bolsistas de Iniciação à Docência com alunos de 6 a 7 anos, utilizando canções para abordar temáticas do vocabulário em espanhol. As autoras defendem que a utilização de músicas e canções favorece o ensino e a aprendizagem/aquisição da língua espanhola.

O texto **REFLEXÕES DOS BOLSISTAS DO PIBID ESPANHOL UNIPAMPA-JAGUARÃO: IMPACTOS E APRENDIZAGENS**, de autoria de Cristina Pureza Duarte Boéssio e Doralice da Silva Machado, apresenta uma discussão sobre o impacto do PIBID na formação dos bolsistas e ex-bolsistas. Através de um questionário respondido por 25 bolsistas e ex-bolsistas, são elencadas categorias de análise sobre a aprendizagem e a formação dos acadêmicos.

O texto **TURISMO PEDAGÓGICO: ATIVIDADES QUE AUXILIAM NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA**, de autoria de Maria Élia Gonçalves Martins e Cristina Pureza Duarte Boéssio, relata uma experiência de turismo pedagógico com estudantes do Ensino Médio de vivência da cultura espanhola. As autoras destacam o processo de construção desse projeto, apresentando um princípio orientador para a prática: a ideia de refletir sobre as ações desenvolvidas, que foi perseguida ao longo de todo o projeto.

O texto **LEITURAS E ESCRITURAS NOS ANOS INICIAIS: O PIBID E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**, de autoria de Amanda Araújo Maciel, Ana Cristina da Silva Rodrigues e Lucas da Silva Martinez, procura destacar as contribuições do PIBID para a formação de futuros alfabetizadores e também para a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas envolvidas no projeto. Aborda a pesquisa realizada por uma das bolsistas sobre sua própria experiência de formação e de outras colegas, também participantes do PIBID, a partir de uma análise de suas aprendizagens e reflexões durante o exercício da docência alfabetizadora, no que tange às interações na escola e ao planejamento, uso de recursos, construção de estratégias de ensino e seleção de conteúdos.

O texto **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, de autoria de Carolina Pinheiro Neumann e Patrícia dos Santos Moura, tem por objetivos compreender como o PIBID contribui para o processo de formação docente e apresentar sucintamente um pouco das práticas pedagógicas envolvendo o letramento e a reflexão sobre a escrita, realizadas pelo grupo de bolsistas da área Letramento e Educação Infantil do curso de Pedagogia da Unipampa. As autoras descrevem e analisam as práticas envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade, realizadas pelas bolsistas em sala de aula, considerando os aportes teóricos de uma das obras lidas e estudadas profundamente nas reuniões mensais com a coordenação de área.

O texto **OLHARES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**, de autoria de Vera Antonia dos Santos Feijó e orientação de Patrícia dos Santos Moura, trata da investigação da autora sobre sua própria prática docente a partir do momento inicial da sua trajetória profissional, quando começou a lecionar em uma turma de pré-escola em uma escola privada em 2006, mesmo sem ter formação pedagógica, e no PIBID em uma escola pública, entre 2015 e 2017, após o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em suma, a bolsista compara suas práticas iniciais de docência na escola privada com as realizadas na mesma instituição e na escola pública, sendo essa orientada sob a coordenação de área e supervisão do PIBID Pedagogia – área Letramento e Educação Infantil, a partir dos estudos produzidos no campo da alfabetização, analisando a presença de distintas perspectivas teóricas em seu planejamento no decorrer de sua trajetória profissional.

O texto **DA INVISIBILIDADE À ORGANIZAÇÃO: APRENDIZADOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LUTA PELOS DIREITOS DOS SURDOS**, de autoria de Franciele das Neves Gonçalves e Everton Fêrrer de Oliveira, aborda

os contextos formativos perpassados pela trajetória da autora, graduanda do curso de Pedagogia e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia, áreas temáticas Alfabetização e Educação Inclusiva (2013-2014) e Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (2014-2017). Conforme o curso de graduação e a iniciação à docência encaminhavam-se para sua finalização, a bolsista percebeu que a docência enseja práticas de pesquisa, pois assim é possível identificar as demandas de novas práticas. A pesquisa realizada por ela para a conclusão do curso teve por base a vivência como iniciação à docência, mais especificamente as lacunas em relação às questões relacionadas à surdez. O texto retrata também as decorrências do PIBID no âmbito da extensão e no trabalho junto à comunidade surda jaguarense.

PARTE I

Subprojeto Letras

Jogos: aprendizagem/aquisição da língua espanhola por crianças brasileiras

Maria Fernanda Carvalho Dias¹

Cristina Pureza Duarte Boéssio²

1 Introdução

As reflexões sobre o uso de jogos no ensino da língua espanhola, apresentadas neste texto foram realizadas no Subprojeto Letras-Espanhol, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que recebe apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, localizada na periferia da cidade de Jaguarão/RS/Brasil, fronteira com Rio Branco/Cerro Largo/Uruguai.

Na escola, atuamos com o 1º e 2º anos do Fundamental por meio do uso de vídeos, jogos e canções, tornando, assim, o ensino do idioma mais prazeroso e significativo. Como proposta para as reflexões aqui apresentadas, resolvemos analisar o uso dos jogos para trabalhar diferentes temáticas em sala de aula, o que deu origem também ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O uso de jogos na aprendizagem/aquisição da língua espanhola por crianças brasileiras”, de uma bolsista de iniciação à docência (ID).

O objetivo geral tanto do TCC como do recorte que aqui trazemos era verificar como os jogos contribuem para a aprendizagem/aquisição da língua espanhola. Os objetivos específicos

¹ Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras Espanhol.

² Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, curso de Letras; coordenadora de área do Subprojeto Letras Espanhol.

foram: avaliar a motivação dos alunos em querer participar dos jogos; observar se, durante os jogos, os alunos utilizaram o vocabulário trabalhado pelos bolsistas; e analisar como os alunos interagiam entre eles, se eram competitivos ou cooperativos.

Observamos quatro oficinas que fizeram parte do projeto “Conociendo mi casa”, com a intenção de que os alunos do 2º ano do Fundamental conhecessem um novo léxico, fazendo relação com o seu dia a dia. Cada oficina teve uma temática e um determinado jogo adaptado para tal. Em todas elas utilizamos, como material de apoio vídeos e músicas, que antecederam os jogos, fazendo com que os alunos tivessem acesso a um *input* autêntico da língua. A coleta de dados para a análise foi feita através de filmagens, que após foram transcritas e analisadas.

Este texto está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos algumas pesquisas que tratam do ensino de uma língua estrangeira (LE) para crianças. Na segunda, apresentamos algumas teorias relacionadas ao ensino da língua espanhola para crianças e o uso de jogos em sala de aula. Na terceira metodologia, explicamos como foi feita a pesquisa e quais foram os pontos observados. Na quarta, relatamos a dinâmica das oficinas, fazendo as devidas reflexões. Por fim, as considerações finais e as referências.

2 Pesquisas sobre o ensino de uma língua estrangeira (LE) para crianças

Iniciamos a pesquisa com um levantamento no SciELO (Scientific Electronic Library Online) utilizando, simultaneamente, as palavras “ensino línguas crianças” e “espanhol crianças”. Apesar de não termos encontrado muitos artigos relacionados ao tema, os dois que selecionamos apontam a importância de começar desde cedo o ensino de uma língua estrangeira para crianças e como deve ser feito esse ensino.

O primeiro – “O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões” – é de autoria da Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (2007), atualmente

professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Ensino de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Rocha destaca que a melhor idade para apreender uma língua é na infância e que é importante o professor estar em constante formação. Explica que o ensino da língua em sala de aula deve aproximar-se da realidade, tornando-o, assim, mais significativo para o aluno. Rocha cita a música, a história e a brincadeira como gêneros infantis (MARCUSCHI, 2006), que fazem com que a criança interaja, se aproxime da cultura e tenha motivação para aprender. Destaca os jogos para que aprendam a esperar a sua vez, saibam respeitar e compreender os seus limites pessoais e desenvolvam competência estratégica para viver em sociedade. Cabe assinalar que, em Boéssio (2010), muitos desses textos que aqui revisitamos já foram apresentados e discutidos e que, de lá para cá, não encontramos trabalhos atuais significativos na área em estudo.

O segundo – “Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis” – é um artigo de 2009 das professoras Dra. Gretel Eres Fernández e Dra. Simone Rinaldi, da FEUSP. Esse trabalho levanta uma questão muito importante, que é a falta de formação de professores de espanhol para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o curso de Pedagogia não oferece formação em língua estrangeira e o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol prepara o aluno para atuar somente a partir do sexto ano, não há uma instância que contemple os anos iniciais com outro idioma. Frente a essa constatação, as autoras citam algumas iniciativas tomadas para minimizar o problema, como cursos de extensão e especialização para essa área. Por fim, dão algumas sugestões de trabalho com as crianças, enfatizando a importância do lúdico e ressaltando que os “jogos cooperativos (mais do que os jogos competitivos) também são uma importante estratégia de ensino de língua estrangeira para crianças” (2009, p. 363). Esse artigo e suas contribuições também já foram apresentados em Boéssio (2010).

No *Google Acadêmico*, utilizamos as seguintes frases para fazer a busca: “o uso de jogos na aula de espanhol”, “ensino de

língua estrangeira para crianças” e “uso de jogos no ensino de língua”. Na primeira tentativa, com a frase “o uso de jogos na aula de espanhol”, encontramos uma tese de mestrado com o título “O uso dos jogos na aula de E/LE”, de Cátia Madalena Madeira Leitão (2013), da Universidade de Letras de Lisboa/Portugal. A pesquisa foi realizada na Escola Básica 2.3 Josefa de Óbidos da mesma cidade com o 10º ano, e os alunos tinham idade entre 14 e 19 anos e teve a duração de sete dias. Primeiramente, foi entregue um questionário para conhecer melhor os alunos, suas preferências, seus conhecimentos da língua espanhola e saber o que achavam de aprender a língua através dos jogos. Com a análise das respostas foi planejada a unidade didática, cujo enfoque eram os processos comunicativos, integrando, assim, os jogos. No final de cada sessão, realizava-se uma autoavaliação de oito perguntas: “El juego me ha parecido útil para adquirir nuevo vocabulário?”; “He estado motivado?”; “He usado la LM?”, etc. Como resposta, os alunos tiveram que marcar: 1 - muito bom, 2 - bastante, 3 - regular, 4 - pouco e 5 - muito pouco. No final da unidade didática, foi aplicado outro questionário em que os alunos deveriam responder “sí” ou “no” para as perguntas: “Son los juegos, al mismo tiempo, divertidos y pedagógicos?”, “Debería haber más juegos en las clases de ele?”, “Los juegos os permiten mostrar vuestras destrezas en todas las áreas y no solamente en gramática?”, etc. Com os resultados foi possível comparar o *antes* e o *depois* dos questionários, e dessa forma perceberam que os jogos didáticos podem funcionar como ferramentas motivadoras, ajudando a baixar os níveis de ansiedade dos alunos e facilitando na aprendizagem e aquisição da LE.

Na segunda pesquisa no *Google Acadêmico* com a frase “ensino de língua estrangeira para crianças”, encontramos um trabalho de 2011, “A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem”, de Ane Caroline de Souza Pereira e Maria Regina Peres. O artigo inicia destacando o ensino precoce de uma língua estrangeira e diz que não é somente a idade da criança que ajuda na aprendizagem de uma língua, mas também influenciam os fatores biológi-

cos, motores, cognitivos e sociais. Em seguida, as autoras apresentam uma pesquisa que realizaram com pais de alunos entre sete e onze anos através de questionários. As perguntas eram sobre a escolaridade e o conhecimento de alguma língua estrangeira, e sua opinião a respeito do ensino de idiomas para os filhos. Com os resultados obtidos as autoras puderam constatar que o ensino precisa de melhorias e que o ideal seria uma intervenção psicopedagógica que teria a possibilidade de atuação junto aos pais, alunos e, especialmente, junto aos docentes. Os professores, por sua vez, poderiam ampliar os seus estudos na área de psicopedagogia, possibilitando com isso a realização de novas propostas de atividades que ajudam a despertar o interesse nos alunos. Um psicopedagogo na escola auxiliaria os docentes a refletir sobre o ensino, ajudando na seleção de material didático, na escolha dos conteúdos e na metodologia, fazendo com que as aulas de LE fossem mais significativas e motivadoras para o aluno. As autoras salientam o trabalho com a oralidade, o uso de jogos interativos, danças, músicas, atividades que são prazerosas e desafiadoras.

Na terceira busca no *Google Acadêmico* com a frase “uso de jogos no ensino de língua”, encontramos uma tese de doutorado com o título “A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva”, da Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy (2005), também trazida em Boéssio (2010). A tese faz uma discussão sobre o uso de jogos como instrumento de ensino-aprendizagem nas aulas de LE e tem o objetivo de “investigar o desenvolvimento dos jogos de linguagem e o papel por eles exercido no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em três estágios da aprendizagem de uma LE” e “promover a reflexão dos professores-participantes sobre o papel desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula” (2005, p. XI). A pesquisa foi realizada em uma escola de línguas localizada no interior do estado de SP e teve a participação de duas professoras e cerca de vinte e oito alunos. Para fazer a análise, Szundy gravou sete jogos que foram aplicados em sala de aula. Após cada jogo entregou um questionário para que os alunos respondessem e realizou quatro sessões reflexi-

vo-dialogais, gravadas em áudio entre a pesquisadora e os professores-participantes. A conclusão a que a autora chegou em relação ao primeiro objetivo foi que “quanto menor o grau de formatação do jogo de linguagem, maior a complexidade dos gêneros do discurso que circulam na interação e, em consequência, das capacidades de linguagem socioconstruídas”. Já em relação ao segundo objetivo, foi observado que o “diálogo entre professores-participantes e pesquisadora é marcado pelo embate entre as ideologias construídas ao longo da experiência cotidiana dos professores e as ideologias cristalizadas presentes nos textos sugeridos pela pesquisadora na tentativa de relacionar teoria e prática” (2005, p. XI).

Continuando nossa busca por pesquisas sobre o assunto em foco neste trabalho, no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) percebemos muito material relacionado ao tema, porém não tivemos acesso aos arquivos que diziam “Trabalho anterior à plataforma sucupira”. Ao colocar na busca “língua espanhola nos anos iniciais”, encontramos a tese de doutorado de Boéssio (2010) com o título “Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais”, que trata, principalmente, do ensino de língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Boéssio, que já trabalhou com crianças do Ensino Fundamental e é professora do curso de Letras-Espanhol da UNIPAMPA de Jaguarão, criou meios para que o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol formasse professores de língua espanhola para crianças. Para isso ofertou duas disciplinas optativas, “O ensino da língua espanhola através de canções” e “O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do Fundamental”, iniciando, assim, a sua investigação que foi observar a prática docente de ex-alunas das disciplinas optativas. As quatro alunas-professoras dividiram-se em três escolas municipais da cidade de Jaguarão, e suas aulas partiram do que foi proposto nas aulas das disciplinas optativas. A proposta era levar a aquisição para a sala de aula de uma maneira lúdica com o uso da oralidade através de músicas/canções, assim com um *input* autêntico, e com as alunas-professoras falando o tempo todo na língua-meta. A pesquisa de campo

foi feita por meio de observações, gravações, entrevistas e transcrições das aulas. Os resultados foram significativos, mostrando que o curso de Letras pode preparar futuros professores para o ensino de língua espanhola para os anos iniciais. Com o uso de novas metodologias, utilizando músicas/canções e também jogos, a aula torna-se lúdica e motiva os alunos a participar e a interagir com seus colegas e professores, tornando prazeroso aprender uma nova língua. A autora ressalta que a disciplina “O ensino de língua espanhola para as séries iniciais do Fundamental” deixou de ser optativa e passou a ser obrigatória no curso de Letras devido à sua repercussão e reconhecimento.

Após a pesquisa no Banco de Teses da Capes, procuramos artigos no VII Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (VII SENALE), realizado em 2013. Como o site não tem barra de busca, tivemos que ir clicando nos nomes dos autores para conseguir algum trabalho relacionado ao tema de pesquisa. Acabamos encontrando o artigo intitulado “Trabalho com o lúdico: motivação nas aulas de língua estrangeira para crianças”, de Deise Anne Terra Melgar, Vanessa David Acosta e orientado por Boéssio. O trabalho tem o objetivo de analisar a abordagem lúdica aplicada nas oficinas do projeto de extensão “Español Básico para Niños”, realizado na UNIPAMPA – Campus Jaguarão. O principal objetivo do projeto de extensão é ensinar a língua espanhola para crianças através de atividades lúdicas, “ancoradas na oralidade”. Com o uso de jogos, vídeos e músicas os alunos se sentem mais motivados para aprender uma nova língua, e assim a aquisição vai acontecendo naturalmente. A conclusão das autoras foi de que devemos pensar na motivação como um fator importante para a aquisição de uma língua estrangeira.

Finalizamos esta seção observando que todos esses trabalhos apresentados não abordam diretamente a questão dos jogos, mas mostram que os jogos são recursos motivadores para o ensino da língua, o que demonstra a relevância desta investigação.

Na próxima seção, apresentamos algumas teorias relacionadas ao ensino de língua espanhola para crianças e ao uso de jogos em sala de aula.

3 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica está dividida em dois subcapítulos, nos quais buscamos articular as teorias. No “2.1 O ensino de espanhol para crianças”, os teóricos utilizados são: Krashen (apud PAIVA, 2014) com as cinco hipóteses de aquisição de uma segunda língua; Vygotsky (apud DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989) com o sociointeracionismo; Périssé, Garboggini e Vieira (2002) com o ensino de uma língua estrangeira para crianças; “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCNs” (1998) e Santos (2001) com o ensino através da ludicidade. No “2.2 O uso de jogos em sala de aula”, os teóricos são: Labrador e Magán (2008) com os jogos como instrumento de aprendizagem; Fuentes (2008) com os jogos no enfoque comunicativo; Fernández e Carmona (2012) com a utilização dos jogos no ensino da língua espanhola e Brotto (1999) com jogos cooperativos e competitivos.

3.1 O ensino de espanhol para crianças

A maioria dos teóricos nos quais nos ancoramos – Périssé, Garboggini e Vieira e o capítulo dois do livro da Paiva (2014), falando sobre Krashen – foram os mesmos dos textos estudados na disciplina “Metodologia do ensino de espanhol para crianças” do nono semestre do curso de Letras-Espanhol.

Concordando com a teoria de Périssé, Garboggini e Vieira, destacamos que o ensino da língua espanhola para crianças dos anos iniciais deve ser por meio da oralidade por estarem em fase de alfabetização. Conforme esses teóricos,

se uma criança é exposta desde cedo a falantes proficientes que interagem naturalmente com ela em uma língua estrangeira de maneira vivencial, a criança pode, de fato, vir a tornar-se mais competente do que um adulto que aprende o idioma em cursos de língua estrangeira. Isso não acontece porque seja mais fácil para a criança aprender, e sim porque o seu sistema nervoso atende a um programa genético que foi respeitado para que a aprendizagem ocorresse (PÉRISSE; GARBOGGINI; VIEIRA, 2002, p. 20).

Também destacam que a aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos pode efetivar-se através da escrita e da oralidade por esses já terem mais recursos cognitivos, adquirido a sua língua materna e domínio da língua escrita. Com isso só confirmam que o uso da oralidade em sala de aula é essencial na aprendizagem de uma língua pelas crianças e que também é importante para os adultos a fim de que aconteça a aquisição.

Krashen foi de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa, pois traz a diferença entre ambientes formal e informal como contribuidores para a competência linguística. No ambiente formal, acontece a aprendizagem, como a sala de aula na qual o aluno se monitora e tem consciência da gramática aprendida. Já no informal acontece a aquisição da língua de uma forma natural, inconsciente, assim ocorrendo absorção do insumo linguístico (*intake*). Para que se tenha um contexto de aquisição em sala de aula, Krashen (1978), citado por Paiva (2014), sugere que o professor fale fluentemente a língua-meta com seus alunos para assim haver a aquisição excelente do *input*. Na teoria da aquisição, ele apresenta cinco hipóteses: a diferença entre aquisição-aprendizagem, ordem natural, monitor, *input* e filtro afetivo. Krashen destaca o *input* como sendo a sua hipótese favorita, pois com um *input* de qualidade é que se dá a aquisição da língua-meta.

A interação em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois a troca de conhecimentos com os colegas e professor ajuda no processo de socialização. Vygotsky destaca com o sociointeracionismo a importância da troca de experiências que é veiculada pela linguagem.

Na medida em que vê a aprendizagem como um processo essencialmente social – que se dá na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – Vygotsky afirma que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas (VYGOTSKY *apud* DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 51).

A interação social também está presente nos “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCNs”, pois destaca a importância do ensino de línguas nas escolas por ser essen-

cial para a interação social. Para isso é importante “uma compreensão teórica do que é linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 27).

Para que se tenha uma maior interação em sala de aula, o professor deve buscar ensinar a língua espanhola de uma maneira lúdica, assim resultando em alunos estimulados e motivados em aprender a nova língua, conforme Santos (2001, p. 53). “A educação por via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução.” Como forma de trabalho lúdico, apresentamos, no subcapítulo 3.2, o uso de jogos em sala de aula.

3.2 O uso de jogos em sala de aula

As teorias que embasam o uso de jogos em sala de aula foram encontradas nas referências de textos sobre o ensino de uma língua estrangeira para crianças e o uso de jogos.

A utilização de jogos como metodologia de ensino vem de muitos anos, porém, até nos dias atuais, não são devidamente reconhecidos como um instrumento de ensino. Labrador e Magán destacam que

los juegos son tan viejos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero el reconocimiento de su valor educativo todavía tiene mucho camino por recorrer. Si observamos la historia de la educación, comprobaremos que ha servido para fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad de estudiante, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo (LABRADOR; MAGÁN, 2008, p. 71).

Além dos jogos serem considerados um recurso educativo, os estudos feitos na área da psicologia cognitiva revelaram a sua importância. Conforme Labrador e Magán:

los psicólogos, especialmente los cognitivos, llaman la atención sobre el juego destacando sus valores psicomotor, afecti-

vo, social, cognitivo y lingüístico. El juego establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que tienen cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás (LABRADOR; MAGÁN, 2008, p. 73).

Para Fuentes, os jogos ajudam também na “[...] solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos [...]” (FUENTES, 2008, p. 2).

Com o enfoque comunicativo os jogos são levados para a sala de aula para que o aluno se aproxime da realidade, assim se relacionando na língua-meta com seus colegas e professor. De acordo com Fuentes, “su característica más importante es la de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan desenvolverse en situaciones reales y cotidianas” (FUENTES, 2008, p. 6).

Acreditamos que os jogos, além de proporcionarem a interação, fazem com que a aula se torne lúdica, assim motivando os alunos a participar e despertar o interesse em querer aprender uma nova língua. Nesse sentido, Fernández e Carmona afirmam que

la participación activa, el uso de estrategias de aprendizaje que el alumno tiene que poner en marcha, la motivación y la autoestima generada por el proceso, la personalización de cada aprendiziente, han sido principios que han permitido desarrollar el enfoque comunicativo y por ello le confiere total actualidad (FERNÁNDEZ; CARMONA, 2012, p. 10).

Mas, para Fernández e Carmona, o professor precisa estar preparado para atuar como mediador e não ser apenas um transmissor de conhecimentos. Para elas,

la utilización de actividades lúdicas requiere igualmente otra forma de actuar en clase, un nuevo papel para el profesor. Debe ser mediador, ser capaz de propiciar un clima de cooperación y respeto que favorezca la interacción entre los participantes. Pero también debe saber ser animador, ser capaz de activar el juego, ceder protagonismo a los estudiantes, pero sin olvidar su condición de líder del grupo, ya que su forma

de actuar repercute significativamente en el clima del aula y en los procesos del grupo (FERNÁNDEZ; CARMONA, 2012, p. 9).

O professor como mediador poderá proporcionar uma situação entre os alunos de cooperação ou competição. Com jogos já adaptados conforme a temática da aula poderão ser classificados em jogos cooperativos e jogos competitivos. Fernández e Rinaldi apontam que

os jogos cooperativos (mais do que os jogos competitivos) também são uma importante estratégia de ensino de língua estrangeira para crianças. O convite ao jogo, por si só, já atua no que Krashen (1995) denominou filtro afetivo: a motivação da criança aumenta e a ansiedade tende a diminuir, fatos que auxiliam a aquisição de LEs (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 363).

Brotto (1999) destaca a importância dos jogos cooperativos para estimular mais a cooperação entre as pessoas e menos a competição, não passando a jogar uns *contra* os outros e sim uns *com* os outros. Brotto (1999, p. 35) define jogos cooperativos como “um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos” e os jogos competitivos como “um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns”. Esse teórico acredita que, nos dias atuais, há uma grande falta de cooperação entre as pessoas, resultando em pessoas individualistas e egoístas. Relata que não é contra os jogos competitivos, mas acredita que seja mais adequada e necessária a cooperação. No próximo capítulo, descrevemos a maneira como foi feita a pesquisa e os pontos observados.

4 Metodologia de pesquisa

O tipo de metodologia empregada foi a observação participante com abordagem qualitativa. Para isso, a coleta de dados para a análise foi feita através de filmagens que, depois de realizadas, foram transcritas e analisadas. A filmagem tem a vantagem de ser revista, podendo, assim, ser analisada por diversos ângulos. Nessa perspectiva, destacamos Pinheiro, Kakehashi e Angelo

(2005, p. 718), quando afirmam: “Uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo”; essas observações “não são possíveis por outros métodos como a entrevista ou a aplicação de questionários”. Para identificar os sujeitos na transcrição, os alunos foram classificados como “C = crianças”, “C1 = criança 1” até C9, e “B1, B2 e B3”, os três bolsistas.

Os principais pontos observados nas filmagens foram: motivação dos alunos em querer participar dos jogos; observação se durante os jogos os alunos utilizaram o vocabulário trabalhado pelos bolsistas e análise de como os alunos interagem entre eles, se eram competitivos ou cooperativos.

A quarta seção relata a dinâmica das oficinas e as respectivas reflexões.

4.1 Dinâmica das oficinas e respectivas reflexões

4.1.1 Primeira oficina

A primeira oficina foi “Tipos de viviendas”. Os bolsistas apresentaram diferentes tipos de casas e, em seguida, mostraram o vídeo “Tipos de casas³”, que está relacionado com a temática na língua espanhola, pois, como destaca Krashen (1985), citado por Paiva (2014), o ouvinte que compreende a mensagem está recebendo o *input* compreensível, e assim isso resultará na aquisição da língua-meta. Depois que assistiram ao vídeo, os bolsistas perguntaram aos alunos que tipos de casas apareceram:

C1: De piedra, de...

C2: De madera,

C1: De tijolos, de barro.

B1: Ladrillos son los “tijolos”.

C3: Palha.

B1: ¿Cómo es “palha” en español?

C1: Paja.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=64KgpZCvuos>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Após, os bolsistas colocaram o jogo da memória no quadro e dividiram os alunos em grupos A e B. Ao saber da atividade, a turma ficou entusiasmada em querer participar. Com isso foi possível analisar o quanto o jogo gera empolgação e alegria nas crianças, como expressam no seguinte diálogo:

C8: Eu sou o primeiro.

C6: Eu sou primeiro...

B1: Vamos a empezar por acá.

C6: Eu sou o primeiro...

B1: Bueno, vamos a sacar en el par o impar.

C6: Par

C5: Impar... um, dois, três...

O jogo, por ser uma atividade lúdica, fez com que os alunos permanecessem motivados, de acordo com o que aponta Szundy (2001, p. 152): “É justamente o lúdico, associado à ideia de prazer e liberdade, que diferencia o jogo de outras atividades humanas, como a atividade escolar ou o trabalho [...]”. No primeiro momento, os bolsistas tiveram um pouco de dificuldade em organizar o jogo da memória (Figura 1) no quadro. Acreditamos que, por falta de preparo e porque não testaram a atividade, acabaram quase prejudicando a oficina. Com isso ressaltamos o quanto é importante testar a proposta antes de sua aplicação. O que os salvou foi a ideia de um aluno de colocar letras e números, facilitando a escolha das figuras. Como podemos observar no seguinte fragmento e figura:

C1: Profesora pone tres tipos mira: el uno, dos, tres e acá a, b, c, d, e y la f. (O aluno foi até o quadro para explicar)

B2: Sí puede ser, como eres inteligente, muy buena idea. ¡Muy bien!

Figura 1: Jogo da memória



Fonte: Banco de dados da bolsista

A colaboração desse aluno facilitou o desenvolvimento do jogo e alegrou os bolsistas pelo envolvimento da turma com a atividade. A criança, por sua vez, ficou feliz pelo reconhecimento de sua ideia e por ter sido elogiada. Nesse sentido, assinala Boéssio (2010, p. 72): “a autoestima, a confiança e a segurança são fundamentais no processo de aquisição de LE”. Portanto é importante ouvir e elogiar a criança para que se motive a interagir e a participar das atividades.

A cada figura virada, o bolsista falava o nome na língua espanhola, e os alunos repetiam, ajudando, assim, na memorização. Conforme Boéssio,

[...] o ensino de língua espanhola para crianças deve estar baseado no uso da língua, isto é, na repetição, na memorização e na oportunidade de criação que a criança tem quando utiliza a língua, seja esta a materna ou a estrangeira, pois não só se repete o que se ouve quando se está adquirindo uma língua, mas também se criam, se hipergeneralizam regras (BOÉSSIO, 2010, p. 60).

Pudemos observar em alguns diálogos de alunos a utilização do vocabulário trabalhado em sala de aula, quando as crianças interagiam com os bolsistas e colegas, apropriando-se, assim, da língua-meta, como demonstra o seguinte fragmento:

C1: Tiene una ciudad que só tiene agua, e las casas tienen barco e soporte para segurar las casas.

B1: Es palafitos, ¿algo más?

C1: E también tiene de rama y pieles de animales que los indios usan.

B1: Sí, la casa de los indios. ¿Y en el hielo como es la casa?

C1: Con nieve.

B1: ¿Cómo se chama?

C5: Iglú.

O uso do vocabulário para demonstrar o conhecimento do nome da casa que era virada no jogo da memória fez com que percebêssemos que houve aquisição da língua espanhola. E quando encontravam o par, os alunos comemoravam. Como vemos nos diálogos seguintes.

C1: Rascacielos, apartamento

B1: Es un edificio.

C8: 3F eeeeeee...

B2: ¡Muy bien! Punto para el grupo B. Ahora acá.

C3: Bate aquí. (comemoração)

C1: B2.

B1: Es el castillo.

C1: D2 eeeeeee... castillo, somos inteligentes. (comemoração)

Durante a atividade percebemos que o grupo B era mais unido do que o grupo A, pois um ajudava o outro na escolha do número e letra, e cada vez que acertavam comemoravam juntos. Já no grupo A, as crianças não se ajudavam muito, e sempre alguns queriam jogar mais do que os outros. Após terem jogado por algum tempo e estarem animados, perguntaram se jogaríamos outro jogo, como vemos a seguir:

C7: Vamos jugar otro juego?

B2: Después vamos a ver. Puede decir el número y la letra grupo B.

Como a duração da oficina era de apenas noventa minutos, não foi possível jogar mais de duas vezes ou fazer outra atividade.

4.1.2 Segunda oficina

A segunda oficina “Partes de la casa” teve início com o vídeo “Las partes de la casa (The parts of the house) Spanish song⁴”. Em seguida, os bolsistas mostraram figuras que representam cada parte da casa, e os alunos iam fazendo relações com a sua realidade de vida. Segundo Leitão (2013, p. 70), “todas as tarefas realizadas em aula devem ser motivadoras, interessantes, desafiadoras e significativas no contexto real do aluno”. No seguinte fragmento, destacamos a conversa de alguns alunos:

C6: Não tem lavanderia em casa, é na garagem.

C7: También não tenho lá em casa, é só um tanque, minha vó lava no tanque.

C3: Na minha tem uma pequena lavanderia.

Como primeira atividade, os alunos tiveram que sortear uma figura e dizer o nome na língua espanhola (Figura 2); os que não sabiam eram ajudados pelos bolsistas. Foi possível observar o conhecimento dos aprendizes, o conceito que eles têm das partes da casa e como são denominadas na língua portuguesa.

C7: Balcão.

B1: Sí, balcón. ¡Muy bien! É a varanda.

C7: Mas varanda não é uma sala. Minha vó falou que varanda é uma sala com uma janelona.

B2: Varanda, sabe cuándo una casa tiene el segundo piso, y tiene una portita que sale para fuera. Es la varanda.

Observamos, também, a criação de novas palavras na tentativa de acertar a resposta; quando um aluno respondeu “receptor” para o corredor que, na língua espanhola, se denomina “pasillo”, e o “dormidor”, que é o quarto, e na língua espanhola é “dormitorio” ou “habitación”. Boéssio (2010) enfatiza que, além de memorizarem e repetirem, os alunos também criam e hipergeneralizam regras quando estão adquirindo a língua.

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TK5u4c6s8uQ>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Figura 2: Sorteio figura e identificação do nome



Fonte: Banco de dados da bolsista

A segunda atividade foi o jogo de adivinhação (Figura 3), que poderia ser chamado de jogo da lógica, pois um dos bolsistas tinha que desenhar um móvel da casa no quadro e o aluno tinha que dizer em que parte da casa ficava. Os alunos foram divididos em dois grupos para o jogo.

Figura 3: Jogo de adivinhação



Fonte: Banco de dados da bolsista

Todos os alunos participaram, mas no início não estavam unidos, porém no decorrer do jogo os grupos começaram a se reunir para pensar na resposta. Como é possível observar no fragmento a seguir:

C7: Pode ajudar do mesmo grupo?

B2: Puede, sí. (Os alunos do grupo A se reúnem para pensar na resposta)

C6: Garagem.

B1: Garaje. Sí. ¡Muy bien! (comemoração)

C7: A gente está com dois pontos.

A cooperação entre os alunos é importante para a formação de bons cidadãos. Como aconselha Brotto (1999), devemos aprender a viver em harmonia e ajudar o próximo, com isso diminuindo as fronteiras que separam as pessoas. Muitos adivinharam na primeira vez a resposta, e o que chamou mais atenção é que a maioria respondia na língua espanhola, demonstrando como a repetição do léxico trabalhado ajuda na aquisição da língua.

C3: Comedor.

B1: No, la vez de ellos.

C1: Cocina.

B1: Sí, ¡Muy bien! (comemoração).

Após algum tempo jogando, um aluno deu a ideia de que o prêmio fosse um desenho para eles colorirem, que seria entregue na próxima oficina. Observamos que eles ficavam contentes quando havia alguma premiação para o vencedor ou vencedores.

4.1.3 Terceira oficina

Na terceira oficina, a temática foi “Muebles”. Os bolsistas iniciaram a atividade colocando os alunos ao redor de uma casa de bonecas levada para a escola. Nessa casinha (Figura 4), havia muitos móveis para que aprendessem os nomes na língua espanhola. Um de nós mostrava o móvel e dizia o nome; em seguida, os alunos que estavam sentados perto da casinha falavam o nome e em que parte da casa ficaria melhor colocar o móvel.

Figura 4: Atividade da casinha



Fonte: Banco de dados da bolsista

Percebemos que sem regras era impossível, pois todos falavam ao mesmo tempo. Assim, tivemos que organizar uma ordem para que cada um pudesse participar da atividade, como vamos ver no seguinte fragmento:

- B2: ¿Cómo se llama este mueble?
C1: Silla.
B2: Todos hablando el nombre juntos.
C: Silla.
B2: ¿Dónde vamos a poner la silla?
C7: Na sala.

Observamos o quanto é importante pensar nas regras antes de aplicar uma determinada atividade, pois o trabalho com crianças necessita mais atenção com alguns detalhes. Essa experiência serviu como formação para os bolsistas futuros licenciados, mostrando-lhes que nem sempre o que é planejado sem reflexões mais profundas é capaz de funcionar em uma sala de aula.

No segundo momento, os alunos voltaram para os seus lugares com as cadeiras enfileiradas e voltadas para frente e receberam as cartelas do bingo. O jogo foi individual, e as crianças participaram com muito entusiasmo da atividade, interagindo com os seus colegas. Segundo Fernández e Carmona (2012, p. 10), o jogo tem vários benefícios para a aprendizagem de uma língua estrangeira: “[...] favorece la creatividad, tiene un papel socializador fundamental en la interacción con los compañeros; fomenta

la participación; la motivación; promueve la comunicación [...]. No seguinte diálogo, percebemos a interação dos alunos:

C1: Vamos a jugar al bingo. (risos)

C4: Eu nunca joguei.

C1: Es fácil.

C2: Sim é fácil.

C8: Posso jogar com você?

C1: Es individual el juego.

A importância da interação é destacada por Vygotsky (apud DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 50) quando diz que “[...] é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito”. Na infância, a interação é muito importante, pois é quando se está formando a personalidade e se adquirindo a língua materna. A aquisição de uma língua estrangeira deve ser da mesma maneira, com a interação na língua-meta. O uso de jogos como uma atividade lúdica que proporciona a interação de uma maneira natural entre as crianças e como um recurso didático no ensino da língua espanhola tornou as oficinas mais interessantes e significativas.

Para marcar na cartela o móvel sorteado (Figura 5) foram distribuídos grãos de feijão. Algumas crianças já conheciam o jogo, mas outras não; por isso foi necessário explicar como funcionava.

Figura 5: Bingo de palavras



Fonte: Banco de dados da bolsista

Cada vez que saía um móvel que tivesse na cartela, o aluno gritava “eu tenho” e dizia quantos faltavam para completar. Dessa forma, foi possível trabalhar os numerais.

- B1: Cama
- C4: Eu tenho
- C6: Eu tenho.
- C1: Eu também.
- B2: Marquen con los granos de poroto.
- C4: Me faltam dos.
- C1: Para mim tres.

Os alunos estavam bem competitivos; alguns ficavam chateados quando demoravam a marcar alguma figura em sua cartela, e os bolsistas enfatizavam que era apenas um jogo e que deveriam se divertir. Brotto (1999) salienta que a competição não é ruim, mas que para os dias atuais a cooperação é mais adequada, sem esquecer que a competição está presente em nosso dia a dia, inclusive no trabalho. Acreditamos que a competição deve ser vista como uma diversão em sala de aula, pois nos jogos de competição sempre haverá um campeão ou um grupo vencedor. Do que se deve ter consciência são a humildade e o respeito ao próximo.

4.1.4 Quarta oficina

A quarta oficina foi “Sonidos de la casa”. Começaram a atividade retomando as temáticas anteriores. Em seguida, apresentaram algumas figuras de objetos e eletrodomésticos na língua espanhola. Depois os bolsistas perguntavam o que haviam mostrado, e somente um aluno respondia na língua-meta.

- B1: ¿Qué objetos vieron en las figuras?
- C2: Secador de cabelo.
- C1: Teléfono.
- C5: Forno.

Como o jogo era adivinhação através de sons (Figura 6), colocaram o vídeo “Los sonidos en casa – juego educativo para

niños⁵”, que apresenta sons de objetos de casa. Após algum tempo, o vídeo mostra o objeto e o nome na língua espanhola.

Figura 6: Jogo de adivinhação através de sons



Fonte: Banco de dados da bolsista

A atividade era individual, e quem sabia a resposta levantava a mão e respondia. Por serem vários objetos, os bolsistas também diziam as respostas na língua materna, porém logo a apresentavam na língua espanhola. Os alunos demonstraram ter um grande conhecimento dos nomes dos objetos na língua portuguesa. Acreditamos que isso facilite a aquisição da língua-meta, pois fica mais fácil relacionar a imagem do objeto que já conhecem com o nome na língua espanhola.

B1: ¿De cuál objeto es el sonido?

C2: Liquidificador.

B1: Licuadora.

Ao saberem o nome na língua espanhola, utilizavam o vocabulário para interagir com os seus colegas, como vemos no seguinte fragmento:

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iYRZrp9siZM>>. Acesso em: 26 out. 2016.

C2: Lá em casa tem uma licuadora.

C4: Na minha casa também tem uma licuadora e na casa da minha vó tem duas.

B1: Sí, ¿Ustedes tienen licuadora?

C6: Eu tenho.

B1: ¿Qué les gusta tomar?

C2: Gosto de tomar batida de banana.

Os alunos continuaram motivados até o fim da oficina e praticando a língua-meta. De acordo com a teoria de Krashen (1985), citado por Paiva (2014), acreditamos que com o filtro afetivo baixo eles tenham mais facilidade para adquirir a língua-meta. Na próxima sessão serão feitas as considerações finais, e assim concluiremos este trabalho.

5 Considerações finais

O presente trabalho relatou quatro oficinas que formaram o projeto “Conociendo mi casa” com a intenção de que o aluno adquirisse um novo léxico na língua espanhola. O projeto foi aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas no segundo ano do Ensino Fundamental. As quatro oficinas foram planejadas a partir do uso de jogos como um recurso didático e tinham como meta verificar como os jogos contribuem para a aprendizagem/aquisição da língua espanhola. Para isso, realizamos uma coleta de dados através de filmagens que foram transcritas e analisadas.

De acordo com os objetivos específicos – avaliar a motivação dos alunos em querer participar dos jogos; observar se durante os jogos os alunos utilizaram o vocabulário trabalhado pelos bolsistas; analisar como os alunos interagem entre eles, se eram competitivos ou cooperativos –, foi possível perceber que, durante as oficinas, os alunos mantiveram-se motivados em querer adquirir a língua espanhola, já que os jogos tornaram as aulas mais interessantes e atrativas; utilizaram em alguns momentos o vocabulário para interagir e alguns alunos são mais competitivos do que outros, mas souberam ser cooperativos nos jogos em grupo.

Como crítica ao projeto, acreditamos que faltou mais planejamento para a hora da aplicação dos jogos. Os bolsistas deveriam ter testado as atividades antes de aplicá-las, explicando melhor como funcionava cada jogo e criando algumas regras para que os alunos pudessem se organizar melhor, fazendo com que a oficina rendesse mais e não se perdesse tanto tempo tentando organizá-la.

Essa experiência foi enriquecedora para a formação docente dos bolsistas ID, pois esses tiveram contato direto com planejamento de oficinas, escola, alunos e puderam conhecer um leque de materiais que, utilizados de maneira criativa e lúdica, despertam o interesse dos alunos, principalmente nas aulas de uma língua estrangeira. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para os estudos sobre o ensino-aprendizagem/aquisição de língua para crianças.

Referências

- BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 244 f (Tese Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa Pós-Graduação em Educação.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira** / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1989.
- FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol. 48, n. 2, p. 353-365. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/11.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- FERNÁNDEZ, P. L.; CARMONA, M. P. El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos** – Tonos Digital n. 23, jul. 2012.
- FUENTES, Ch. N. El componente lúdico en las clases de ELE. **Revista Marco ELE**, n. 7. 2008. p. 1-14.

LABRADOR, M. J. P.; MAGÁN, P. M. El juego en la enseñanza de ELE. **Glosas Didácticas**, n. 17, Primavera, 2008, p. 71-84.

LEITÃO, C. M. M. **O uso dos jogos na aula de E/LE**. 2013. 224f Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) – Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/10225/1/ulfpie044885_tm.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MELGAR, D. A. T.; ACOSTA, V. D.; BOÉSSIO, C. P. D. **Trabalho com o lúdico**: motivação nas aulas de língua estrangeira para crianças. 2013. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/82.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PÉRISSÉ, P. M.; GARBOGGINI, I.; VIEIRA, W. Língua estrangeira: quando e como começar? **Presença Pedagógica**, v. 8, n. 45, p. 18-27, maio/jun., 2002.

PEREIRA, A. C. de S; PERES, M. R. **A criança e a língua estrangeira**: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. São Paulo, v. 19, n. 18, p. 38-64, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n18/06.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impreso), v. 23, p. 273-319, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a05v23n2>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13865>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

Música/canção: língua espanhola em anos iniciais

Raquel de Freitas Cunha¹

Cristina Pureza Duarte Boéssio²

1 Introdução

Este trabalho origina-se da proposta e da análise de oficinas realizadas pelo Subgrupo Letras Espanhol no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que recebe apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, na cidade de Jaguarão/RS com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental na faixa etária entre 6 e 7 anos. A referida proposta culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma bolsista de iniciação à docência (ID) e neste texto.

O tema, tanto do TCC como do texto aqui apresentado, foi a língua espanhola nos anos iniciais do Fundamental, usando a música/canção nos processos de ensino e aprendizagem/aquisição dessa língua. As músicas/canções acabam motivando as crianças a interagir entre elas e a participar mais efetivamente das atividades em sala de aula.

A utilização de música/canção no aprendizado da língua espanhola é uma escolha muito produtiva como processo de inicialização de ensino de uma segunda língua, tornando a aula mais dinâmica, atrativa e, na maioria das vezes, bem aceita pelos alunos. Valendo-se da música/canção como objeto facilitador, o pro-

¹ Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras Espanhol.

² Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Curso de Letras. Coordenadora de área do Subprojeto Letras Espanhol.

fessor, através de rimas e repetições, facilita a memorização, e a aprendizagem/aquisição acontece espontaneamente.

Com a intenção de que a criança *adquir*a a língua muito mais do que *aprenda*, referendamos a hipótese de Krashen(1985) sobre as diferenças entre *aquisição* e *aprendizagem*, segundo a qual a criança é capaz de *adquirir* uma segunda língua de forma inconsciente, enquanto a *aprendizagem* é feita num ambiente formal, baseando-se em regras, como quase sempre acontece em sala de aula.

Porém, para a realização deste trabalho, usaremos *aprendizagem/aquisição* como sinônimos, partindo do pressuposto de que o ensino realizado durante as oficinas aproximava-se da forma natural de aquisição da língua, mesmo em um ambiente formal de sala de aula.

Para nortear esta reflexão, procuramos, como objetivo geral, verificar a contribuição do uso da música/canção nos processos de ensino e de aprendizagem/aquisição da língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, observar a interação dos alunos durante as atividades propostas em sala de aula; mostrar os benefícios da música/canção no processo de ensino e de aprendizagem/aquisição nos anos iniciais; e analisar o desempenho dos alunos diante do ensino e da aprendizagem/aquisição de língua espanhola.

2 Pesquisas encontradas

Para a realização deste trabalho, selecionamos algumas pesquisas que se aproximavam da proposta do uso de música/canção no ensino de línguas, já que o foco é verificar como o uso da música/canção contribuiu para os processos de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira pesquisa encontrada foi a tese de mestrado de Denise Gobbi (2001) no site *lume* (Repositório Digital da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul) sob o título *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa – uma investigação sobre a trajetória da música na vida do ser hu-*

mano e sua utilização como estratégia de aprendizagem e de ensino de uma segunda língua.

Segundo a autora, a música está presente na vida dos seres humanos, e por isso é importante que ela também esteja presente e seja mais explorada na área da educação. O primeiro problema referido é que muitos professores fazem uso desse recurso, porém tanto eles como os alunos não o levam muito a sério. A autora acredita que a música é uma prática natural da língua, e sua utilização em sala de aula deveria ser considerada normal, já que está presente no dia a dia das pessoas.

Como instrumento para a coleta de dados foi aplicado um questionário a respeito do que os alunos pensam sobre o ensino de línguas, qual a importância de aprender um segundo idioma, se o uso de música contribui para a sua aquisição, dando, assim, voz aos aprendizes para decidir como gostariam de aprender. Por fim, a autora confirma que a música pode ser trabalhada como forma de texto, voltada às quatro habilidades de aprendizagem de línguas: produções oral e escrita, compreensão auditiva e leitora.

Na segunda pesquisa, a *Música y canciones em clase de ELE*, de Mercedes Castro Yagüe (2003), a autora relata que, durante sua investigação, constatou que a maioria dos professores de ELE (Ensino de Língua Estrangeira) fez uso de canções em algum momento em sala de aula.

A proposta do trabalho de Yagüe (2003) é verificar se realmente é importante o uso de canções no ensino de idiomas. Para isso ela elaborou três perguntas: *¿Por qué trabajar con canciones?*. Pelas reflexões, a autora concluiu que a canção faz parte da vida das pessoas, está presente na rádio, na televisão e em muitos outros lugares, devendo ser utilizada nos ambientes escolares e fazer parte do ensino. As canções motivam os alunos que se sentem desafiados e se entusiasmam ao perceber que são capazes de se expressar em outra língua. O professor, ao levar música para a sala de aula, modifica a atmosfera do ambiente, tornando-o divertido e relaxante. As canções, por suas melodias, ritmos e refrões repetitivos, acabam por ficar na memória.

Na segunda pergunta, *¿Qué tipo de canciones se deben trabajar?*, a pesquisadora ressalta que, antes de escolher uma canção, temos que pensar o que queremos fazer com ela, quais atividades serão desenvolvidas, levando em conta a idade das crianças, se as melodias são fáceis, se será útil o vocabulário usado e, principalmente, se despertará o interesse da criança.

Na terceira pergunta, *¿Cómo se deben trabajar?*, a autora enfatiza que é muito importante que o professor tenha um objetivo concreto ao inserir a canção em seu plano de ensino, pois somente cantar não é o suficiente para desenvolver a comunicação, por isso a importância de um objetivo. Por fim, destaca a importância das canções, que, se bem trabalhadas, são uma ótima ferramenta de ensino, facilitando a aprendizagem, uma vez que muitos alunos aprendem espanhol motivados pelas músicas, levando-as para além da sala de aula.

A terceira pesquisa encontrada no site SciELO (Scientific Electronic Library Online), *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*, da autora Cláudia Hilsdorf Rocha (2007), trata sobre o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental e a melhor hora para iniciar o ensino de línguas. O foco do artigo é o ensino da língua inglesa, considerada a língua universal, sendo um dos motivos de iniciar a aquisição de línguas cada vez mais cedo.

Segundo a autora, há uma ineficiência no ensino de línguas estrangeiras, devido, entre outros motivos, à grande quantidade de alunos por sala e às poucas horas semanais destinadas a essas disciplinas, o que torna difícil uma aquisição eficiente. Em relação ao ensino de línguas para crianças e adultos, umas das diferenças apontadas é o foco que cada um coloca para aprender a língua: a atenção da criança é espontânea, não se esforçando tanto, enquanto o adulto aprende de forma consciente e mantém a atenção na forma da língua.

Ainda segundo Rocha (2007), a motivação é importante, mas, além dela, a criança tem que se sentir confortável ao ter contato com outra língua. O uso de canções é um excelente veículo no processo de ensino; ao fazer uso de rimas e melodias fáceis,

podemos encorajar os alunos a cantar. Por fim, a autora destaca a importância do ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) na educação brasileira dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de refletir sobre a língua-alvo na sala de aula.

A quarta e última pesquisa é a tese de doutorado de Cristina Pureza Duarte Boéssio (2010) sob o tema *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*. Nessa tese, Boéssio (2010) relata suas experiências profissionais com o ensino de língua espanhola para crianças. Entre suas experiências relacionadas ao ensino de língua estrangeira, a autora declara que trabalhar com crianças foi mais difícil do que ela esperava, pois diferentemente do adulto, que questiona e gerencia sua aprendizagem, a criança gosta e assimila, adquirindo a língua estrangeira sem questionar.

Trabalhando com o ensino de língua espanhola para crianças, a autora fazia uso de música/canção, tido como *input* autêntico da língua-alvo. Destaca que o *input* linguístico oferecido às crianças é rapidamente adquirido e ressalta que o docente que atua com crianças necessita ter fluência na língua que pretende ensinar, para que, assim, possa oferecer o *input* de qualidade a seus alunos. Durante a investigação, Boéssio destaca as práticas docentes de alunas-professoras que, ao trabalharem com a língua espanhola, faziam uso da canção como elemento central para introduzir diferentes assuntos e realizar as atividades. Por fim, a autora confirma sua tese de que o ensino de língua espanhola em anos iniciais é importante, necessitando primeiramente uma reflexão na formação inicial.

As pesquisas aqui citadas em relação aos estudos sobre a importância da utilização de música/canção no ensino de uma segunda língua para crianças, somadas às experiências relatadas em sala de aula, é que possibilitaram este trabalho.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica em relação ao ensino de espanhol para crianças e a utilização de música/canção como instrumento de ensino e de aprendizagem/aquisição.

3 Fundamentação teórica

Para a realização deste trabalho, contamos com estudiosos sobre o ensino de língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a música como instrumento facilitador de ensino e de aprendizagem/aquisição da linguagem.

Esta segunda seção está dividida em duas partes: a primeira, “O ensino de língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental”, e a segunda, “A música/canção como instrumento de ensino de aprendizagem/aquisição”.

3.1 O ensino de língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental

A questão a ser abordada nesta primeira subseção é o ensino da língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através das pesquisas pudemos perceber que, durante algum tempo, a inicialização precoce de uma segunda língua era vista como um problema; muitos mitos criaram-se acerca de que o desenvolvimento cognitivo e a linguagem da criança poderiam ser afetados, o que ensejou vários estudos para esclarecer e desfazer mal-entendidos em relação ao ensino de línguas na fase infantil. Entre os pesquisadores destaco Schutz (2003), para quem

a criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato (SCHUTZ, 2003, p. 3).

A língua espanhola em anos iniciais deve ser inserida de maneira que a criança se sinta à vontade, para que assim a aquisição seja feita de uma forma espontânea e natural. Paiva (2014), seguindo as hipóteses de Krashen (1985), chama essa aquisição de linguagem de *input compreensível*. “A hipótese do *input* postula que adquirimos a língua de uma forma espontaneamente simples – quando compreendemos a mensagem” (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 31). O *input* tem que ser compreensível tanto na

audição como na leitura, para que o entendimento ocorra de forma simples e a mensagem seja compreendida.

Segundo o autor, na hipótese do *filtro afetivo*, quanto mais baixo estiver o filtro, mais preparado o aluno estará para receber o *input compreensível* e apto para adquirir a outra língua. De acordo com Paiva (2005), Krashen (1985)

advoga que aprendemos uma língua através da recepção de “input compreensível”. Segundo ele, “nos movemos de *i*, nosso nível atual, para *i+1*, nosso próximo nível ao longo da ordem natural, ao entender o input que contém *i+1*” [grifo do autor] (KRASHEN apud PAIVA, 2005, p. 23).

O autor destaca o *input* como sendo aquilo que o aprendiz recebe da língua auditiva ou visualmente, representando uma subida em degraus no ensino; ao receber a mensagem e compreendê-la, passa para o próximo nível.

A língua espanhola, em anos iniciais, deve ser apresentada apenas de forma oral, pois a criança necessita, primeiramente, reconhecer os sons. Schutz (2003, p. 01) destaca “que crianças e adolescentes possuem uma acuidade auditiva superior” por esse motivo é de grande valia iniciar o ensino e a aprendizagem/aquisição da língua utilizando vários recursos, entres eles a música/canção. Em relação ao primeiro contato com uma segunda língua, Pires (2001, p. 47) aponta que

os estudos com aprendizes de segunda língua demonstram que aqueles que iniciam o contato com a língua na infância alcançam uma maior proficiência do que aqueles que iniciam após a adolescência (...) crianças mais novas adquirem uma segunda língua mais lentamente, a longo prazo, atingem um nível de proficiência maior do que os adultos e crianças mais velhas.

A segunda língua, trabalhada em anos iniciais, deve ter um caráter lúdico através de jogos, vídeos e músicas/canções, associando-os ao cotidiano das crianças. À medida que o aprendiz se desenvolve, sua capacidade de assimilação é aumentada, expandindo, assim, seus conhecimentos e absorvendo melhor novos conhecimentos. Selau, Albanaz e Boéssio (2014) afirmam que

as crianças não têm vergonha ou medo de errar, como também não têm nenhum problema de compreensão dos vídeos, canções ou mesmo da fala da professora. O uso do idioma torna-se algo natural em aula. Percebemos que é muito importante partir do léxico usado no cotidiano das crianças, partir de elementos concretos que as cercam e com os quais elas se identificam. Propor atividades que as envolvam afetivamente e que façam parte de suas realidades, como jogos, brincadeiras, histórias infantis. (SELAU; ALBANAZ; BOÉS-SIO, 2014, p. 196).

As atividades propostas para o ensino de línguas têm que partir de situações que façam parte de algo conhecido, por isso a importância de escolher jogos, vídeos e músicas/canções adequados à faixa etária, despertando, assim, o interesse em querer aprender.

As crianças, por não terem vergonha de errar, acabam sendo mais participativas em relação aos adultos, que demonstram vergonha ao participar das atividades propostas em sala de aula.

Na próxima seção, trataremos sobre o ensino de língua espanhola utilizando a música/canção como instrumento de ensino e de aprendizagem/aquisição da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 A música/canção como instrumento de ensino de aprendizagem/aquisição

A música/canção, na maioria das vezes, é uma escolha bastante produtiva no início do ensino e aprendizagem/aquisição de línguas por ser bem recebida pelos aprendizes. Rocha e Larrosa (2013, p. 101) defendem que “a música no estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos”.

O professor consegue, através da música, tornar as aulas mais dinâmicas e flexíveis, dando origem a diversas atividades. Uma boa sugestão é deixar as crianças à vontade para cantar e dançar, pois, conforme Nobre-Oliveira (2008, p. 121), “as músicas são ótimos instrumentos de trabalho, e há inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas [...]. Os graus de atratividade e de eficiência da atividade dependerão da criatividade do professor”.

O professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino de uma nova língua, pois é ele quem vai despertar o interesse em querer aprender, e a música será o instrumento que provocará a curiosidade nas crianças. Boéssio (2010, p. 15) afirma que

mais importante que querer que eles aprendam uma língua estrangeira, é motivá-los a que gostem e desejem essa experiência, pois parto da premissa de que a criança motivada aprende. Para isso é necessário que o professor trabalhe de forma lúdica, valorizando a amorosidade e o afeto, respeitando o gosto e o interesse das crianças.

Esse recurso, além de promover a socialização entre as crianças, dá a oportunidade a elas de conhecerem outras culturas; é uma forma divertida de aprender, que traz familiaridade. Farias (2001, p. 24) observa que

a música, como sempre, esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação.

As rimas e as melodias fáceis ficam na memória, e, inconscientemente, as crianças acabam por repeti-las, o que ajuda a aprendizagem/aquisição dessa nova língua. Conforme Boéssio (2010, p. 105),

as canções são facilitadoras para o desenvolvimento da compreensão auditiva, servindo como *input* para o desenvolvimento da oralidade e para a aquisição da língua como um todo, de forma prazerosa, lúdica e natural. São retidas com facilidade e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo e de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais.

A música/canção funciona como um facilitador da aprendizagem/aquisição da língua de maneira mais natural. Cabe ao professor escolher o material de acordo com o gosto dos alunos, contendo ritmos e melodias divertidas para que assim seja mais fácil sua memorização. Na próxima seção, apresentamos o planejamento das oficinas.

4 Planejamento das oficinas

As oficinas foram planejadas a partir de reuniões realizadas às terças-feiras com o subgrupo do PIBID, nas quais debatíamos sobre a atividade que seria mais apropriada e quais os vídeos e músicas/canções que despertariam interesse nos alunos.

Os encontros aconteceram todas as quartas-feiras, de maio a setembro de 2017, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do colégio Dr. Fernando Correa Ribas na cidade de Jaguarão/RS com crianças de uma faixa etária entre 6 e 7 anos de idade.

Os bolsistas iniciavam as oficinas utilizando vídeos e músicas/canções em espanhol para introduzir o assunto a ser tratado. Após a apresentação dos vídeos, era estabelecido um diálogo com os alunos para testar a compreensão do que haviam assistido e, no final, faziam atividades com jogos ou desenhos para que as crianças pudessem se expressar. A música/canção utilizada durante as oficinas foi fundamental, pois era o recurso central das aulas; através dela era possível apresentar e trabalhar de forma lúdica diversos assuntos.

Escolhemos quatro oficinas para serem analisadas, seguindo o critério de maior número de alunos presentes e maior interação entre os participantes. Na seção seguinte, explicitaremos a metodologia utilizada para a realização tanto do TCC da bolsista como para a construção deste texto que aqui apresentamos.

5 Metodologia

O recurso utilizado para a elaboração deste trabalho foi a filmagem, através da qual foi possível fazer a transcrição das oficinas para, posteriormente, serem analisadas. A partir das transcrições feitas percebemos a importância da utilização da música/canção em sala de aula, visto que prende a atenção dos alunos e é uma maneira lúdica de lhes apresentar o conteúdo a ser estudado. A turma fica mais concentrada, e a música/canção acaba retida na memória, tornando-se uma importante ferramenta didática

no processo de ensino e de aprendizagem/aquisição da língua espanhola.

Os pontos observados durante as filmagens foram: se os alunos interagiram durante as atividades propostas em sala de aula; se houve algum benefício ao utilizar a música/canção nos processos de ensino e aprendizagem/aquisição nos anos iniciais e, por fim, o desempenho dos alunos diante do ensino e de aprendizagem/aquisição da língua espanhola. Na próxima seção, serão apresentados os relatos e as análises das oficinas selecionadas.

6 Relato e análise das oficinas

Nesta seção, fazemos o relato e a análise das quatro oficinas selecionadas. A identificação dos sujeitos na transcrição segue o seguinte critério: B1 e B2: identificação dos bolsistas; A1 ao A9: identificação dos alunos; A: todos os alunos e, entre parênteses, algumas observações sobre as filmagens.

6.1 Primeira oficina

A primeira oficina, aplicada no dia 31 de maio de 2017, foi sobre “Los colores”. Como de costume, os bolsistas ID esperaram a professora titular entrar com os alunos na sala de aula e, logo após, pediram licença e iniciaram a proposta. Cumprimentaram as crianças “¡Holachicos! ¡Buenas tardes!”, e elas respondiam: “Buenas tardes”. Então a professora titular saiu, e eles começaram a organizar a sala de aula enquanto perguntavam como tinha sido a semana de cada um.

Com o *notebook* posicionado no meio da sala para que todos pudessem olhar, deram início ao vídeo “Colores, colores! colores, colores!”³. A música escolhida continha uma melodia contagiante, que envolvia os alunos, fazendo com que prestassem bas-

³ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=DsRKOZGaoEM>>. Acesso em: 25 out. 2017.

tante atenção. Ao término, diante do questionamento das professoras a respeito das cores, alguns alunos responderam:

A1: Vermelho.

B1: Sí, pero en español se dice rojo.

A2: Roxo?

B1: ¡No! Rojo, repitan conmigo. Rojo.

A: Rojo. (em coro)

A5: Como se diz roxo em espanhol, tia?

Destacamos este trecho da transcrição para mostrar a curiosidade das crianças diante dos vocábulos heterossemânticos. As bolsistas explicaram que “roxo” em espanhol é “morado” e não “roxo” como em português. A cor vermelha se pronuncia “rojo”; pediram para repetir “rojo”, e a grande maioria conseguia pronunciar o “r” de forma adequada.

Em seguida, mostraram outro vídeo com o nome de “Los colores rojo, amarillo y azul”⁴. Os alunos prestaram bastante atenção e, como a música é repetitiva e fácil, ao terminar de escutá-la, pediam que passassem novamente e cantassem todos juntos, reforçando assim a pronúncia do léxico das cores.

A utilização das músicas durante as aulas torna o ambiente mais divertido. Boéssio (2010, p. 82) menciona que “a promoção de uma cultura lúdica no espaço da sala de aula é fundamental para que tenhamos um processo coletivo de aprendizagem, um processo onde o aprendente não se sinta constrangido, e no qual a brincadeira [...] represente uma possibilidade real de superação”. As crianças sentem-se à vontade para cantar e, se errarem durante a música, não ficam envergonhadas, pois se trata de uma brincadeira em que errar não é motivo para ficar constrangido.

Ao terminar o vídeo, as bolsistas perguntaram se os alunos sabiam quais eram as cores primárias. Diante da resposta negativa, explicaram, de maneira simples, que as cores primárias são aquelas que, se misturadas, dão origem a outras cores. Para compreender melhor, colocaram em três baldes plásticos transparen-

⁴ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WoGahEVKixO>>. Acesso em: 25 out. 2017.

tes água, e, em cada um, uma tinta de cor diferente – azul, vermelho e amarelo. Explicaram que aquelas eram as cores primárias.

Figura 1: Atividade sobre “Los colores”



Fonte: Arquivo pessoal

Em outro balde plástico, misturaram uma cor com a outra, dando origem às cores secundárias, e fizeram as devidas explicações. As crianças ficaram maravilhadas; todas queriam participar, colocando tinta nos baldes para, assim, criar outras cores, como destacamos no seguinte diálogo:

A1: Posso botar a tinta.

A7: Deixa eu botar.

A3: Também quero.

B1: No, ahora no, nosotras vamos a mezclar para que no se ensucien la ropa.

A: Ah!!!

B1: En este voy a poner el color azul, y en este otro el color rojo.

A1: Eu queria bota tinta.

Os alunos insistiam muito para ajudar na experiência sobre as cores. Na análise da filmagem, percebemos que as bolsistas não permitiram essa participação com receio de que se sujassem

ou acabassem por derrubar a tinta, tolhendo, dessa forma, o entusiasmo do grupo. É um aspecto que deve ser revisto e refletido.

Por fim, para encerrar a atividade, foi entregue uma folha de ofício para pintar com as cores primárias e depois misturar as cores para dar origem às cores secundárias, como destacamos no seguinte fragmento:

B2: Ahora vamos a colorear con los colores rojo y azul. Miren acá de qué color es rojo? No van a confundirse.

A1: (risos) Eu ia pinta de roxo.

B2: Sí ibas a agarrar el lápiz violeta por eso dice para prestar atención (risos).

Alguns alunos confundiam-se, às vezes, pelas semelhanças entre as palavras; mas, no final, conseguiram desenvolver um trabalho bastante produtivo. Acreditamos que gostaram da atividade proposta, participando com satisfação.

6.2 Segunda oficina

Na oficina do dia 07 de junho de 2017, o conteúdo foi: “vestuário”. Os bolsistas cumprimentaram os alunos, como fazem em todas as aulas: “¡Buenas tardes, chicos!”, a que todos responderam “¡Buenas tardes!”. Perguntaram como havia sido a semana e, após os relatos, recordaram a aula anterior, pois, como os encontros são apenas uma vez na semana, é comum que os alunos acabem por esquecer alguma coisa das aulas anteriores. Como é abordada pelos PCN,

o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las [...]. (BRASIL, 1998, p. 66).

Visto que o espaço dedicado ao ensino e à aprendizagem/aquisição de língua espanhola é restrito, acaba se tornando difícil para o professor de línguas a realização completa de seu planejamento.

Iniciaram o novo conteúdo sobre “vestuário” passando o vídeo “La canción de la ropa”⁵, momento em que a sala ficou em total silêncio, pois todos os alunos queriam escutar como era em espanhol para responder quando fossem questionados. Destacamos o seguinte diálogo:

B2: ¿Comprendieron el video?

A: Sim!

B2: De qué trataba?

A2: É sobre as roupas.

A1: O macaquinho tava cantando como tava vestido.

B1: Sí! ¿Y cómo estaba vestido?

A6: Sapato.

B2: ¿Bien, que más?

A1: Blusa, calça.

Nesse diálogo, é possível perceber que as crianças não tiveram dificuldade em compreender a música/canção em língua espanhola, pois, quando perguntadas sobre o que se tratava a música, todas responderam corretamente. Passaram o vídeo uma segunda vez e incentivaram para que cantassem juntos. Boéssio (2010, p. 79) menciona que “a escuta de uma canção em outra língua desperta a curiosidade ao novo, ao diferente, possibilitando o conhecimento e o respeito ao outro, favorecendo, também, a concentração no aprendizado pelas crianças e jovens”. É importante dar espaço para que os alunos se envolvam com a música, para que se sintam à vontade para cantar, pois, quando entendem a música, fazem questão de gritar bem alto a parte entendida para demonstrar que estão interessados e que “sabem” cantar.

⁵ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=OUVHawlcP38>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Figura 2: “Vestuário”



Fonte: Arquivo pessoal

Para fazer a atividade, dividiram a turma em dois grupos e entregaram um boneco a cada um. Pediram que dessem nomes aos bonecos e entregaram algumas roupas para que os vestissem. Após vestirem os bonecos, todos foram para frente e falaram qual peça cada um escolheu para vesti-los, como vemos no diálogo a seguir:

B1: ¿Cómo está vestido tu muñeco?

A1: Botei uma blusa e a calça.

B1: Calça se dice pantalón.

A: Eu botei uma mantinha nele por que tá frio.

B1: Manta es bufanda.

A3: Bufanda? Que engraçado.

(risos)

Essa primeira proposta foi bem interessante, pois as crianças perguntavam bastante o nome das peças de roupa e divertiam-se com isso. Por fim, fizeram uma atividade para lembrar a aula anterior e repassar o conteúdo aprendido. Yangüe (2003, p. 16) menciona que “ciertas actividades tienen una motivación intrínseca y despiertan por sí mismas el interés del alumno (...) y [este] se vea impulsado a realizarla”.

Foram disponibilizados balões coloridos à turma, e cada aluno deveria escolher um balão, dizendo, em espanhol, a respectiva cor e o estourando. Dentro dos balões havia papéis com figuras de roupa a serem desenhadas no quadro. O primeiro aluno que falasse que peça de roupa o colega estava desenhando ganhava um ponto.

A aula foi produtiva, mas os bolsistas tiveram que interromper diversas vezes a atividade pelo fato de os alunos gritarem muito na hora da adivinhação. E, mesmo exigindo que levantasse a mão quem soubesse qual era a peça, não adiantou muito, pois a gritaria continuou.

6.3 Terceira oficina

Na oficina do dia 14 de junho de 2017 sobre “Partes del cuerpo”, os bolsistas, como de costume, perguntaram o que havia sido trabalhado nos encontros anteriores e deram início ao conteúdo novo, apresentando o vídeo com a música “Cabeza, hombro, rodilla y pie”⁶. Ao iniciar o vídeo, as crianças assim se manifestaram:

A1: Ah! Eu conheço essa música.

A3: Eu también conheço.

A4: Eu vi no meu aniversário.

B2: !Qué bueno! Quién sabe puede cantar.

Os alunos disseram que conheciam a música, cantaram-na e, quando questionados, responderam que não tiveram dificuldades em entendê-la.

Ao perceberem que seriam utilizadas músicas em sala de aula, os aprendizes sempre se animavam, dizendo que era a melhor parte do dia. Para Yagüe (2003, p. 20), “lo primero que ha experimentado todo profesor que haya llevado alguna vez una canción al aula es la reacción positiva y expectante de los alumnos cuando anunciamos que vamos a escuchar una canción”.

⁶ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=nxjpuUEmQ8>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Os alunos ficaram animados com a música “Cabeza, om-
bro, rodilla y pie” e pediram para repeti-la, mas os bolsistas disse-
ram que tinham outro vídeo muito divertido, chamado “Chu
chuua”⁷. Passaram o vídeo pela primeira vez, e todos os alunos
gostaram do ritmo e pediram para dançar; afastaram as classes e
cadeiras e, ouvindo mais uma vez a canção, fizeram uma coreo-
grafia, como destacamos no fragmento a seguir:

B2: Vamos a escuchar el video.

A4: Bota esse de novo?

B2: ¿Ese o el otro?

A: Esse bota esse.

A1: Pode dançar?

B2: Sí puede.

Sem dúvida essa foi a oficina em que os alunos mais intera-
giram. Os bolsistas tiveram que modificar o plano preparado para
atender as expectativas do grupo, pois gostaram tanto da música,
que, ao término do vídeo, perguntaram se podiam brincar de es-
tátua. Como havia ainda bastante tempo, foi-lhes permitido. Yan-
güe (2003, p. 22) menciona que “lo lúdico es divertido, lo que es
divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje”.
A música/canção era contagiante, com coreografias e melodias
fáceis, o que motivou os alunos a cantar. Os bolsistas decidiram
iniciar outra atividade, embora a turma quisesse ficar dançando.

⁷ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=BU5aTeBEXII>>. Acesso em: 25
out. 2017.

Figura 3: Dançando a música “Chu chuua”



Fonte: Banco de dados da bolsista

Para essa nova proposta organizaram as mesas no centro da sala de aula e dividiram os alunos em dois grupos, um de frente para o outro. Ao dizerem as partes do corpo, as crianças teriam que ir apontando, como fizeram na coreografia da música “cabeza, ombro, rodilla y pie”; ao escutarem a palavra “corazón”, o primeiro a pegar o estojo seria o vencedor. As manifestações estão destacadas no diálogo a seguir:

B2: Pierna, pie, ojos, cabeza, corazón.

(risos)

A: De novo.

B1 Pero están rápidos hoy.

B2 Boca, pie, brazo, cuello, nariz, corazón.

A2: Eu peguei.

O jogo teve que ser interrompido, pois alguns alunos brigavam e ficavam ameaçando pegar o estojo antes do tempo, o que acabava por atrapalhar o bom desenvolvimento da atividade. Porém não notamos nenhuma dificuldade em entender as partes do

corpo em espanhol, já que conseguiam apontar a que era pedida durante a música.

Para finalizar a oficina, os bolsistas entregaram uma folha com desenhos sobre as partes do corpo, para que os alunos pintassem e recortassem. As reações podem ser observadas no seguinte diálogo:

A5: Qual cor eu pinto aqui?

B1: ¿Qué color te gusta más?

A5: Não sei.

B1: ¿De qué color es tu ropa?

A5: Laranja.

B1: Entonces vamos a colorear de anaranjado ¿Qué te parece?

Sempre que possível, são realizadas ligações com os conteúdos vistos anteriormente, como é o caso aqui das cores, já trabalhadas em outro encontro.

6.4 Quarta oficina

Esta oficina foi realizada do dia 30 de agosto de 2017. Na chegada, os bolsistas perceberam a alegria das crianças que se expressavam: “Oba, hoje tem aula de espanhol”, e foram recebidos com abraços e beijos, algo novo para eles. O conteúdo desta aula foi “Las frutas”, desenvolvido através dos vídeos “Manzanas e bananas”⁸ e “Canción de las frutas”⁹.

Para iniciar a atividade, os alunos foram desafiados a dizer quais frutas apareceram nos vídeos e quais eram suas preferidas. A partir das respostas foram feitos desenhos no quadro, como podemos observar no seguinte diálogo:

B1: ¿Cuál es la fruta que más te gusta?

A1: Maçã.

B1: Manzana, y de qué color es la manzana?

A3: Vermelha.

B1: ¿Y cómo se dice “vermelho” en español?

⁸ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e_WH_s9pFOM>. Acesso em: 25 out. 2017.

⁹ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=N9TTN5smxcs>>. Acesso em: 25 out. 2017.

A1: ¿Rojo?

B1: Sí, sí, muy bien, es rojo. Repitan conmigo: ¡Rojo!

A: ¡Rojo!

Essa atividade serviu como uma recapitulação dos conteúdos das oficinas anteriores, pois os alunos relacionavam as cores já vistas em outros encontros com as frutas que estavam vendo naquela aula.

Terminada essa atividade, foi proposto aos alunos que fizessem uma salada de frutas. Enquanto executavam a tarefa, pediram para escutar novamente “Manzanas e bananas” e desenhavam suas frutas favoritas no quadro. A música, por ser bastante repetitiva e de melodia e ritmo fáceis, foi rapidamente memorizada, o que fez com que os alunos a cantassem. Farias (2001, p. 17) afirma que

na aprendizagem a música é muito importante, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

A música/canção deve ser trazida para dentro da sala de aula sempre que possível, pois, além de uma ótima ferramenta de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua espanhola, traz algo familiar e prazeroso para a criança.

Figura 4: Dia da salada de fruta



Fonte: Arquivo pessoal

A salada de fruta estava bem variada com maçã, laranja, banana, manga, pera, morango, uva e kiwi. Muitos nunca haviam comido kiwi e nem manga e, ao experimentarem, gostaram tanto, que disseram que pediriam a seus familiares para comprar mais. Os bolsistas aproveitaram a oportunidade para salientarem a importância de comer alimentos saudáveis, como é o caso das frutas.

Por fim, através de desenhos feitos no quadro, cada aluno deveria dizer o nome da fruta desenhada, para ter certeza de que o conteúdo fora compreendido. Com a ajuda dos bolsistas e colegas diziam o nome da fruta em espanhol, e os demais repetiam, como demonstra o fragmento a seguir:

B2: ¿Qué fruta es esta?
A1: É maçã.
B1: ¿Se acuerdan del video?
A: Sim.
B2: ¿Cómo es “maçã” en español?
(silêncio)
A1: É manzana?
B2: Sí, muy bien, está correcto.

Notamos que, mesmo sabendo a resposta, alguns alunos não gostavam de falar. Mas, quando um dos colegas dizia o nome, todos os demais se manifestavam. Em relação ao uso da música/canção como recurso central das aulas, Gobbi (2001, p. 40) destaca que “o uso da música em sala de aula é uma estratégia que pode ajudar o professor nas tarefas de ensino e de aprendizagem”, visto que os alunos se envolvem mais nas atividades em que a música é utilizada, pois torna a aula mais descontraída e divertida.

A música “Manzanas e bananas” agradou tanto os alunos, que a cantavam sem a necessidade de colocar o vídeo, demonstrando uma aula bastante produtiva.

Os bolsistas afirmam que durante esses encontros ensinam, mas também aprendem muito, que estão em uma constante troca. Essa troca de conhecimento é muito válida, pois desperta o interesse e a criatividade, tornando a aula mais dinâmica.

7 Considerações finais

Este trabalho nos permitiu compreender como o uso da música/canção contribui nos processos de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua espanhola em anos iniciais do Ensino Fundamental. A música/canção, além de contribuir para uma melhor compreensão das atividades propostas em sala de aula, despertou o interesse do aluno, tornando a aula mais atrativa, pois à medida que se divertem com a música/canção consequentemente aprendem.

Os objetivos específicos foram alcançados, pois, em relação ao primeiro – observar a interação dos alunos durante as atividades propostas em aula –, foi possível detectar a curiosidade e o interesse dos alunos em participar das atividades propostas, melhorando a interação entre eles.

O segundo objetivo era mostrar os benefícios da música/canção no processo de ensino e de aprendizagem/aquisição nos anos iniciais. Nesse sentido, observamos que, ao utilizar a música/canção, a criatividade da criança é despertada, tornando-a mais desinibida, sentindo-se cômoda para falar, cantar ou dançar.

O terceiro objetivo era analisar o desempenho dos alunos diante do ensino e da aprendizagem/aquisição de língua espanhola. Durante as análises da filmagem, pudemos perceber que, ao escutarem a música, prestavam atenção tanto na letra como na pronúncia e buscavam repetir as palavras tal qual as escutavam, mostrando, assim, a importância de oferecer às crianças um *input* autêntico e de qualidade. As crianças conseguiam compreender as explicações dadas na língua espanhola e faziam uso de algumas palavras aprendidas durante as oficinas.

Acreditamos que a música/canção no ensino e na aprendizagem/aquisição de língua espanhola necessita mais atenção, pois se trata de uma ferramenta didática e versátil, devendo ser aproveitada pelos professores de língua estrangeira de diversas maneiras, mas nunca sem um objetivo claro e atividades bem planejadas.

Ao iniciar uma atividade com música/canção no ensino e aprendizagem/aquisição de língua espanhola, a sala de aula ga-

nha um novo ambiente, a criança encara como algo divertido e fica motivada a querer aprender.

Creemos que este trabalho sobre o uso da música/canção como instrumento de ensino e de aprendizagem/aquisição de língua espanhola em anos iniciais seja mais uma contribuição para aqueles que desejam trabalhar com os pequenos de forma lúdica e comprometida, pois essa é uma área que ainda carece de reflexões.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira** / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 120 p.
- BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.
- GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3066>>. Acesso em: 07 out. 2017.
- LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 3 jan./jul. 2008, UFSCAR, São Carlos-SP.
- NOBRE-OLIVEIRA, D. Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008. s/p.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro**: breves reflexões e possíveis provisões, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2017.

ROCHA, N. A.; LARROSA, M. P. Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (Orgs.). **Espanhol como língua estrangeira**: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. s/p.

SELAU, B.; ALBANAZ, J. G. C.; BOÉSSIO, C. P. D. Espanhol através do léxico primeiro ano do ensino fundamental. In: LEFFA, V. J.; IRALLA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula**. Ensinando Línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 171-198.

SCHUTZ, R. **A idade e o aprendizado de línguas**. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017, p. 1-5.

YAGÜE, M. C. **Música y canciones en la clase de ELE**. 2003. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

Reflexões dos bolsistas do PIBID Espanhol UNIPAMPA-Jaguarão: impactos e aprendizagens

Cristina Pureza Duarte Boéssio¹
Doralice da Silva Machado²

1 Introdução

Este texto nasce a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – defendido no final de 2017 – de uma das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o qual, na área de Letras, é subdividido em duas linhas de atuação: Língua Materna – Português e Língua Espanhola.

O trabalho origina-se de nossas inquietações e questionamentos referentes ao impacto e ao desempenho do programa na formação dos bolsistas. Para sua estruturação utilizamos duas perguntas norteadoras: Com que o PIBID contribui/contribuiu para a formação de seus bolsistas? De que forma acontece/aconteceu essa contribuição?

O objetivo geral consiste em conhecer a visão dos alunos que participam ou já participaram do PIBID Subprojeto Espanhol da UNIPAMPA Campus Jaguarão sobre as contribuições do programa em suas formações. Para isso elaboramos um questionário para atuais e ex-alunos dessa Universidade – Campus Jaguarão – que participaram do PIBID Espanhol. Logo após, ana-

¹ Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Curso de Letras. Coordenadora de área do Subprojeto Letras Espanhol.

² Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras Espanhol.

lisamos suas respostas, buscando observar se o projeto colabora/ colaborou e de que forma para a formação desses alunos. Por fim, buscamos refletir em que pontos o PIBID atinge seus objetivos ou falha como auxiliador de iniciação à docência.

Pelas suas características, o programa oportuniza a relação do graduando com os professores das escolas públicas, ocasionando uma troca de aprendizagem entre futuros e atuais docentes. Dessa forma, a inclusão dos pibidianos na rede faz com que eles tenham um contato inicial com a profissão já nos primeiros semestres, diferentemente dos estágios de Licenciatura, que geralmente ocorrem no final do curso.

A participação nesse programa revelou-se de extrema importância para nossa formação, o que ensejou essa pesquisa diante do preocupante momento que estamos vivendo com a criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). De acordo com a nova proposta governamental, a situação do espanhol é alterada no ensino público; a disciplina que era obrigatória agora passa a ser optativa, ocasionando sua desvalorização. Essa base curricular apresenta três mudanças significativas: a primeira é a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental; a segunda é que o conteúdo de história passa a ser estudado em uma ordem cronológica dos fatos; e a terceira mudança é a que transforma a língua inglesa em idioma obrigatório e passa a ter o espanhol como optativo: “o inglês passa a ser o idioma obrigatório. Numa versão anterior da BNCC, as redes de ensino escolhiam a língua estrangeira que seria ministrada” (PORTAL BRASIL, 2017).

Outra lei que impacta diretamente no ensino da língua espanhola em nossas escolas é a LEI Nº 13.415, que transforma o idioma espanhol em opcional e pretende ofertar a língua inglesa de forma obrigatória. Essa lei do Governo Federal foi aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017. Segundo o Art. 35^a, § 4^o:

os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Tal legislação, visando melhorar/qualificar o ensino, torna-se ilógica no Brasil, país fronteiriço com Argentina, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Peru, Paraguai e Uruguai, que apresentam o espanhol como língua oficial e não o inglês. Assim, a lei nos afeta em dois pontos: o primeiro é que a língua espanhola, passando a ser opcional, pode deixar de ser ofertada em nossas escolas; o segundo é que, sem escolas ofertando o espanhol, para que serve um curso de Licenciatura em Letras de graduação dupla, no qual a segunda língua oferecida é o espanhol?

Esses dois aspectos podem ocasionar a desvalorização do espanhol em nossa região; a depreciação da língua/cultura do povo vizinho, assim como o fim do nosso curso de Letras e, com isso, do projeto PIBID Espanhol. Ainda mais no momento atual, em que tivemos a extinção do curso de Licenciatura em Português e Espanhol e suas respectivas literaturas, isto é, de um curso de dupla habilitação para termos a aprovação de dois cursos de Licenciatura simples, sendo um deles de espanhol, o que será desse novo curso agora? O que será do PIBID Língua Espanhola? Como sempre, somos e seremos o PIBID da resistência, mostrando nossas potencialidades, ações propositivas e resultados.

Para operacionalizar a reflexão sobre essa nova realidade que nos preocupa, este texto, como recorte de um TCC, apresenta a metodologia do trabalho, pesquisas encontradas sobre o tema, a exposição e a análise dos dados coletados através do questionário e as considerações finais.

2 Metodologia

Com o objetivo geral de conhecer a visão dos alunos que participam ou já participaram do PIBID Subprojeto Espanhol da UNIPAMPA campus Jaguarão sobre as contribuições do programa em suas formações, esta pesquisa será de base qualitativa, não se preocupando com números, mas, conforme Gerhardt e Silveira, “buscando dados para explicar o porquê das coisas, assim o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela

seja capaz de produzir novas informações” (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 32 apud DESLAURIERS 1991, p. 58). Para alcançar nosso objetivo, focaremos na modalidade de bolsa de iniciação à docência, destinada a graduandos de Licenciaturas, sendo eles o público-alvo deste trabalho.

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário definido como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69). O questionário apresenta questões abertas às quais o informante responde livremente, da forma que desejar (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70), o que favorece a elaboração das respostas e anula a influência do pesquisador na coleta dos dados.

Esse instrumento foi aplicado em alunos e ex-alunos (que serão identificados por B1, B2 até B25, já que foram 25 sujeitos) do curso de Letras que participaram do Programa PIBID, no Subprojeto Letras – área temática Espanhol, com as seguintes questões:

1. Por quanto tempo você foi bolsista PIBID?
2. Em que semestre do curso você entrou para o PIBID?
3. Quais os motivos de sua escolha pelo programa PIBID
Letras Espanhol?
4. Qual era a metodologia utilizada pelo subprojeto?
5. Como você via o espanhol antes e depois do projeto?
6. Em qual(s) escola(s) você atuou pelo projeto? Precisou trocar alguma vez? Se sim, por qual motivo?
7. Qual ano era faixa etária do(s) seu(s) grupo(s) de trabalho?
8. Quais dificuldades ou facilidades você encontrou no seu grupo da escola?
9. Em que momentos você se sentiu desmotivado? Por quê?
10. Em que momentos do projeto você se sentiu motivado?
Por quê?
11. Como era sua relação com o supervisor do seu grupo?
De que forma essa relação contribuía para a elaboração das atividades?

12. Pensando na sua atuação no PIBID, o que poderia mudar para melhor?

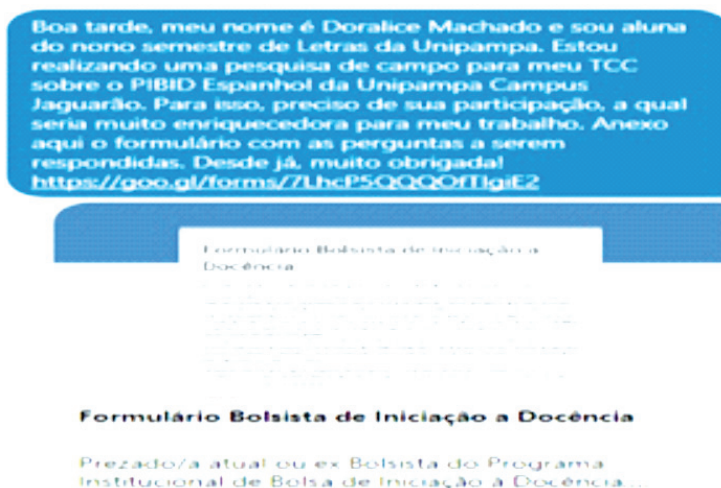
13. Qual a importância do PIBID na formação dos futuros professores?

14. Cite as contribuições mais relevantes do projeto para sua formação como professor.

Optamos, neste recorte, por apresentar as análises somente das duas últimas questões.

O questionário e o termo de consentimento foram dispostos em um formulário *online*, oferecendo uma maior liberdade nas respostas e possibilitando o anonimato dos participantes. O link de acesso foi enviado aos participantes através de redes sociais, junto com uma breve explicação referente a seu conteúdo, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 1: Link de acesso à pesquisa



Fonte: Elaboração das autoras

Após um levantamento realizado com a ajuda da coordenadora, supervisora e colegas do programa, constatamos que exis-

tiam, aproximadamente, trinta e sete pessoas que entravam na categoria de atuais e ex-bolsistas. O questionário lhes foi enviado no dia 13 de julho de 2017 com o prazo de um mês para retorno, porém, pela demora das respostas, somente no dia 13 de setembro de 2017 foi encerrada a coleta.

Frente a esse impasse, os entrevistados foram chamados para expor o motivo da não participação. Constatamos que, por se tratar de questionário *online*, muitos participantes acharam que era um vírus enviado através das redes sociais e, com isso, acabaram não colaborando com a pesquisa. Dilatando o prazo de entrega, conseguimos que 25 das 37 pessoas respondessem às questões.

Antes de seguirmos com a análise dos dados coletados a partir do questionário, cabe apresentar os resultados de um rastreamento com a finalidade de conhecer trabalhos que pudessem contribuir para nossas reflexões.

3 Levantamentos de pesquisas sobre o tema

Iniciamos as buscas no Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando como palavra-chave “PIBID” com o filtro para títulos, no qual foram encontrados somente onze resultados. Desses onze destacamos o artigo de Luiz Marcelo Darroz e Clóvis Milton Duval Wannmacher (2015) intitulado *Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: A visão dos bolsistas de iniciação à docência*, que trata de uma pesquisa qualitativa, feita através de entrevistas gravadas, com um grupo de 32 pibidianos de subprojetos de Física distribuídos por catorze universidades do Rio Grande do Sul, com o objetivo de perceber as aprendizagens adquiridas pelos docentes que dele participaram. As questões que compõem o corpus da pesquisa apresentavam cinco focos. O primeiro trata do interesse pelo programa, buscando identificar aspectos que demonstrassem a motivação e a vontade de experimentar as atividades pedagógicas. O conhecimento prático é analisado no segundo foco, tentando evidenciar as experiências adquiridas na escola. O terceiro foco é a reflexão sobre o ser docente e buscava a

análise, pelos bolsistas, das aulas ministradas, refletindo sobre soluções possíveis para falhas detectadas. A relação entre comunidade docente e os bolsistas foi trazida no quarto foco, mostrando os valores assimilados dessa comunidade. O último foco reflete sobre a existência de uma identidade docente nesses bolsistas. No decorrer do texto, os autores trazem relatos dos participantes da pesquisa, comprovando que

no decorrer das atividades, os bolsistas adquirem conhecimento prático da docência por meio da ação e com base na reflexão na ação, ampliando seu interesse pela área. Na elaboração, na implementação e na avaliação das atividades, trabalham a capacidade de refletir sobre a docência e de partilhar experiências com colegas e demais personagens do processo de ensinar e aprender, desenvolvendo, dessa forma, a reflexão coletiva. Ainda, identificando-se como aprendizes da docência, procedem à construção de sua identidade docente (DARROZ; WANNMACHER, 2015, s.p).

Por fim, comprovam que, a partir dos aspectos analisados, essa aproximação entre escola e universidade faz com que os alunos reflitam sobre suas práticas, partilhem experiências, aprimorando os conhecimentos necessários para que esses bolsistas se tornem grandes professores.

O segundo site visitado foi o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Utilizamos a palavra PIBID para a busca, e foram encontrados nove itens, dos quais somente dois vieram ao encontro dessa pesquisa. O primeiro, intitulado *O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência*, das autoras Tatiana Moraes Queiroz de Melo e Silvana Ventorin (2015), relata a investigação realizada com onze bolsistas que atuavam no PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no estado da Bahia, no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, no qual o programa é desenvolvido desde 2013. Nesse trabalho, foram analisadas as relações estabelecidas entre os pibidianos e as escolas, coordenadores do projeto, professores supervisores, assim como a relação entre o PIBID e as práticas de estágio, a integração entre a teoria estudada na Universidade com sua prática e,

por fim, uma reflexão de como o programa auxilia na constituição docente de cada bolsista.

Ao longo do texto, observamos as “práticas” profissionais como influenciadoras na escolha da profissão, pois, mesmo se tratando de uma Licenciatura, nem todos os alunos estavam certos de se tornar professores depois da formação. Observamos, com as autoras Melo e Ventorin (2015), que “a aproximação com a escola é vista como potencial para a formação pelos bolsistas, pois possibilita o entendimento da realidade em que eles atuarão” (MELO; VANTORIN, 2015, p. 8), assim como o contraponto entre teoria e prática, que,

no PIBID-Educação Física/UEFS, os bolsistas sinalizam que deve haver uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática pedagógica, especialmente para utilizar os conhecimentos produzidos na graduação no campo de atuação docente (MELO; VANTORIN, 2015, p. 14).

Essa aproximação entre teoria e prática e escola e bolsista contribui para uma formação mais qualificada, assim como os coordenadores auxiliam apresentando situações reais vivenciadas na sala de aula e com os professores supervisores, realizando essa troca de conhecimentos. Relacionando o PIBID com as práticas de estágio, as autoras concluem que “bolsistas percebem uma relação recíproca entre estes espaços de formação, como se as experiências que acontecem no estágio contribuíssem para o desenvolvimento das atividades no PIBID e vice-versa” (MELO; VANTORIN, 2015, p. 8). Por fim, o artigo afirma o quanto o PIBID influencia a escolha da profissão, no desenvolvimento do bolsista, reconhecendo a importância do programa na formação desses futuros professores.

O segundo artigo encontrado foi *As contribuições do PIBID para a formação docente de professores que ensinam Matemática*, do autor Cláudio José de Oliveira (2009), que traz a análise de uma pesquisa realizada com bolsistas do PIBID dos cursos de Pedagogia e Matemática de uma Universidade do Rio Grande do Sul. A pesquisa tinha como objetivo problematizar como os bolsistas estavam narrando os processos de ensinar e como essas narrativas

faziam sentido para suas formações. O material de análise foi resultado de grupos de discussões, coletado através de relatórios sobre as entrevistas com o apoio de um diário de campo.

Foram reveladas tensões decorrentes, muitas vezes, da utilização de materiais concretos, atividades lúdicas e jogos no ensino de Matemática. Segundo o autor, “parece que há uma urgência na formação destes professores voltados cada vez mais para a realização de atividades pedagógicas articuladas com as questões vivenciadas nas escolas” (OLIVEIRA, 2009).

Inicialmente, trazendo dados sobre o PIBID, o autor mostra como o projeto pode ser encontrado em diferentes regiões do Brasil, enfatizando que “a demanda de bolsas tem catalisado a procura pelos Cursos de Licenciatura e, segundo dados da própria universidade, nos últimos quatro anos houve um acréscimo significativo no número de matrículas” (OLIVEIRA, 2009), reafirmando a abrangência desse projeto nas diversas regiões do Brasil e sua importância para o aumento da procura de cursos de Licenciatura.

Analisando as respostas, o autor percebeu que realmente havia tensões nos contatos entre acadêmicos com as escolas e também a preocupação relacionada à confecção de materiais para aqueles alunos nomeados com “dificuldade de matemática”. As falas dos bolsistas mostram que precisamos voltar para a discussão e análise sobre as práticas escolares e como o projeto possibilita a formação acadêmica, uma vez que “não se trata de falar sobre a escola, mas, sobretudo, estar com e na escola, tencionando, vivenciando e sugerindo e inventando desafios para os futuros professores” (OLIVEIRA, 2009).

O último site pesquisado foi o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, no qual procuramos artigos sobre o tema PIBID, utilizando os tópicos Educação; Formação de Professores; PIBID e Educação, obtendo, assim, um total de 84 resultados. Porém, nesse site, encontramos mais dificuldades em baixar os artigos, pois muitos apresentavam somente os resumos e não o trabalho completo. Assim foram considerados apenas cinco artigos que vão ao encontro dessa pesquisa.

O primeiro artigo nesse site foi *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ Matemática/ UFMT auxiliando na Formação Inicial*, dos autores Sergio Antonio Wielewski, Luzia Aparecida Palaro e Gladys Denise Wielewski.

O trabalho relata as vivências de seis bolsistas, supervisor e coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UFMT do campus Cuiabá através de três eixos que englobam contexto escolar, corpo docente da escola, planejamento e desenvolvimento de atividades para o trabalho em sala de aula e fora dela. A partir desses eixos, os alunos elaboraram instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, como: observações das atividades e teorias utilizadas; análise de planejamentos e relatórios desenvolvidos pelos bolsistas. Além disso, “foram analisadas as reflexões dos bolsistas buscando relações entre teoria e prática no decorrer do processo” (WIELEWSKI; PALARO; WIELEWSKI, 2014, p. 33).

Os autores constataram, com os relatos, que apenas os conteúdos estudados na Universidade não bastam; é necessário ter domínio de classe, das teorias relacionadas à aprendizagem e educação. Essas constatações mostram que “os bolsistas começam a estabelecer conexões entre as teorias estudadas na universidade e a utilização destas na prática, na tentativa de amenizar os problemas detectados em sala de aula” (WIELEWSKI; PALARO; WIELEWSKI, 2014, p. 34). Ao longo do texto, os autores vão trazendo as oficinas realizadas pelos bolsistas bem como a reflexão sobre seu impacto na escola, a melhora das notas de matemática e o fato de que os alunos passaram a ser mais participativos nas aulas. Por fim, os autores constataam:

Além de contribuir para o incentivo do aluno à docência e para a sua constituição enquanto profissional docente, o PIBID-Matemática tem contribuído não só para a formação continuada dos professores supervisores, mas também dos professores universitários (coordenadores de área no PIBID) (WIELEWSKI; PALARO; WIELEWSKI, 2014, p. 37).

Demonstram, dessa forma, que o PIBID contribui tanto para o incentivo à docência como para a vivência no mundo escolar, fazendo com que o aluno participe das ações da escola, aproximando a relação entre teoria e prática e reflexionando a relação

entre os estágios e o PIBID, pelos quais, com o primeiro, estamos apenas 400 horas na escola, ocorrendo no final do curso, enquanto com o segundo podemos ingressar no âmbito escolar já nos primeiros semestres da Faculdade.

O segundo artigo encontrado foi *A influência do PIBID na formação docente: o registro de uma experiência*, dos autores Kalina-Cúrie Tenório Fernandes do Rêgo Barros e José Roberto Tavares Lima (2013), que tem como objetivo “investigar as contribuições das ações do PIBID na formação inicial dos licenciandos e formação continuada dos professores da Escola Básica” (BARROS; TAVARES, 2013, p. 1.209). Para isso, foi elaborada uma pesquisa com supervisores/professores de Física e Matemática e com dezesseis bolsistas das respectivas disciplinas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Com esse estudo, os autores concluíram que os alunos construíram e reconstruíram seus saberes, trazendo pontos específicos que possibilitaram aos supervisores perceberem como a troca de experiências enriquece suas formações. Assim, os bolsistas afirmam que, em relação às práticas pedagógicas, “experiência vivenciada se configurou como um importante agente favorecedor da construção das competências pedagógicas” (BARROS e TAVARES, 2013, p. 1209), comprovando o quanto estar em sala de aula auxilia na formação desse futuro professor.

O terceiro artigo, nomeado *Contribuições do PIBID/QUÍMICA/ UFS/São Cristóvão na formação inicial de professores de Química: o que relatam os bolsistas?*, dos autores J. P. M. Lima, D. Andrade, E. M. Sussuchi (2013), tem como objetivo: compreender a opinião dos bolsistas do programa [...] sobre as contribuições da participação nesse programa para a formação inicial (LIMA; ANDRADE; SUSSUCHI, 2013, p. 2.309). Para isso, os autores realizaram uma pesquisa com doze pibidianos bolsistas de Química da Universidade Federal de Sergipe. Com os dados coletados organizaram categorias que representam as contribuições do programa para esses futuros docentes: “aperfeiçoamento da relação teoria-prática; ensino de Química interativo; novos métodos de ensino; vivência na escola; produção de conhecimento e iniciação à docência” (LIMA; ANDRADE; SUSSUCHI, 2013, p. 2.311).

Com a análise dos dados coletados, os autores perceberam a reflexão dos bolsistas sobre o material didático produzido e sua aplicação nas aulas e a preocupação desses bolsistas com o ensino. O programa estimula as diferentes integrações entre teorias e práticas e entre o aluno e a docência, pontuando, no fim, que com novos olhares em relação à docência aumenta a vontade desse aluno em seguir a carreira de professor.

O quarto artigo encontrado, das autoras Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida Veiga Simão e Juliana Ribeiro Cigales (2017), intitulado *Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores*, é fruto da reflexão realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) com dezoito bolsistas do PIBID Pedagogia, que buscava investigar: “como as pibidianas superaram obstáculos encontrados no cotidiano da preparação para ser professor” (CIGALES; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2017, p. 29). Com a coleta de dados realizada a partir dos registros escritos pelos participantes do PIBID Pedagogia, as autoras trazem a importância da reflexão dos bolsistas em suas práticas de docência, pois é através delas que eles passam a reflexionar o “não aprender” dos alunos, podendo estar relacionado à metodologia empregada nas aulas. “Essa busca por ajudar os alunos a aprender foi fruto de uma motivação intrínseca, nutrida pelas bolsistas, a qual contribuiu significativamente para sua constituição como professoras” (CIGALES; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2017, p. 29). É, também, importante a relação entre teoria e prática, uma vez que, deparados com a prática, eles conseguem relacionar/empregar as teorias e o enfrentamento dos obstáculos, como a evasão escolar, que podem ocorrer durante a docência pelos bolsistas.

O quinto e último artigo encontrado, intitulado *Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação de licenciandos participantes de um subprojeto de Ciências Biológicas*, das autoras Viviane Barbosa Maciel e Daisi Teresinha Chapani (2014), relata a pesquisa qualitativa realizada com catorze bolsistas do curso de Ciências Biológicas, elaborada para o TCC de uma das autoras. O estudo enfatiza a importância da participação no PIBID, mostrando que as oficinas desenvolvidas nas

escolas, o planejamento e o trabalho em equipe nas aulas, a possibilidade de utilizar metodologias mais dinâmicas são alguns objetivos que o programa consegue alcançar. “O Programa pretende melhorar a formação docente tanto pela orientação dos bolsistas por professores experientes, quanto pela formação continuada do professor da Educação Básica” (MACIEL; CHAPANI, 2014, p. 768).

A realização das aulas de forma diferente das tradicionais, a parceria entre as escolas envolvidas no projeto e a possibilidade de estar vivenciando a realidade das escolas são os aspectos positivos que, segundo as autoras, o PIBID oferece a seus participantes. Como ponto negativo, apontam a falta de apoio e a não participação das supervisoras na elaboração das atividades, pois, muitas vezes, apesar de estarem nas reuniões, elas não opinam, deixando a elaboração das aulas a cargo dos bolsistas, para os quais “participar do projeto proporcionou maior entendimento da escola, perpassando pela sala de aula, gestão escolar e o conhecimento dos alunos” (MACIEL; CHAPANI, 2014, p. 769).

Com a leitura dos artigos podemos perceber o quanto o PIBID vem influenciando a formação de bolsistas de diferentes áreas, porém, pela sua abrangência, inferimos que ainda faltam muitos cursos a pesquisar sobre essas contribuições, mostrando a importância do programa para a formação de qualidade dos futuros professores.

Depois dessa revisão da literatura sobre o tema que nos propusemos abordar, apresentamos os dados dessa pesquisa, juntamente com sua análise.

4. Análise de dados

Analisando as respostas dadas às duas últimas questões do questionário pelos bolsistas ID, foi possível destacar algumas categorias. A primeira delas tem relação com as aprendizagens, denominada, então, **Aprendizagens**; a segunda tem relação direta com os estágios, portanto nomeada **O PIBID e os estágios curriculares obrigatórios**; a terceira diz respeito ao crescimento pessoal e foi intitulada **Crescimento pessoal**; a quarta, **Contato com a vida real**.

a. Aprendizagens

Em nenhum momento, conseguimos, após a análise das respostas das duas últimas questões do questionário, aproximar nossos achados com o que foi encontrado por Oliveira (2009). Entre os nossos sujeitos não houve “tensões nos contatos entre acadêmicos com as escolas e tampouco a preocupação relacionada à confecção de materiais...”. Ao contrário, parece que a relação desenvolvida entre os sujeitos, entre eles e a relação teoria e prática e, portanto, a criação de metodologias, estratégias e materiais, não foi um problema, foi um gerador de aprendizagens, como podemos observar no fragmento de fala do sujeito B12:

Vivência com a comunidade escolar, prática em sala de aula, realização de cronogramas e planos de aula, maior contato com o idioma, aprender a trabalhar em grupo, aprender a escrever artigos acadêmicos, estudos direcionados à aquisição de línguas, maior contato com o idioma.

O bolsista enfatiza como o contato com a escola, a prática pedagógica, proporciona contribuições essenciais para nossa formação como professores, portanto aprendizagens indispensáveis para o exercício da profissão. Cita exemplos de aquisição de conhecimentos, como trabalhar em grupo e aprender a escrever artigos acadêmicos, o que são, de certa forma, objetivos do PIBID que foram alcançados. Nessa mesma direção, B4 afirma:

Na minha concepção, o PIBID nos amplia a visão sobre a escola, a prática, a teoria, o ser humano. Desenvolve a escrita acadêmica, proporciona a oportunidade de planejar – agir – refletir – agir novamente. Nos dá mais segurança frente às atribuições de sala de aula, nos ensina a trabalhar em grupo, a tolerar e ser tolerado. Nos ensina a dialogar, a criticar e ser criticado. Nos ensina a errar e aprender com os erros.

Outro fragmento que expõe a ideia contrária a Oliveira (2009) e que demonstra as aprendizagens está na fala do sujeito B16: *Contato direto com a sala de aula; estudo de teorias e reflexão com a prática docente; trabalho com alunos que não se enquadram na qualificação do graduando em Licenciatura em Letras*. Nesse sentido, obser-

vamos quantas aprendizagens o PIBID proporcionou para os bolsistas ID, o que mais uma vez evidencia sua importância e a necessidade de que ele siga sem interrupções e alterações.

b. O PIBID e os estágios curriculares

Quanto à segunda categoria, algumas falas mostram que o PIBID contribuiu para a realização dos estágios daqueles que já passaram por essa etapa, poderá contribuir para os que ainda não chegaram lá e contribuiu para alguns que, inclusive, já estão trabalhando na área. Como aponta B2: *Este programa permite que haja uma interação real com o alunado, muito mais do que um estágio que acaba sendo curto para pegar o ritmo de dar aulas.*

A questão do tempo influencia a prática docente, o que é percebido pelos próprios bolsistas ID. B2 denuncia que o tempo de estágio é curto *para pegar o ritmo de dar aulas*. No mesmo sentido, B7 afirma que *acredito que somente o estágio não nos dê a real dimensão do que é ser professor*. Os dois sujeitos evocam a questão temporal, assumindo que o tempo estendido no PIBID é mais significativo do que nos estágios curriculares obrigatórios.

Quanto ao facilitador em que se transforma o PIBID para a execução futura dos estágios, B8 assinala que [...] *podemos ver de verdade esse contexto e podemos ganhar muita experiência atuando nesse meio, até mesmo nos preparar melhor para o estágio e depois quando quisermos seguir nos formando como professores*. Nessa mesma perspectiva, B9 afirma que o PIBID é a entrada, isto é, *o primeiro contato com os alunos porque dessa forma o estágio já se torna mais tranquilo*. Tanto B8 quanto B9 ainda não realizaram o estágio, vendo o PIBID como facilitador dessas futuras práticas. Também B12 corrobora essa ideia: *Acredito que se você adquirir, o mínimo que for, de experiência em sala de aula, você irá conseguir melhor aproveitamento no estágio obrigatório*.

Todas as falas apontam uma maior segurança na realização dos estágios após a vivência no PIBID. B23 vai na mesma direção, afirmando que a participação no programa é *muito importante principalmente pela oportunidade que o futuro professor encontra em poder interagir em sala de aula antes mesmo de realizar os estágios*

obrigatórios do curso. B8 complementa as falas anteriores: Foi o projeto o primeiro passo para atuar como professor, e isso nos dá uma segurança maior para mais tarde fazer a prática do estágio e até mesmo atuar como professores.

Esses achados vão ao encontro de Melo e Vantorin (2015), para os quais as experiências que acontecem no PIBID podem contribuir para a realização do estágio, e, segundo os autores – o que não foi encontrado em nossos achados –, os estágios também podem contribuir com o PIBID.

c. Crescimento pessoal

Considerando a terceira categoria, percebemos o crescimento dos bolsistas que atuam no programa, como demonstra o sujeito B23: *Participar do programa acredito que me ajudou a me preparar para ser um bom professor. E complementa: Mas sei que ser pibidiano neste projeto me fez um ser humano melhor, e essa foi a maior contribuição para a minha formação.* Reforça, ainda, que se tornar professor não é simplesmente saber regras e conteúdos, mas, também, como pensa o bolsista 23, *ser um ser humano melhor*, pois precisamos de profissionais mais sensíveis em nossa sociedade, profissionais que terão a capacidade de compreender seus alunos e proporcionar-lhes a busca por conhecimentos que os tornem seres humanos melhores.

Outro aspecto que destacamos aqui é o trabalho em grupo, que, muitas vezes, se torna uma barreira, pois um elemento se sobrecarrega e os outros não colaboram na elaboração dos trabalhos. Para o sujeito B12, o aspecto positivo é o crescimento profissional: *ao trabalhar em grupo, aprende-se a escrever artigos acadêmicos, estudos direcionados à aquisição de línguas, maior contato com o idioma.* Relacionando com os achados das autoras Maciel e Chapani (2014, p. 767), *a dinâmica do PIBID de desenvolver ações em termos de equipes repercute positivamente na formação dos professores*, sendo esse um diferencial do programa, no qual acontece uma aproximação entre os bolsistas, tornando o grupo e a troca de experiências muito valorizados.

Outro crescimento pessoal percebido é a capacidade adquirida pelos bolsistas de se expressar melhor diante de seus alunos

em classe, como observa o bolsista B13: *O PIBID me ajudou com relação a me expressar melhor em frente aos alunos... e me ajudou a amadurecer pessoalmente também.* Através dessas três falas – em que o crescimento dos bolsistas é evidenciado no trabalho em grupo, na vivência e na postura em frente à sala de aula e até mesmo em suas reflexões quanto ao que o programa os auxilia a ser bom profissionais – percebemos como o PIBID impacta suas graduações.

d. Contato com a vida real

Importante analisar como os pibidianos percebem a relação do programa com a vida real, o que de fato ele pode contribuir para o seu futuro enquanto pessoa e profissional docente. Isso pode ser observado na fala de B24:

Participar do PIBID proporciona ao acadêmico a oportunidade de ser professor, vivenciar o ambiente escolar, descobrir o que é conviver com alunos e professores e decidir se realmente aquele é o seu lugar. O programa abre as portas ao universitário para um ambiente que era conhecido somente como discente; ao entrar nesse ambiente como docente, o acadêmico descobre que é necessário também o querer estar aí e fazer parte desse universo escolar.

Esse bolsista chama atenção para algo muito significativo, que é saber se realmente o que se quer é estar ali, é ser docente, é querer encarar essa profissão em sua vida. Esse aspecto é relevante se pensarmos que, bem antes dos estágios, o sujeito pode avaliar se é isso realmente o que ele quer, evitando a decepção, como muitas vezes acontece só no final do curso com a realização da prática pedagógica.

O conhecimento da realidade é fundamental, já que os bolsistas ID, segundo B25, *vão deparar-se com situações que não podem ser previstas em livros, vão ter contato real com a educação, com a escola e alunos. Isso trará uma bagagem imensa para seu futuro, bem como reflexões de como será seu papel como professor.*

Nossos achados vão ao encontro do que propõem Melo e Ventorin (2015, p. 8) de que “a aproximação com a escola é vista como potencial para a formação pelos bolsistas, pois possibilita o

entendimento da realidade em que eles atuarão”. Nesse sentido, B23 afirma:

O projeto enriqueceu meu conhecimento, pois não ficou somente o conhecimento da teoria; muitas vezes, a teoria não funciona na prática (na realidade, a maioria das vezes não funciona). Descobri que conhecer o que os livros dizem é importante, mas conhecer a realidade é mais importante do que teorias escritas nas academias por autores que muitas vezes vivem em um mundinho só deles e não conhecem a realidade da escola de bairro, periferia. Participar do programa acredito que ajudou a me preparar para ser um bom professor.

Em sua fala, B23 relata a importância de sairmos da teoria, do “mundinho” da Universidade e nos depararmos com a sala de aula e as verdadeiras dificuldades que podemos encontrar.

Podemos relacionar as manifestações dos bolsistas com os achados de Cigales, Frison e Veiga Simão (2017, p. 39), segundo os quais “[...] quando os novos professores são confrontados com a realidade do espaço escolar, há um impacto, visto que, muitas vezes, esse espaço requer mais do que aquilo que é ensinado nos cursos de Licenciatura”.

Também o sujeito B26 demonstra o quanto o programa contribuiu para a sua formação:

[...] é através do projeto que podemos ter o primeiro contato em sala de aula com alunos, e quando chegamos na prática docente, não temos aquele medo que outros alunos que não participam de projetos como o PIBID possuem ao entrar numa sala de aula.

Percebemos, a partir dos fragmentos aqui apresentados, a importância do contato com a “vida real da escola” antes do final do curso de Licenciatura. Nesse mesmo sentido, B21 afirma:

O PIBID dá a oportunidade de iniciarmos nossa prática com a coordenação e supervisão de profissionais que já atuam e/ou atuaram na área. Esse apoio faz com que a gente sinta segurança para a prática docente. Além disso, estar na graduação, ter um contato com a sala de aula nos auxilia a conhecer o espaço em que estaremos inseridos, vivendo as dificuldades da realidade profissional.

Encerrando esta seção, apresentamos um fragmento do que diz B4 sobre o PIBID: *Nos insere na dimensão viva e real de sala de aula*, o que demonstra que é fundamental a inserção do aluno na escola antes de seus estágios, no final do curso de Licenciatura. Partiremos para algumas considerações finais.

5 Considerações finais

Podemos cotejar nossos resultados com o que foi encontrado por Darroz e Wannmacher (2015), para quem a aproximação entre escola e universidade faz com que os alunos reflitam sobre suas práticas, partilhem experiências, aprimorando os conhecimentos necessários para tornar-se grandes professores,

Nossos dados também mostraram a importância do PIBID em relação aos estágios, já que esse programa proporciona um tempo muito maior dentro das escolas, podendo o aluno estar atuando desde o começo do curso de Licenciatura.

Os autores constataram, assim como nós, que apenas os conteúdos estudados na Universidade não bastam; é necessário ter domínio de classe, das teorias relacionadas à aprendizagem e à educação.

Concordamos com os achados de Cigales, Frison e Veiga Simão (2017, p. 29), para quem é importante a relação entre teoria e prática, uma vez que, segundo os autores, “deparados com a prática, eles conseguem relacionar/empregar as teorias e o enfrentamento dos obstáculos, como a evasão escolar, que podem ocorrer durante a docência pelos bolsistas”. No mesmo sentido, Barros e Tavares (2013) afirmam, através de seus achados, que a “experiência vivenciada se configurou como um importante agente favorecedor da construção das competências pedagógicas” (BARROS; TAVARES, 2013, p. 1.209).

Como ponto negativo, Maciel e Chapani (2014) apontam a falta de apoio e a não participação das supervisoras na elaboração das atividades, pois, muitas vezes, apesar de estarem nas reuniões, elas não opinam, deixando a elaboração das aulas a cargo dos bolsistas, o que não foi encontrado em nossos dados, uma

vez que é evidente o entrosamento entre os bolsistas ID e as supervisoras.

Finalizando nossas reflexões, vamos na mesma direção de Melo e Vantorin (2015) quando afirmam que o PIBID influencia na escolha da profissão, no desenvolvimento do bolsista, reconhecendo a importância do programa na formação desses futuros professores.

Esperamos que este recorte – que foi ampliado como TCC de uma bolsista – demonstre a importância e a necessidade de manter vivo esse programa, valorizando o ensino de Espanhol, principalmente em se tratando de uma região de fronteira como é a nossa.

Referências

ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

Banco de Dados do SciELO. Disponível em: <<http://search.SciELO.org/?lang=pt>>. Acesso em: 25 set. 2017.

Banco de Teses da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BARROS, Cúrie Tenório Fernandes do Rêgo. A influência do PIBID na formação docente: O registro de uma experiência. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas. 2013. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307089/397069>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.394. Brasília, MEC, 2017a. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art35a>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHE, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000300727&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2017.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CIGALES, Juliana Ribeiro. Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 25-44, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/24263/22376>>. Acesso em: 07 nov. 2017

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa** / [organizado por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JURGENSON, Juan Luis Alvarez-Gayou. **Cómo hacer investigación cualitativa**/Fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A. col. Moderna, 2003.

LIMA, J. P. M.; ANDRADE, D.; SUSSUCHI, E. M. Contribuições do PIBID/ Química/ UFS/ São Cristóvão na formação inicial de professores de química: o que relatam os bolsistas? **IX Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**. 2013, p. 2.309-2.313 Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307841/397820>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

MACIEL, Viviane Barbosa; CHAPANI, Daisi Teresinha. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação de licenciandos participantes de um subprojeto de Ciências Biológicas. **Sexto Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias**. Bogotá, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/3385/2942>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. **O PIBID na formação de professores de educação física**: percepções sobre o início da docência. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4197.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

OLIVEIRA, Cláudio José de. **As contribuições do PIBID para a formação docente de professores que ensinam Matemática**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt19_2735_texto.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

Programa Institucional de Iniciação a Docência. **PIBID Espanhol**. Brasília, CAPES, 2017a. Disponível no site: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/letras-espanhol/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

PORTAL BRASIL. **Proposta da nova base curricular antecipa alfabetização para 2º ano**. Brasília, MEC, 2017a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipa-alfabetizacao-para-2-ano>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PORTARIA Nº 096. **Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, CAPES, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIPAMPA. Bagé, Universidade Federal do Pampa. **Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, CAPES, 2012. Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2012/01/Letras-Jaguar%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID DETALHAMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL**. Brasília, CAPES, 2011. Disponível em: <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2012/01/Projeto_institucional_PIBID_UNIPAMPA_20111.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Letras – Jaguarão**. Brasília, CAPES, 2014. Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/letras/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Letras Espanhol**. Brasília, CAPES, 2014. Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/letras-espanhol/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

WIELEWSKI, Sergio Antonio; PALARO, Luzia Aparecida Gladys; WIELEWSKI Denise. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ Matemática/ UFMT auxiliando na Formação Inicial**. Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 10 (20), jan.-jun. 2014. p. 29-38. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2296/2538>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

Turismo pedagógico: atividades que auxiliam na aquisição da língua espanhola

*Maria Élia Gonçalves Martins¹
Cristina Pureza Duarte Boéssio²*

1 Introdução

O subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Espanhol é desenvolvido em um contexto de fronteira (Jaguarão-RS-Brasil/Rio Branco-Cerro Largo-Uy), mais precisamente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão.

Essa Universidade desenvolve uma parceria com as escolas das redes municipal e estadual de Jaguarão, da qual nasceram diversas atividades e oficinas que vêm enriquecendo e surpreendendo a comunidade local.

Trabalhamos, concomitantemente, as experiências de sala de aula, o aporte teórico, a construção coletiva de relatórios, artigos e demais produções científicas, estabelecendo um diálogo construído entre universidade e escolas como fonte de aprendizagens, pois é possível unir as experiências em uma troca sempre rica para ambas as instituições.

Nessa proposta, pretendemos explicitar o uso de atividades inovadoras, como o turismo pedagógico, para a aquisição da língua espanhola. Essa iniciativa justifica-se ao observarmos a necessidade de buscar outras abordagens e propostas para trabalhar

¹ Prof.^a Mestra do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo. Jaguarão/RS.

² Prof.^a Dr.^a Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Curso de Letras. Coordenadora de área do Subprojeto Letras Espanhol.

com o ensino e aprendizagem/aquisição de uma segunda língua. Nesse sentido, procuramos alternativas que motivem e envolvam os estudantes na cultura da língua-alvo, propiciando uma aprendizagem/aquisição que faça conexão com o uso real da língua.

É um trabalho qualitativo que observou e refletiu sobre as práticas desenvolvidas no Subprojeto PIBID Letras/Espanhol. A coleta dos dados deu-se por meio de diário de campo e dos relatórios semestrais, enviados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para o processamento da análise dos dados, procedemos a uma revisão bibliográfica sobre o assunto e a articulamos com nossas práticas do Subprojeto Letras/Espanhol do PIBID (UNI-PAMPA – Jaguarão). Dessa articulação surgiram nossas reflexões e planejamentos futuros para o subprojeto.

As práticas foram realizadas no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo/Jaguarão, escola estadual local que, no turno da noite, trabalha com grupos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolhemos, para o recorte deste trabalho, o grupo de alunos da etapa sete, composto por aproximadamente 22 alunos com idades dos 18 aos 57 anos. Essa etapa corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, portanto o grupo é composto por alunos que, em sua maioria, estão começando o contato com o ensino da língua espanhola.

2 Marco teórico

Fundamentamos nosso trabalho com base nos autores que são utilizados nas leituras e discussões do grupo PIBID Subprojeto Letras-Espanhol. Nossa concepção de aquisição da língua baseia-se na visão da Teoria Sociocultural.

Nesse sentido, nossas atividades de turismo pedagógico são concebidas sob uma perspectiva sociocultural (PAIVA, 2014), pois, segundo a autora, a aquisição de uma língua pode ocorrer por meio de processo colaborativo, ou seja, os estudantes adquirem novos conhecimentos através de sua própria interação e constroem sua competência expressiva e cultural. Acreditamos que as

atividades de turismo pedagógico proporcionam uma maior interação do grupo de estudantes entre si e também com o outro, o novo, através da imersão em contextos reais de uso da língua. Por conseguinte, colaboram para interagir e conhecer a cultura da língua-alvo.

Dentro dos grupos de trabalho, há alunos naturalmente motivados a aprender novas línguas. Porém há os que não apresentam a motivação, e precisamos desenvolvê-la ao longo do processo de aprendizagem.

A motivação é definida como um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é instigada e sustentada. Por ser um processo, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. A motivação abrange metas que provêm direção à ação e requer atividades que envolvem esforço e persistência (CAVENAGHI, 2009, p. 250).

É indiscutível que as atividades que proporcionem prazer e também aprendizagem são mais bem recebidas pelos aprendizes. Com isso optamos por planejamentos que incluam atividades de turismo pedagógico no plano de ação.

Podemos ressaltar que o turismo pedagógico, segundo Milan (2007), é uma atividade facilitadora para a aprendizagem, tendo em vista que ultrapassa as práticas tradicionais visando a integrar o aprendiz com a realidade e cultura do outro. As propostas de turismo pedagógico podem ser concebidas partindo dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula e com objetivos claros de aprendizagem/aquisição.

Sendo assim, o turismo pedagógico, nas atividades do PIBID, proporciona aos alunos a oportunidade de romper com as aulas tradicionais e de imergir em contextos culturais de uso real da língua-alvo. Conhecer a cultura e hábitos do outro nos dá a vivência da alteridade. E através desse processo é possível também o autoconhecimento, o trabalho com a identidade, com a cultura.

Para Ansarah (2005), é importante motivar o interesse do aprendiz para os novos conhecimentos, como usos e costumes dos locais a serem visitados, pois, a partir de suas percepções, o aluno pode desenvolver a vontade de saber mais sobre os temas

abordados em sala de aula e envolver-se em viagens e deslocamentos que o conectem a novos universos de conhecimento.

Uma vez que o olhar do aluno é convertido em olhar do turista, torna-se mais fácil a transmissão de algum conhecimento, visto que a aula ganha vida e a experiência de aprendizado do aluno torna-se algo real, com o qual ele pode interagir (SPÍNOLA DA HORA; CAVALCANTI, 2003, p. 225).

Segundo Matsuyama 2009 (*apud* SPÍNOLA DA HORA; CAVALCANTI 2003), há que se compreender esse processo de conversão do olhar do turista, que é o conjunto de imagens criado de acordo com sua percepção de um lugar e dos fatores pessoais e exteriores que influenciam esse processo e a reconversão do olhar, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma postura crítica, desprovida de alienações e fantasias, acerca do ambiente estudado.

3 Desenvolvimento

Realizamos turismo pedagógico para o outro lado de nossa fronteira (Jaguarão – Rio Branco) para que os alunos pudessem ter esse contato com a cultura do outro e com a língua-alvo em uso real. Essas atividades são sempre conectadas com atividades prévias que tratem de temáticas abordadas nos passeios de turismo pedagógico.

No primeiro encontro, optamos por uma atividade de sondagem, já que, dessa forma, é possível conhecer os participantes e suas preferências. Distribuímos entre os alunos estrelas de cartolina em cujas pontas deveriam escrever, anonimamente, suas características, gostos e preferências. Logo após, cada um deveria ser identificado pelas particularidades expostas na estrela.

O grupo demonstrou resistência em escrever e falar na língua espanhola, revelando certo desinteresse pelo idioma. Todavia pudemos observar que ficaram motivados em fazer atividades diferentes do que estavam acostumados a realizar, achando-as mais interativas e lúdicas.

Nossas reuniões semanais do PIBID Subprojeto Letras/Espanhol proporcionam a oportunidade de avaliar cada proposta

desenvolvida e, se necessário, sua reformulação para as próximas. Com isso decidimos buscar a sensibilização dos alunos para com a língua espanhola. Nessa perspectiva, levamos, em nosso segundo encontro, a canção “Frontera”, do cantor e compositor uruguaio Jorge Drexler.

O objetivo da atividade era, principalmente, sensibilizar os aprendizes em relação à língua espanhola e buscar uma identificação, por parte deles, como sujeitos fronteiriços. Trabalhamos com as habilidades de compreensão auditiva, de leitura e de produção oral.

Os alunos escutaram a canção e, logo após, receberam a letra dividida em fragmentos para que, ao ouvi-la novamente, fossem estruturando o texto na devida ordem. Por fim, abrimos o debate sobre a letra da canção, discutindo a mensagem que ela transmitia, se conheciam algo sobre o artista e outras canções de sua autoria.

A atividade foi bastante produtiva, porém os estudantes mostraram resistência em expor oralmente suas opiniões e proposições. Aos poucos, fomos fazendo perguntas, e os alunos, ao sentirem-se mais confiantes, foram participando. Durante a conversa surgiu o assunto sobre fronteira e sua culinária/gastronomia.

Em nossa reunião de avaliação e planejamento, decidimos que trabalharíamos com o tema “Gastronomia Uruguaia”. Decidimos levar o grupo até o laboratório de informática da escola para que desenvolvesse uma pesquisa sobre a gastronomia do Uruguai, suas especificidades, aproximações e distanciamentos com a gastronomia brasileira. O alunado dividiu-se em grupos de quatro componentes para que pudessem, posteriormente, debater e dividir, no grande grupo, suas descobertas da pesquisa.

Percebemos que a atividade motivou bastante o grupo. Surgiram muitas proposições acerca do que já haviam experimentado da culinária uruguaia, os gostos e impressões de cada um. As apresentações foram bastante criativas, pois levaram receitas, imagens e outras informações encontradas para apresentá-las aos colegas. Um dos temas mais recorrentes nas apresentações foram as “pizzerias uruguayas” e suas diferenciadas e saborosas pizzas.

Na reunião seguinte, avaliamos que as atividades foram motivadoras e chamaram a atenção do grupo, conseguindo reverter a resistência inicial às aulas de língua espanhola. Concluímos que seria importante propor uma atividade em que os participantes se sentissem integrados, inseridos nesse contexto fronteiriço.

Decidimos por uma visita à pizzaria “Pizza Nostra”, localizada em Rio Branco/Uruguai. Foi um momento de utilização real da língua espanhola. Os alunos tiveram contato com o cardápio e uma série de outros estímulos, como canal de televisão local, cartazes, músicas e diálogos. Fizemos o acordo de realizar os pedidos e conversar na língua espanhola.

O grupo fez o passeio caminhando, o que proporcionou que tivesse contato com outros elementos (cartazes, placas, etc.) da língua-alvo. Passamos pela zona comercial dos *free shoppings* e também pela praça central até chegar à pizzaria.

Trabalhamos a questão cambial de cálculos e valores para converter reais em pesos e vice-versa. Foi um dos encontros mais produtivos, em que os alunos se sentiram envolvidos e motivados pela experiência e se esforçaram para utilizar a língua espanhola dentro de seu contexto real de uso. Até mesmo aqueles que, anteriormente, se mostravam tímidos e sem muito estímulo para usar a língua-alvo acabaram por interagir e buscaram expressar-se no idioma estrangeiro.

Após o passeio de turismo pedagógico, realizamos avaliação das oficinas com os alunos. Foram destacados pontos positivos e negativos do conjunto de atividades. O aspecto destacado como positivo foi o turismo pedagógico. Grande parte dos alunos demonstrou interesse em desenvolver outras propostas que envolvessem passeios turísticos. E como negativo os estudantes ressaltaram a questão do tempo (poucas horas disponíveis para o turismo pedagógico) e os meios de locomoção para as atividades, visto que tivemos que ir caminhando até a pizzaria.

Em nossa reunião avaliativa, percebemos que o conjunto de quatro encontros foi exitoso, pois conseguimos sondar as preferências do grupo; trabalhar com uma canção na língua-alvo; desenvolver conhecimentos prévios sobre a gastronomia uruguiaia

(que foi a temática mais abordada pelos estudantes) e fechar o projeto com o turismo pedagógico (ida à pizzaria), que motivou muito os aprendizes em relação ao uso da língua espanhola.

4 Conclusões

Constatamos que a imersão no contexto cultural da língua faz com que os estudantes estabeleçam seus próprios propósitos de aprendizagem e tenham êxito no uso real da língua. Portanto atividades que proporcionem a imersão dos aprendizes em contextos de uso da língua no espaço do outro facilitam a obtenção de informações novas sobre a cultura dos lugares que visitam através do turismo pedagógico.

Durante nossos encontros e reuniões, percebemos a importância da ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000). Somente quando refletimos sobre nossas ações dentro do projeto pudemos fazer as modificações necessárias para desenvolver atividades mais motivadoras e significativas para os participantes, ou seja, avaliamos nossos erros e acertos para aperfeiçoar nossa prática.

Partir do conhecimento sobre o grupo também nos ajudou a visualizar as preferências e os rechaços por parte dos alunos. Consideramos essas informações para construir nossos planos e atividades futuras. Buscamos constantemente a motivação do grupo para que mantivesse um olhar aberto a novas experiências e aprendizagens.

Notamos que a inserção em contexto real de uso da língua proporcionou que os estudantes interagissem e utilizassem a língua com mais motivação e naturalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade de turismo pedagógico – um passeio até a pizzaria uruguaia – foi a que obteve melhores resultados. Os participantes sentiram-se inseridos na cultura uruguaia e mais seguros para se arriscar no uso da língua espanhola.

A própria direção da escola manifesta, constantemente, seu contentamento com o desenvolvimento do projeto. Apontou fatos como a motivação dos alunos para as aulas de espanhol e a cobrança para que outros professores da escola buscassem desen-

volver atividades semelhantes às do PIBID. Percebemos que a reflexão sobre as ações acaba por levar a atividades mais produtivas. Essa recepção positiva por parte da instituição faz com que busquemos planejar nossas futuras ações dentro do ambiente escolar, visando a práticas inovadoras que motivem e signifiquem para todos os participantes, pois, assim, construiremos conhecimento e solidificaremos ainda mais esse diálogo entre universidade e escola.

Referências

ANSARAH, M. G. Turismo e segmentação de mercado: novos segmentos. In: TRIGO, Luiz. **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciência & Cognição**. Universidade Estadual de Londrina. v. 14, p. 248-261, jul. 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

MATSUYAMA, Américo Tetsuo. **Proposta de Turismo Pedagógico na Comunidade Yuba**: Valorização da Cultura Imigrante. TCC apresentado à Unesp – Campus Rosana – SP, 2009.

MILAN, Priscila Loro. **Viajar para aprender**: Turismo Pedagógico na Região dos Campos Gerais – PR.125f. Dissertação (Mestrado em turismo e hotelaria) Universidade do Vale do Itajaí. Balneário Camboriú, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPÍNOLA DA HORA, A. S.; CAVALCANTI, K. B. Turismo pedagógico: conversão e reconversão do olhar. In: REJOWSKI, M.; COSTA, B. K. **Turismo contemporâneo**: desenvolvimento, estratégia e gestão. São Paulo: Atlas, 2003.

PARTE II

Subprojeto Pedagogia

Leituras e escrituras nos anos iniciais: o PIBID e as implicações na formação do professor alfabetizador¹

Amanda Araujo Maciel²

Ana Cristina da Silva Rodrigues³

Lucas da Silva Martinez⁴

1 Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) traz o PIBID como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a estudantes de Licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola.

Segundo a portaria que institui o PIBID (CAPES, 2016), em seu artigo Art. 4º, o programa tem vários objetivos, no entanto destacamos os objetivos 1, 3, 4, 6 e 9:

¹ Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão/RS.

³ Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa. Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

⁴ Pedagogo, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Coorientador do Trabalho de Conclusão de Curso.

I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; [...] III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; [...] VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. [...] IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Nesse sentido, o PIBID vem contribuir não só para a formação inicial dos licenciandos, mas também para a formação continuada dos docentes das escolas e a possibilidade de exploração de novas formas de ensinar, construção de novos recursos didáticos, de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos das escolas.

A área temática Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais do Subprojeto Pedagogia do Campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) está voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita criativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como base a utilização de diferentes tipologias textuais, busca a formação do leitor e do escritor criativo desde a mais tenra experiência com a escolarização. Através do desenvolvimento da produção textual criativa objetiva desenvolver diferentes instrumentos avaliativos que auxiliam no processo da compreensão leitora e da escrita com significado e expressão. Explora também os aspectos relativos à consciência fonológica no desenvolvimento do processo da leitura e da escrita. Analisa exercícios e instrumentos de avaliação em larga escala na área da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também têm por objetivo desenvolver atividades variadas com os alunos,

com o intuito de que esses se expressem através de diferentes linguagens, unindo a leitura, a escrita e brincadeiras dentro e fora da sala de aula.

O trabalho com essa área desenvolve-se desde fevereiro de 2015, contando com um grupo de 15 bolsistas do curso de Pedagogia, as quais desenvolveram significativas atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças em processos de alfabetização em três escolas da rede estadual de ensino, bem como atividades acadêmicas e de pesquisa na produção de materiais didáticos, resumos e artigos sobre as reflexões realizadas durante a experiência de iniciação à docência.

Entre as várias produções destaca-se a produção de alguns trabalhos de Conclusão de Curso que representam a síntese do desenvolvimento do acadêmico ao longo de seu processo de inserção no PIBID. Optamos a seguir pela apresentação quase que na íntegra de um destes trabalhos, o qual analisou e refletiu a respeito das contribuições da experiência do PIBID na formação do professor alfabetizador.

2 O olhar da acadêmica bolsista sobre sua experiência de formação

Por: Amanda Araujo Maciel

Acredito que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um trabalho no qual possa escrever sobre algo que teve relevância e significado na minha trajetória durante o curso. Assim, questione-me: que aspectos foram mais relevantes durante o curso e o que escrever?

Nessa perspectiva, achei relevante escrever meu TCC realizando uma reflexão sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia, área Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais, programa de que participei desde o primeiro semestre da graduação em 2014 e que me possibilitou uma prática nessa área que escolhi como profissão: a docência.

Além de proporcionar práticas e conhecimentos diferenciados acerca da leitura e da escrita, que são o enfoque do referido

subprojeto, conseguimos conduzir diversas atividades de forma prazerosa e lúdica, sempre estimulando e tentando despertar o interesse dos alunos.

A experiência do PIBID proporcionou-me diversas aprendizagens e muitos desafios, possibilitando conhecer o universo escolar de outra forma, pois eu nunca estive dentro de uma sala de aula como professora. Quando conheci esse programa, interessei-me em participar, por achar de suma importância para minha formação como docente ter esse contato com a escola, os pais, os alunos, a gestão e toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, acredito que os alunos, quando incentivados a participar de diferentes atividades, sentem-se envolvidos em um ambiente de participação, coletividade e aprendizagem.

Considerando a realidade do nosso PIBID, meu interesse em particular é discutir a formação do professor alfabetizador e como se deu a partir do relato de alguns bolsistas que colaboraram nessa pesquisa. Busco entender como eles se percebem como professores alfabetizadores e de que modo o PIBID contribuiu para sua formação

O PIBID foi para mim de uma grande valia e suporte para todas as outras experiências que tive na Licenciatura até o momento, desde o primeiro contato com uma escola sendo professora, a forma de como lidar com diversos alunos ao mesmo tempo, como conduzir e resolver alguma situação de desentendimento entre eles, o cotidiano da comunidade escolar, como me comunicar com os pais e a família, como trabalhar com diversos professores que já trabalham nessa área há muitos anos, além de realizar muitos estudos para planejamentos e organizações necessários dessa atuação.

A partir disso, o objetivo do trabalho foi compreender as percepções dos pibidianos participantes do PIBID Subprojeto Pedagogia, área Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais, sobre sua formação enquanto professores alfabetizadores, considerando as contribuições/aprendizagens do/no programa.

3 Metodologia

Para melhor compreender o que esse programa proporciona para os licenciandos(as) em Pedagogia da UNIPAMPA/Campus Jaguarão, estudei sobre qual a melhor forma de proceder para que assim conseguisse relatos e reflexões de experiências de bolsistas a fim de contribuir significativamente de forma mais abrangente para esse trabalho. Ao tratar de experiências, optei pela pesquisa qualitativa, porque essa se relaciona com mais clareza no levantamento de dados a respeito das informações e motivações de um determinado grupo, as opiniões e as expectativas das pessoas. Conforme Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Pensando nessa perspectiva, realizei a entrega de um questionário com perguntas semiestruturadas para seis pibidianas⁵ que passaram pelo grupo Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais e/ou as que continuam atuando em 1º, 2º e 3º anos no Ensino Fundamental. Entretanto obtive retorno do questionário de cinco pibidianas.

Os questionários foram organizados de forma padronizada (apresentados a todos os participantes da mesma forma, com as mesmas perguntas) e com questões abertas, que, conforme orienta Goldenberg (2004), permitem uma resposta livre, ampliada, mais do que responder com sim ou não ou alternativas já estabelecidas. Foram organizadas três perguntas para que as pibidianas pudessem responder e refletir livremente sobre suas vivências: O que é ser um professor alfabetizador e como se dá esse processo? O que aprenderam sobre alfabetizar com a experiência do PIBID? E o que aprenderam na troca com as titulares que já são professoras alfabetizadoras?

⁵ Utilizamos esse termo porque todos os participantes são do sexo feminino. A identificação das pibidianas foi protegida a partir da identificação através da palavra pibidiana, seguida das letras entre A e E, e o ano em que atuam no PIBID.

Através dessa pesquisa foi possível refletir sobre a visão dos participantes no tocante ao assunto proposto, pois cada pessoa vê e interage de diferentes maneiras em relação ao mesmo assunto, principalmente quando esse envolve sua prática docente. Ao entender que se trata de uma pesquisa em educação, o elemento da reflexão é importante tanto para o pesquisador como para os sujeitos da pesquisa. Acredito que cada pessoa carrega um conjunto de conhecimentos que é valioso, principalmente porque são experiências de vida. Responder um questionário sobre a sua formação e sobre suas experiências também pode ser uma forma de promover reflexão, autorreflexão, e essa, segundo Imbernón (2011, p. 48-49), é a base da formação docente.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Desse modo, os materiais de análise do trabalho foram as respostas de cinco pibidianas, as quais refletem sobre sua formação. A análise deu-se a partir do agrupamento das respostas obtidas nos questionários através de dois eixos: O PIBID e os vínculos estabelecidos com a escola e com demais sujeitos do processo educativo e conteúdos, recursos e estratégias utilizados pelas pibidianas na alfabetização. Analisar as respostas requer cautelosamente um cuidado ao ler, interpretar, contextualizar para entender o significado atribuído nas respostas dos pibidianos. Desse modo, como aponta Minayo (2007), a análise busca responder o objetivo estabelecido.

Após pensar a metodologia, na seção abaixo apresento de forma breve algumas considerações teóricas que dão contorno à pesquisa como também servem de base para a análise dos dados.

4 O PIBID e a formação do professor alfabetizador

Acredito que, ao falar da formação do professor alfabetizador, é necessário pensar o seu contexto de formação, nesse caso, a interação em grupo no PIBID e os estudos realizados nesse, como também a conceituação de alfabetização e letramento, porque essas subsidiam o trabalho do professor alfabetizador.

Segundo Colello (2004, p. 23), “[...] a aprendizagem se dá em uma relação interativa entre sujeito e a cultura em que vive”. Isso significa que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre os seres humanos e os saberes próprios de sua cultura há que valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora esses sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

De algum modo, o PIBID possibilita a interação entre bolsistas, professores atuantes na escola e supervisores, e essa interação ajuda o processo de pensar, de ver a escola. Como ressalta Colello (2013), a aprendizagem se dá em um âmbito interno, cognitivo, mas é influenciada pelas condições externas. Entendo que a participação em um programa no qual trabalham várias pessoas juntas e existe a troca de experiência promove a construção de um conhecimento mais comprometido com o trabalho em equipe, principalmente de valorização da cultura própria e da cultura dos outros. Como ressalta Tardif (2010, p. 12): “Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente [...]”. A dinâmica de grupo também é importante, pois, como afirma o caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), o professor, e nesse caso os pibidianos são protagonistas de sua formação a partir da relação entre o fazer e o como fazer, em diálogo com as diferentes relações sociais estabelecidas no espaço da formação inicial da escola.

Dessa forma, o professor alfabetizador vive em um processo de construção permanente durante toda a sua carreira profissional, e o seu saber não é pronto e acabado, deve sempre buscar atender as necessidades que são apresentadas em seu cotidiano, no meio em que está inserido. A realidade é dinâmica, portanto os saberes que constituem ao longo da carreira são sempre mutáveis. Tardif (2010) destaca que o professor, além de conhecer a sua disciplina, também deve possuir certos conhecimentos oriundos da pedagogia, ou seja, os saberes sistematizados sobre a educação, a aprendizagem e a prática pedagógica, como também desenvolver saberes de sua prática. Nesse sentido, os pibidianos, ao passo que se apropriam das teorias na área da alfabetização, também constituem saberes praticando, estando na escola. Por isso, ao buscar entender de que modo o programa contribuiu para a sua formação, pode-se entender que os saberes que se produzem são de natureza múltipla, que envolvem saberes curriculares, saberes da prática, saberes provenientes da formação inicial, etc. Junto a esses, acrescentam-se os conceitos de alfabetização e letramento.

Como podemos entender os conceitos de alfabetização e letramento para relacioná-los com a atuação e formação de professores alfabetizadores? Para Cagliari (1998, p. 113), “[...] a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita”. Desse modo, a alfabetização é “[...] a aquisição do sistema convencional da escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Já o termo letramento refere-se ao “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 14).

Esses conceitos, de acordo com Soares (2004, p. 14), não podem ser dissociados, pois:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, é pertinente dizer que o professor de anos iniciais tem como característica a atribuição de alfabetizar letrando. Porém é necessário que esses conceitos sejam sempre contextualizados. Alfabetizar e ser alfabetizado pode ser entendido como a apresentação formal das práticas sociais já realizadas pelas crianças em suas vivências extraescolares (KLEIMAN, 1995). Desse modo,

Pode-se dizer que o letramento é resultante da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita, ou seja, um grupo social ou um indivíduo apropria-se da escrita e de suas práticas sociais. No entanto, para formar indivíduos letrados não basta apenas alfabetizar; é preciso incentivar a ampliação do repertório de leitura para tipos variados de textos como romances, revistas, jornais, quadrinhos, contratos, fazer pesquisas em enciclopédias, dicionários e bulas de remédios, e também exercitar a escrita em cartas e outros textos (SOARES, 1999, p. 20).

Pode-se entender que, na perspectiva de alfabetização e letramento, o professor alfabetizador é o profissional que busca estratégias para que os alunos alcancem o entendimento sobre o sistema de escrita, mas que também possam, aos poucos, se familiarizar com o suporte da escrita através de diferentes formas, como aponta Soares (1999), também podendo ser através de brincadeiras, como adota o subprojeto do PIBID em questão.

Alfabetizar é, portanto, possibilitar ao sujeito o entendimento do mundo, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana. Ser alfabetizado permite a interação com os outros sujeitos e com o mundo. Nesse sentido, a formação de alfabetizadores é de extrema relevância, pois se trata de profissionais que desenvolverão sua prática em uma fase crucial no processo de escolarização discente (CARVALHO, 2014, p. 100).

A partir das discussões realizadas e do caminho metodológico traçado, a próxima seção discute os dados produzidos, de forma a contextualizar de que maneira o PIBID contribui para a formação de professores alfabetizadores.

5 Discutindo resultados da pesquisa

5.1 PIBID: vínculo com a escola e demais sujeitos do processo educativo

Nesta seção, encontram-se alguns pontos de referências e reflexões acerca das respostas dadas pelos pesquisados que atuaram e/ou atuaram no PIBID. Ao responderem a primeira pergunta do questionário, que tratava sobre a contribuição da experiência do PIBID para a alfabetização, obtivemos respostas variadas. No entanto, todas as pibidianas concordam ao destacar o papel do vínculo com os colegas pibidianos e a relação com os professores da escola. De acordo com as pibidianas:

[...] minha prática foi algo muito sólido, real, de estar inserida nessa realidade e no cotidiano da sala de aula, no dia a dia mesmo, para assim partir dessa rotina diária para um bom processo de alfabetização, trabalhando com seus nomes próprios, sons das letras e das sílabas, enfim... sempre comento com todos os colegas que ingressam que, se todos pudessem ter a experiência que o PIBID nos proporciona de vivenciar tais coisas, seria bem mais fácil a formação e inclusive os estágios obrigatórios da Pedagogia. Tive a oportunidade de entrar logo no primeiro semestre da Faculdade (PIBIDIANA B, 3º ano).

Em grande maioria da minha atuação como professora nos anos iniciais, percebi que sempre estava confusa sobre como devo alfabetizar meus alunos, então com ajuda de professoras na área, relatavam-me que eu deveria suporíamos ler uma história e ir trabalhando palavras dentro da história e assim trazendo diferentes formas de pensar e agir diante da história (PIBIDIANA E, 1º ano).

Assim [...] aprendi que com a vivência no espaço escolar com seus desafios e conquistas, há diversas possibilidades de estabelecer vínculos com a escola, seus membros e com os alunos (PIBIDIANA D, 2º ano).

As pibidianas acima relatam suas experiências e a contribuição da interação com outras pessoas na formulação de suas estratégias para o trabalho em sala de aula. É possível entender que suas respostas retratam os desafios enfrentados na sala de aula, a rotina e o espaço escolar, a vivência e as trocas feitas nesse

processo de alfabetização. Seguindo a mesma lógica da colaboração entre pibidianos e professores da escola, outras pibidianas relatam sobre

[...] a troca de saberes e de comunicação, pois a titular está todos os dias com os alunos e os conhece melhor, podendo assim me auxiliar em alguns momentos de dificuldades para escolher uma ou outra atividade que se encaixaria melhor em alguma situação (PIBIDIANA D, 2º ano).

Foi fundamental para minha prática, pois, além de me ajudar para que o desenvolvimento das atividades progredisse, ainda pontuou as especificidades de cada aluno (PIBIDIANA A, 3º ano).

Essa pibidiana relata as dificuldades para melhor realizar seus planejamentos diários, pois, por não estar todos os dias dentro da escola, isso lhe traz o sentimento de não conhecer os alunos tão bem a ponto de fazer um planejamento adequado. Desse modo, ressalta-se o papel da professora titular, que mostra apoio e auxilia na escolha das atividades. Por isso Tardif (2010) escreve que há uma cultura de colaboração na escola, ou seja, os professores, ao passo que atuam, também constituem um grupo para trocar ideias, atividades, experiências. Parece que, quando as pibidianas vão para a escola, integram esse movimento, porque as professoras titulares fazem o mesmo movimento de trocar ideias com elas, ajudá-las na construção de atividades e ensinar como devem lidar com os alunos.

Como é relatado pelas pibidianas, essa parceria entre titular e bolsista é fundamental para que possamos auxiliar os alunos e a própria professora que ali está. Assim se instaura uma constante troca, pois estamos em formação inicial, e trabalhar com os alunos e ter participações na escola faz parte desse processo.

A convivência positiva na escola e as aprendizagens são fatores decisivos para muitos que pensam em permanecer ou desistir da profissão docente, pois, quando estamos ainda em formação, já percebemos as dificuldades que nos esperam e, quando existe uma rede de apoio, de troca de experiências, pode tornar-se mais forte a relação com a escola (TARDIF, 2010).

5.2 Conteúdos, recursos e estratégias

Quando percebemos que não estamos conseguindo fazer um trabalho adequado ou relacionar atividades propostas com os alunos com que trabalhamos, temos que analisar e pensar se não precisamos adequar nossas metodologias e estratégias. Por isso Schwartz, Costa e Becali (2015, p. 17) nos orientam que

[...] no ciclo de Alfabetização é uma ação docente que envolve tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de “ensino-aprendizagem” quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado ao processo.

Pela necessidade de pensar sobre a prática e reelaborar situações, acredito que cabe pensar em três aspectos básicos que os planejamentos precisam comportar: O que ensinamos? Como ensinamos? Para que ensinamos?

Sabemos que, para que o aluno se alfabetize, é necessário que o professor trace estratégias próprias e particulares para a necessidade de cada um. Claro que, quando trabalhamos em anos iniciais, principalmente, o número de alunos matriculados e que frequentam é grande e nem sempre é possível planejar individualmente. Todavia, nas respostas das pibidianas quando são questionadas a responder sobre o que é ser um professor alfabetizador e como se dá esse processo, conseguimos perceber as estratégias, os recursos e os conteúdos que elas utilizam para embasar suas práticas com as necessidades que cada uma salienta:

Aprendi a lidar com a discrepância em sala de aula (alunos mais avançados sabendo ler e escrever x alunos que não sabiam ler fluentemente e os que liam ainda com certa dificuldade), elaborar um plano onde todos conseguissem interagir e realizar as atividades sem que os que tinham mais dificuldade se sentissem inferiores (PIBIDIANA C, 2º ano).

No PIBID Leituras e Escrituras nos anos iniciais tive que abordar temáticas diversas para contemplar meus planejamentos como a oralidade, devido a grande parte da turma não ler nem escrever uma frase completa e coesa (PIBIDIANA A, 3º ano).

Acredito que são grandes a influência e o envolvimento com que o subprojeto PIBID em questão auxilia em nossa formação docente, pois, com ele conseguimos perceber diversas formas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula com os alunos ali inseridos. Quando paramos para estudar e fazer nossos planejamentos, podemos nos embasar em diversos estudos e formações que tivemos ao longo desse caminho até o momento. E assim aprender a lidar com as mais diversas possibilidades que nos são apresentadas todos os dias. Por exemplo, pensar planos individualizados ou buscar saídas quando a turma apresenta grandes diferenças em termos de apropriação do sistema de escrita são desafios necessários às pibidianas.

Um professor alfabetizador deve buscar sempre novos métodos para auxiliar na transmissão de saberes, embora exista um conteúdo pedagógico a ser cumprido buscar sempre relacionar com a realidade da criança, despertando assim maior interesse (PIBIDIANA C, 2º ano).

Se cada aluno tem sua etapa de alfabetização, proporcionar metodologias para que ele se encaixe naquele contexto (PIBIDIANA A, 3º ano).

Associar leitura e escrita, métodos e ambientes alfabetizadores aliados a professores sempre atualizados e uma escuta sensível para a fala das crianças que estão nas escolas e ao mesmo tempo já enfrentam a luta pela sobrevivência pode contribuir para construir um outro olhar para essa realidade e trazê-la, agora mais bem compreendida (PIBIDIANA D, 2º ano).

Para as pibidianas, o professor alfabetizador vive em uma busca constante para que ele seja um suporte importantíssimo a oferecer a seus alunos que necessitam aprender a ler e a escrever. Não é uma tarefa fácil, porém é enriquecedora quando percebemos cada vitória adquirida por eles. Na perspectiva das pibidianas, ao professor alfabetizador cabe buscar novos métodos a partir do conhecimento dos alunos, constituir um ambiente alfabetizador a partir da escuta dos alunos, entre outros. Em outras palavras, pibidianas e professoras têm que estar sempre em reelaboração dos seus saberes, porque principalmente precisam articular os contextos sociais de entendimento das práticas sociais da leitu-

ra à realidade dos alunos, e, segundo Schwartz, Costa e Becali (2015, p. 10),

[...] as crianças [...] convivem ou participam de situações de usos da escrita no seu cotidiano. Isto é, elas vivem imersas em um mundo de escrita e vivenciam práticas de leitura e de escrita diversas, pelo fato de conviverem com pessoas que utilizam a leitura e a escrita. Mesmo assim, há crianças cujas vivências ficam restritas [...] Independente da quantidade ou qualidade das vivências das crianças com e em práticas de uso da leitura e da escrita, a escola pode contribuir para aproximar a aprendizagem da leitura e da escrita dos seus usos sociais na vida, fazendo com que a educação escolar não se distancie das práticas sociais e históricas dos indivíduos.

Algumas bolsistas trazem recursos que utilizam em suas práticas, como:

[...] nesse processo podem ser exploradas diversas coisas, como os diferentes tipos textuais, as diferentes formas de estar e poder fazer uma boa interação e troca com os alunos (PIBIDIANA B, 3º ano).

Penso que vendo as dificuldades das crianças realizamos atividades que possam contribuir para a aprendizagem, levando materiais diferenciados, utilizando jogos como o “alfabeto móvel” para os alunos que possuem dificuldades mais complexas e “bingo” da letra inicial, de sílabas e palavras podendo observar pequenas conquistas com esse processo de aquisição (PIBIDIANA D, 2º ano).

O uso de diferentes tipos textuais, jogos, entre outros, são os recursos de que as pibidianas lançam mão para desempenhar o seu trabalho. Esses não são pensados sozinhos, mas permeiam o cotidiano das reuniões de formação de que elas participam junto à coordenação do PIBID, como pela interação com professoras nas escolas, muitas vezes utilizando materiais já disponíveis na escola que não são usados pelas professoras.

Machado, Montuani e Almeida (2015) discutem o papel positivo da literatura e dos diferentes tipos textuais em sala de aula. Como exemplo, as autoras citam livros com imagens, rimas, poesias, entre outros. Esses, através da organização de um espaço de leitura e a exposição dos livros na sala de aula, são

importantes para que a criança se alfabetize em um ambiente em que a língua escrita faz parte, principalmente através de histórias que estimulam a imaginação e criatividade. Nesse sentido, é possível atribuir um sentido positivo ao uso que as pibidianas fazem desses recursos.

Albuquerque e Bunzen (2015, p. 59) também destacam o uso dos jogos de alfabetização. Esses, desse modo,

[...] podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam *o que* a escrita representa – as partes sonoras das palavras – *e como* ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas.

Desse modo, podemos entender que as pibidianas, ao lançarem mão de alguns recursos, também buscam soluções para outras situações, como a da aprendizagem heterogênea na sala de aula e como promover práticas que contemplem a aprendizagem de todos os alunos, entre outros desafios. Nesse sentido, vale destacar que, ao mesmo tempo em que as pibidianas precisam de um vínculo com a escola, com os alunos e com professores, principalmente os que estão com os alunos todos os dias, também buscam soluções para os desafios encontrados. Nesse sentido, encaminho o trabalho para as considerações finais, buscando sintetizar as aprendizagens realizadas com a pesquisa.

6 Considerações finais

O objetivo do trabalho foi compreender as percepções dos pibidianos participantes do PIBID Subprojeto Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais sobre sua formação enquanto professores alfabetizadores, considerando as contribuições/aprendizagens do/no programa. Ao concluir essa pesquisa, considerando as análises dos dados realizadas dialogando com os autores, posso dizer que essa veio como um importante passo dado em direção à minha compreensão sobre a docência, os pontos positivos da práti-

ca, como também os obstáculos e desafios. Por isso acredito que é possível encontrar gratidão, superação e soluções para os mais diversos casos.

Ainda assim, consigo dizer que minha vivência como bolsista no PIBID me trouxe uma experiência única e me ensinou a como lidar em sala de aula com os alunos, como conduzir minha participação em uma escola, eu sendo professora e não aluna, assim com todos os que dela fazem parte, com as famílias, comunidade, enfim.

As pibidianas revelam em suas experiências algumas dificuldades encontradas por elas e que com sua inserção nesse subprojeto encontraram um suporte e uma formação possível para conduzir suas aulas e sua participação ativa em uma escola.

Após conhecer todos os relatos das pibidianas que participaram dessa pesquisa, é possível ver que um professor alfabetizador tem um papel fundamental em seu desempenho na escola e que é necessário que haja uma parceria constante entre professor/escola, pois esse é um processo em que os alunos necessitam estar seguros e preparados para que possam conseguir uma aprendizagem de qualidade.

Através dessa pesquisa foi possível compreender a importante inserção que o PIBID proporciona para a nossa formação docente e que um professor alfabetizador necessita estar em constante formação, ir em busca de pesquisas, estudos e tudo o que possa ser possível de auxílio e embasamento na sua prática, pois é ele quem leva aos alunos uma oportunidade ampla de conhecer o mundo da leitura e escrita de um jeito que a escola apresenta a eles.

Com os diversos estudos realizados foi possível conhecer o pensamento de autores que contribuem nessa perspectiva de professor alfabetizador a partir de posicionamentos que eles se colocam e dessa forma contribuir significativamente para esse trabalho. Que possamos sempre fazer uso de estudos e reflexões pessoais para desempenhar um papel melhor na docência.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; BUNZEN, C. Diversos jogos no ciclo de alfabetização: usos e funções. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização – Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 58-68.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o ba – be – bi – bo – bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, T. K. P. O perfil do professor alfabetizador: formação, concepções e práticas docentes. **Temporis(ação)**, v. 14, n. 2, p. 99-109, jul./dez. 2014.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento**: Repensando o Ensino da Língua Escrita. Porto: Mandruvá, 2004.

GOLBENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MACHADO, M. Z. V.; MONUANI, D.; ALMEIDA, E. G. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização – Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 45-57.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

SCHWARTZ, C. M.; COSTA, D. M. V.; BECALI, F. Z. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização – Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 9-18.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 51, p. 5-17, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: contribuições para a formação docente na Educação Infantil

Carolina Pinheiro Neumann¹

Patrícia dos Santos Moura²

1 Introdução

Este trabalho decorre da experiência adquirida através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto Pedagogia, área Letramento e Educação Infantil, fomentado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em escolas municipais de Educação Infantil do município de Jaguarão-RS.

O referido projeto PIBID foi desenvolvido nessas escolas ao longo dos últimos quatro anos, tendo seu início no ano de 2014. O objetivo principal do projeto é inserir os alunos da Educação Infantil no mundo leitor sob a perspectiva do letramento de forma lúdica e agradável. A leitura e a escrita podem ser proporcionadas às crianças em situações sociais de forma lúdica e não como obrigatoriedade. Ferreiro (2011, p. 99) explicita essa perspectiva quando afirma que “a pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas [...]”. Para isso não precisamos “podar” as crianças de qualquer contato com letras e números, mas sim saber como abordar essas situações.

¹ Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Pedagogia – Área Letramento e Educação Infantil.

² Coordenadora da área Letramento e Educação Infantil do Subprojeto Pedagogia.

O ambiente em que vivemos está repleto de estímulos visuais, instigando os pequenos à curiosidade e imergindo-os espontaneamente no mundo letrado. Portanto é natural que as crianças se interessem por saber o que está escrito nos livros, propagandas, outdoors, etc. De acordo com Brandão e Rosa (2011), a cultura letrada está inserida nas vivências do dia a dia dos sujeitos. Sendo assim, apresentar a leitura e a escrita para crianças menores de seis anos, inclusive para ampliar a oralidade, configura-se em uma importante atitude pedagógica. Essas práticas são habitualmente confundidas com a obrigatoriedade dos alunos lerem e escreverem na Educação Infantil, sendo que não é isso que propomos. Em nossa proposta, as interações proporcionam às crianças o contato com diferentes gêneros textuais, tendo a ludicidade como princípio pedagógico e metodológico.

A partir do que foi apresentado, nossos objetivos neste trabalho são compreender como o Programa de Iniciação à Docência contribui para o processo de formação docente e apresentar sucintamente um pouco das práticas realizadas pelo grupo de bolsistas da área Letramento e Educação Infantil do curso de Pedagogia da Unipampa.

A análise das práticas apresentadas neste texto foi feita a partir de uma abordagem qualitativa por se basear em estudos “segundo a literatura pertinente ao tema” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Caracteriza-se também como um estudo bibliográfico de alguns pesquisadores na área, como Brandão e Rosa (2011) e Moraes (2012), estudados ao longo do desenvolvimento de nosso subprojeto, em consonância com as práticas realizadas com os educandos.

2 Formação docente e práticas pedagógicas a partir do PIBID

O ingresso no curso de Pedagogia possibilita ao discentes um leque de conhecimentos e experiências a fim de formar educadores responsáveis e conscientes de suas práticas. Durante a trajetória acadêmica, é oportunizada, através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a inserção no ambiente educacional,

sendo um primeiro contato com a realidade da sala de aula. Neste programa, do qual participamos no Subprojeto Pedagogia Unipampa, a área denomina-se Letramento e Educação Infantil. De modo geral, o programa tem como finalidade apoiar os estudantes bolsistas de iniciação à docência em suas formações, tendo cinco objetivos:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes (BRASIL, Portaria n. 72/2010, fl. 26).

Desde que o acadêmico começa a atuar no PIBID, direciona um novo olhar para o que está sendo apresentado no curso. É possível fazer aproximações entre a teoria e a prática e refletir sobre como se está desenvolvendo o trabalho. Esse ponto é de extrema importância; ao mesmo tempo em que se está na sala de aula desenvolvendo planejamentos com os alunos, busca-se o aporte teórico e compartilham-se as dúvidas, frustrações e sucessos com os colegas e com as professoras supervisoras³ envol-

³ Em nossa área, trabalhamos sempre com supervisoras mulheres, por isso o uso do gênero feminino.

vidas, além de estabelecer relações com os componentes curriculares do curso de Pedagogia. As bolsistas⁴ observam o cotidiano das escolas, e essas passaram a se sentir mais próximas da Universidade, ocorrendo uma maior integração entre essas esferas do conhecimento.

A reflexão escrita que cada bolsista faz após cada aula traz o embasamento teórico das práticas bem como as justificativas para cada acontecimento em sala. Como nos diz Garcia (1999, p. 183), “no ponto de vista da investigação-acção, o professor é concebido como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática [...]”. As diversas leituras realizadas trazem à tona atividades lúdicas, sempre pensando a melhor forma de inserir o letramento de acordo com cada idade presente na Educação Infantil.

Ao longo desse período foram várias as atividades desenvolvidas com os educandos, das quais se destacam as que foram realizadas de acordo com as sugestões apresentadas nos capítulos do livro *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (2011), organizado pelas pesquisadoras Ana Carolina Perusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa.

As primeiras atividades são as rodas de leitura trazidas no capítulo 2: *Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil* (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 33). Essas atividades são as que consistem na leitura (Figura 1) em que buscamos desde a motivação prévia, durante a leitura e após a mesma, com a conversa e os questionamentos, manter o diálogo professor-aluno. As leituras planejadas envolveram diferentes recursos, como: varal de histórias, fantoches, dedoches, televisão de histórias, avental de contação, teatro, cantinho da leitura, barraca da leitura, dramatizações, entre outros. Como podemos observar no cotidiano da aula, os alunos não tiveram dificuldades para recontar histórias lidas pelas bol-

⁴ A partir daqui, passaremos a utilizar a palavra “bolsista” e suas flexões no gênero feminino, pois nesta última formação do grupo, todas são mulheres.

sistas, repetindo falas, indagações e gestos que as bolsistas haviam utilizado durante a leitura em voz alta. As expressões das crianças manifestavam que estavam construindo um comportamento leitor. Como nos dizem Brandão e Rosa (2011 p. 36), “[...] observa-se que elas (as crianças) apresentam comportamento imitativo do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando serem contadoras e leitoras de histórias”. Observou-se assim que essas situações de leitura podem causar e despertar diferentes emoções nas crianças, fazendo-as manifestar-se distintamente em suas ações, pois a partir de um mesmo texto lido outros alunos conseguiram interpretar as imagens contidas no livro e descreviam-nas para os colegas de forma variada.

O grupo de bolsistas buscou em seus planejamentos propiciar às crianças situações de contato com diferentes gêneros textuais, apresentando seus autores, utilizando entonações, pausas, ênfases orais nas leituras, releituras dos livros e construção de textos coletivos. Ferreiro (2011) afirma que, se a criança, desde pequena, tiver acesso e motivação para realizar a prática de leitura e de escrita, ela irá, gradativamente, desenvolver habilidades de consciência fonológica, de linguagem e descobrir suas possibilidades de uso. A autora ainda enfatiza que, para as crianças, é extremamente importante:

Escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 2011, p. 99).

Os alunos constituem-se leitores através do contato com a leitura e não após a apropriação do sistema de escrita alfabético, pois o contato com os portadores de texto não precisa ser associado ao aluno estar alfabetizado para realizar a leitura do mesmo. “Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados” (JOLIBERT, 1994, p. 26).

Figura : Leitura em roda



Fonte: Banco de dados da bolsista

A brincadeira é ressaltada pelas autoras no capítulo 3: *Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua* (LEAL; SILVA, 2011, p. 53). Observar as crianças brincando e fantasiando vários mundos envolve-nos e nos faz refletir sobre os significados que objetos e encenações possuem sobre os seus olhos sensíveis. Durante as brincadeiras, as crianças apresentam papéis definidos e interpretados por “atores” que estão contracenando. Cada criança também atribui uma função diferente para o mesmo brinquedo através do jogo simbólico. Vygotsky (1998, p. 137) afirma que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Como podemos ver na Figura 2, os alunos estão brincando com os materiais de cozinha. Em uma de suas falas, com o bule e a xícara, um aluno diz que o chá é para ele não ficar muito enjoado. Nota-se que as experiências que vivem fora da escola são refletidas nas brincadeiras em sala de aula.

Figura 2: Alunos brincando de com objetos de cozinha



Fonte: Banco de dados da bolsista

As bolsistas perceberam que os alunos não têm a experiência de falas como “menino não brinca de cozinha, isso é coisa de menina”. O significado dessa brincadeira para eles foi simplesmente brincar de cozinhar e fazer chá, como possivelmente vivenciam em seus lares, visto que o aluno teve a experiência de ver alguém tomar chá para não ficar cansado ou para continuar trabalhando. Conforme afirma Oliveira (2000, p. 19), “o brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas”. Ao deixar seus alunos brincarem livremente com brinquedos desse tipo, o professor está contribuindo para que seus alunos não formem pensamentos machistas futuramente e reinventem os usos convencionais de objetos predeterminados à forma como devem ser utilizados.

Outro bloco organizado pelas autoras Brandão e Rosa é o capítulo 4: *Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética* (MORAIS; SILVA, 2011, p. 73). São os jogos ou demais atividades que envolvem a análise fonológica que estimulam os alunos a pensar as rimas das palavras ou seus fonemas e sílabas. Nas intervenções propostas pelas bolsistas, elas realizaram contações de histórias rimadas, fazendo a identificação das palavras que possuíam o mesmo “pedaço” sonoro final (rima), com o objetivo de fazer a criança perceber que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima). Antes que atinjam o nível

alfabético, é possível que as crianças compreendam os sons associando-os às letras, percebendo que são os mesmos sons da fala. “A consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama *consciência fonêmica*” (ADAMS, 2006, p. 19, grifo do autor).

As bolsistas realizaram também o *Bingo dos sons iniciais* para os alunos identificarem as palavras que começavam com a mesma letra. Durante as contações, os alunos foram percebendo as palavras que rimavam e com os jogos interagem ao mesmo tempo em que pensavam possíveis palavras com os mesmos sons. Sendo assim, é notória a importância do trabalho coletivo para um auxiliar o outro nesses momentos. Considerando que podemos pensar a consciência fonológica “[...] num sentido bastante amplo, e sabemos que as habilidades envolvendo sílabas e rimas, também importantes para o aprendizado da escrita alfabética, se desenvolvem mais cedo, especialmente se as crianças têm oportunidades de brincar com as palavras” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 78). Enquanto futuras professoras, as bolsistas conseguiram desenvolver um trabalho rico com os pequenos através dos jogos e das atividades lúdicas planejadas, auxiliadas pelo estudo de autores da área, mostrando a importância das leituras, para que possamos estar sempre atualizadas e embasadas teoricamente.

Dentre as atividades desenvolvidas destaca-se o jogo *Caça rimas* (Figura 3). Buscou-se junto à turma interação e aprendizado a partir do jogo pedagógico. Os alunos foram separados em duplas ou trios, e foi distribuída uma cartela para cada um. Após a leitura das regras do jogo, foram sorteadas as figuras. No começo, a turma teve dificuldades para perceber se o som final era igual ou não. Entretanto, com a escrita das palavras sorteadas no quadro, pôde visualizar melhor. Letra por letra foram sendo faladas, vendo o nome de cada objeto que continha nas cartelas de cada aluno, até se perceber que o som “de tal” palavra era o mesmo daquela que havia sido sorteada. Morais (2012, p. 94) argumenta que a consciência fonológica “[...] pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou ser bombardeadas

com informações sobre famílias silábicas”. Os alunos pensavam no significado das palavras, associando algumas que, para eles, “combinavam” pelo campo semântico, como carro e buzina. O realismo nominal fez com que algumas crianças pensassem nas características físicas dos objetos nos momentos de identificação das rimas, desviando o foco do objeto e centralizando em seus sons. Os alunos tiveram uma primeira noção da consciência fonológica. Percebeu-se que os jogos com palavras proporcionam o brincar sem deixar de inserir a leitura e a escrita no cotidiano infantil.

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto (MORAIS, 2011, p. 107).

Ao presenciar as atividades com a turma, é possível perceber a evolução deles ao identificar as rimas e pensar novas palavras, além da experiência da ludicidade através de brincadeiras e atividades relacionadas a jogos. Esses momentos só ressaltam que, desde pequenas, as crianças podem brincar com as palavras e refletir sobre seus segmentos sonoros. Já que esses segmentos podem estar no início, meio ou fim das palavras, as crianças têm muito a avançar, assim como perceber o tamanho das palavras, identificar as sílabas que começam ou terminam. É preciso deixar claro que não é imposto às crianças que desenvolvam todas essas habilidades, mas com essas atividades algumas já conseguem identificar palavras com o mesmo fonema, o que facilitará o entendimento das letras em diferentes palavras quando chegarem aos anos iniciais.

Cabe aos docentes estimularem ao longo do ano letivo essas habilidades, desafiando a turma a construir essa reflexão fonológica, seja por leituras, brincadeiras, cantigas, parlendas, jogos fonológicos e tantas outras oportunidades. Por conterem uma série de rimas e aliterações que se repetem ou por serem de fácil compreensão, esses aportes permitem a exploração sonora. En-

tão, a ludicidade pode provocar os pequenos a ter mais atenção às palavras e suas partes.

O capítulo 5 é intitulado *Explorando as letras na Educação Infantil* (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 93). Fazem parte desse bloco atividades e jogos que estimulam a identificação e a escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras. Houve momentos em que as bolsistas estimularam os alunos a reconhecer letras, escrever seus nomes e palavras conhecidas.

É inegável que as crianças desde pequenas participam de ambientes nos quais estão presentes diferentes portadores de texto, com milhares de letras à sua volta. As mesmas apresentam curiosidade em decifrar os símbolos que as rodeiam, “principalmente aquelas relacionadas às letras do seu nome, dos seus familiares e dos seus coleguinhas” (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 93). Com relação a esse subtema, as atividades realizadas com os alunos estão presentes em todos os planejamentos das bolsistas, uma vez que o momento da chamadinha é feito em todas as aulas e de diferentes maneiras. Com a rotina diária realizada pelas professoras titulares e complementada pelas atividades do PIBID, os alunos conseguem ler e escrever seus nomes. Sabemos que não é objetivo dessa etapa da Educação Básica alfabetizar as crianças (FERREIRO, 1993), mas que, através de atividades lúdicas, pode-se aproximar as crianças de textos, situações de escrita e uso das letras a fim de que percebam as propriedades do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). “Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 29).

Para tal, as bolsistas realizaram atividades de leitura, quebra-cabeça, dança da cadeira dos nomes e boliche dos nomes e letras iniciais, canção no momento da chamada com crachás, brincadeira *A casinha do meu nome* e ficha didática para o reconhecimento de palavras (os nomes dos alunos). Essas atividades têm como base as letras do alfabeto e os sons que as representam e façam as crianças perceberem que podem escrever infinitas pala-

vras, inclusive os seus nomes. Após as atividades, buscou-se reconhecer em outras palavras as letras iniciais dos nomes dos alunos, e eles, espontaneamente, identificavam não só as iniciais como as demais letras, verificando por si se seus nomes eram maiores ou menores do que os de seus colegas. Conforme Solé (2003, p. 75), “[...] trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar”. Esses momentos proporcionam ricos aprendizados e reforçam que cabe aos educadores inserirem em suas aulas atividades como essas, sabendo que trabalhar a identidade instiga os alunos a querer saber como se escreve o seu próprio nome, buscando sempre atividades lúdicas, para que não se torne algo sem prazer para as crianças. Sendo assim, na Educação Infantil é possível também proporcionar aos pequenos momentos de contato com a linguagem oral e escrita, sem que essas intervenções sejam realizadas por obrigatoriedade de sair da pré-escola alfabetizado (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Em uma atividade dos alunos com os olhos vendados (Figura 3), solicitou-se que realizassem a identificação de objetos pelo toque e falassem a letra inicial do nome do mesmo, logo após colocando-o no tapete sobre essa letra. Apenas dois objetos não foram identificados pelos alunos, sendo necessária a retirada da venda. Após as adivinhações, os alunos pensaram a letra inicial das palavras alguns inclusive diziam outras palavras que começavam com a referida letra. “Até lá, o importante é que cada criança vá percebendo como foi aprendendo a reconhecer as letras, a agrupá-las para formar palavras [...]” (FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2012, p. 47). Durante essa atividade foi possível refletir as características do sistema de escrita alfabética enquanto chamava a atenção das crianças para as palavras que rimavam, que começavam e terminavam com a mesma letra, assim como a exploração dos nomes dos alunos que conseguiram identificar principalmente as letras iniciais de seus nomes nas demais palavras.

Figura 3: Aluno identificando objeto



Fonte: Banco de dados da bolsista

Na escrita do gênero textual bilhete, foi escrito no quadro a sua estrutura simples e feita a leitura aos alunos. Quando foi realizada a escrita coletiva, retomaram-se a data, as horas, os nomes das ruas e da cidade. Nessa situação, um aluno cujo nome começa com a letra *J*, ao observar a escrita da palavra *Jaguarão*, fala: “Olha, tem o *J* do meu nome e o *A* e *O*”. E o colega complementou dizendo: “A gente mora em Jaguarão”. Nessa prática de leitura e escrita, nota-se o envolvimento de cada criança com a atividade, como mencionam Girão e Brandão (2011, p. 119): “Quando ela está inserida em um universo letrado, uma relação interativa com a escrita é estabelecida desde muito cedo”. Além de estar em contato com um tipo de texto, o aluno estabelece, conforme as autoras, uma “relação de curiosidade”, além de manifestar a busca pelo significado do que estava sendo escrito, sendo essa associação com o repertório de palavras conhecidas, no caso o seu nome. Após a escrita do bilhete, foi feita a leitura do portador

com os dados ditados pela turma, e logo após fizeram a leitura do bilhete para a coordenadora da escola que visitava a turma. Prontamente os alunos foram falando o que estava escrito, inclusive apontando o dedo sobre as palavras. Os estudos de Rego (1988) falam da familiaridade dos alunos em situações de escrita, dizendo que eles apresentarão maior facilidade na antecipação do conteúdo ao realizar a leitura, apresentando conhecimento da sintaxe.

O capítulo 6 tem como título *Ditando e escrevendo: a produção de textos coletivos na Educação Infantil* (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p. 117). As bolsistas leram para as crianças algumas histórias. Após ler, conversaram e pensaram com as crianças uma nova história criada por todas coletivamente, em que as bolsistas fizeram o papel de escribas e os alunos de autores. Começaram definindo o título da história e os autores e, logo após, iniciaram a escrita. A cada nova linha feita, as bolsistas retornavam e liam tudo novamente, para que eles pudessem entender o enredo que a história estava tomando. Também ajudaram na seleção de ideias para compor o texto. Um aluno começava uma frase, e os outros ajudavam ou falavam outra opção para colocar no lugar daquela. De acordo com Girão e Brandão (2011, p. 127): “A produção de texto coletivo é uma atividade em que a interação é condição básica e acontece em duas dimensões: a interação entre o grupo que está produzindo o texto (os alunos e a professora) e a interação que o grupo estabelece com o destinatário do texto”. Com as práticas de escrita coletiva foi possível observar a interação entre os alunos; até mesmo os mais tímidos falavam como queriam reescrever as histórias. Também após a escrita da história disponibilizaram-se espaços para eles ilustrarem o que haviam escrito com seus desenhos: cada um ficava com uma folha, e as bolsistas liam o que dizia naquela página para que eles pudessem desenhar. Nessas situações, percebia-se o quanto eles estavam compreendendo os textos produzidos por eles mesmos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988, p. 146) destaca que “é em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente”.

Ao vivenciar as atividades juntamente com as crianças, é possível perceber a familiaridade delas ao pensar em um título para a nova história e na posição que tomam, afirmando o que irão escrever ou desenhar. Conforme Teberosky apud Girão e Brandão (2011, p. 126), “quando a atividade é realizada em duplas ou em pequenos grupos, as crianças podem estabelecer intercâmbios com outras crianças que estão na mesma situação, com interesses, conhecimentos e necessidades semelhantes que podem ser compartilhados entre os pares”. Essa troca de conhecimentos e a forma como a turma dialogou para a reconstrução das histórias evidenciam o quanto foi positivo o início dessa prática, mesmo com crianças de três anos de idade. Nessa faixa etária, é importante garantir que as crianças participem de situações de leitura e escrita através das quais “podem, nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de textos e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 22). Isso reitera o que afirmam Teberosky e Ribeira (2004) quando falam que a observação, a participação, o envolvimento com os objetivos e a produção do texto coletivo favorecem a aprendizagem sobre a escrita através da reflexão sem simplesmente copiar.

Ao longo do trabalho, as bolsistas realizaram também atividades com fichas didáticas com base no capítulo 7 – *As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil* (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 139) –, em que os alunos deveriam pintar a sílaba inicial de seus nomes e escrever o mesmo logo após (Figura 4). Outra ficha foi elaborada enquanto estavam na semana da alimentação saudável: os alunos deveriam observar a imagem da fruta e seu nome escrito, em seguida circular as letras inicial e final da palavra e pintar se tivesse alguma letra na palavra que também fosse a letra do seu nome (Figura 6). Na realização da primeira ficha citada, os alunos reconheceram seus nomes assim que receberam a folha, e quando foi pedido que pintassem a sílaba inicial, também não houve dúvidas: eles apontavam com o dedo indicando a sílaba. Foram dados lápis para os alunos escreverem seus nomes; e, como podemos observar na Figura 5, o aluno conseguiu escrever seu nome sem auxílio de crachás ou ajuda das professoras.

Figura 5: Ficha realizada por um aluno



Fonte: Banco de dados da bolsista

Figura 4: Modelo da ficha elaborada



Fonte: Banco de dados da bolsista

Na ficha da fruta, elaborada na semana da alimentação (Figura 7), o aluno não só circulou a palavra como fez setas e escreveu as letras novamente abaixo na folha. Além disso, como na palavra havia muitas letras em comum com seu nome, ele aca-

bou pintando um pouco a letra *M*e, ao perceber que tinha se equivocado, disse: “Professora, depois tu apaga daqui que essa letra não tem no meu nome?”. A bolsista confirmou que apagaria, mas esse erro construtivo (FERREIRO, 1993) mostra o quanto ele refletiu e analisou as letras que havia nas duas palavras, sem que fosse realizada uma intervenção docente durante a atividade.

Figura 6: Modelo de ficha.elaborada



Fonte: Banco de dados da bolsista

Figura 7: Ficha realizada por um aluno



Fonte: Banco de dados da bolsista

As fichas ampliam a possibilidade de as crianças refletirem sobre as hipóteses de escrita. Salienta-se também que a exploração das letras, sílabas e palavras já conhecidas pelos alunos, como seus nomes e o nome de uma fruta que já vinha sendo apresentada à turma, a fim de que possam analisar suas diferentes estruturas no sistema de escrita alfabética, é um dos caminhos para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil. A observação sensível do docente também deve estar presente para o auxílio, quando necessário, e a análise dos interesses dos alunos diante da atividade. As fichas também auxiliam o trabalho com o letramento, visto que podem apresentar pequenas frases, letras, sílabas e textos de diferentes gêneros a serem explorados com os alunos.

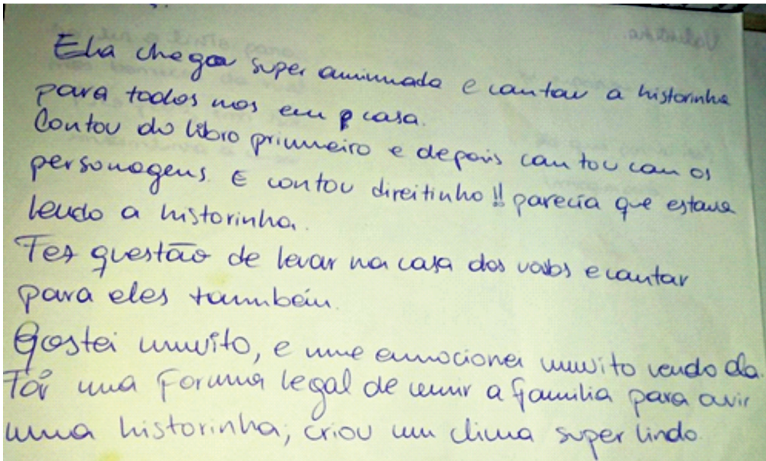
O capítulo 8 apresenta o *Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros* (ROSA; BRANDÃO, 2011, p. 165). As bolsistas realizaram o envio de sacolas de leitura para a residência dos alunos, pois, de acordo com a realidade escolar observada, notou-se que o incentivo à leitura por parte das famílias pode ocorrer somente em situações esporádicas. Na mesma perspectiva colocada por Rosa e Brandão (2011, p. 172), a sacola pode ser considerada “[...] uma estratégia didática que permite estabelecer uma ponte entre as duas instituições, de forma a assegurar que as práticas voltadas para a formação da criança leitora continuem além dos muros da escola”. A intenção foi incentivar o hábito de leitura, mesmo que os alunos ainda não leiam convencionalmente.

Analisando o contexto das famílias das crianças atendidas pelo subprojeto, pode-se constatar que a sacola proporcionou esse contato com gêneros textuais no ambiente familiar, além da socialização e atenção que as crianças recebem através dessa iniciativa. O PIBID reconhece a importância da união família-escola para o desenvolvimento da criança e a inserção no letramento. Os relatos presentes no caderno de registros demonstram isso, como o de uma mãe que escreveu: “[...] ler para uma criança faz bem, é importante. Esse projeto é maravilhoso, fazendo com que a família esteja reunida na hora da história”. Outra mãe escreveu: “Com a leitura novos horizontes se apresentam. [...] Observei com a sa-

cola de leitura que é mantido o hábito da leitura na escola. [...] Parabéns pela iniciativa”. A sacola foi também um meio de mostrar às famílias as práticas de leitura que ocorrem no espaço escolar, visto que as crianças demonstraram comportamento leitor junto a seus familiares.

A criança que participa de momentos assim apresenta novas interpretações, faz relações, imita os gestos e falas de seu professor ao manusear um portador de texto. Como podemos ver no relato de uma mãe (Figura 8).

Figura 8: Relato do caderno do diário da sacola temática *Os três porquinhos*



Ela chega super animada e cantar a historinha para todos nos em casa. Contou do livro primeiro e depois cantou com os personagens. E contou direitinho!! parecia que estava lendo a historinha. Tem questão de levar na casa dos vobos e cantar para eles também. Gostei muito, e me emocionou muito lendo da. Foi uma forma legal de unir a família para ouvir uma historinha, criou um clima super lindo

Fonte: Banco de dados da bolsista

De acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 178-179), “a situação de leitura compartilhada cria ainda a oportunidade que as mães identifiquem atitudes e habilidades de leitura de seus filhos”. Em vários relatos, verificam-se falas dos familiares dizendo que as crianças contaram a história, imaginando o enredo através das figuras, antes mesmo de alguém fazer a leitura. A criança pode estar demonstrando que já adquiriu comportamento específico para o momento da leitura, além de manter um diálogo e intera-

ção com a família, devido às práticas de letramento (BRANDÃO; ROSA, 2011).

3 Considerações finais

Com este trabalho procurou-se demonstrar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribui para o processo de formação docente e apresentar sucintamente um pouco das práticas realizadas pelo grupo de bolsistas da área Letramento e Educação Infantil do curso de Pedagogia da Unipampa.

Primeiramente, é possível perceber que o programa está auxiliando na formação docente, proporcionando a valorização das experiências acadêmicas na prática escolar, inserindo os futuros professores no cotidiano da sala de aula. Ter esse contato ainda enquanto estudantes faz as bolsistas questionarem e refletirem se a docência é a profissão que desejam seguir, encarando os problemas e as conquistas após cada dia de aula. Além disso, pode-se experimentar metodologias inovadoras na escola, aproximando a Universidade das instituições de ensino. Relacionar a teoria e a prática é um elemento fundamental para a formação acadêmica, para que a atuação futura do estudante de graduação seja fortalecida e apoiada em pesquisas e práticas pedagógicas escolares.

As práticas realizadas nas escolas são sustentadas pelo grupo todo que compõe a área Letramento e Educação Infantil – bolsistas, supervisoras e coordenadora de área –, o que possibilita estudar teoricamente as intervenções realizadas, sanando dúvidas ou compartilhando as práticas que estão sendo produtivas e examinando as que não foram tão efetivas na aprendizagem das crianças. Os sujeitos das instituições também ajudaram as bolsistas, já que construíram várias aprendizagens juntas e aprenderam muitas coisas com os professores da escola que compartilham suas experiências a partir da organização de um plano pedagógico adequado, estruturado e fundamentado numa perspectiva teórica, metodológica e didática que respeitou o tempo de aprender, as características individuais dos educandos, defendendo que a criança é um sujeito que está se constituindo em seu processo de aprendi-

dizagem. Com isso buscou-se promover o interesse das crianças nas ações planejadas, visando que a aprendizagem se tornasse significativa no cotidiano das salas de aula.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 93-115.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 139-163.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 33-51.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria n. 72**, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In:

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 117-137.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 53-72.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 73-91.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, Maria Solange. Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 165-183.

SOLE, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: ArtMed, 2003. p. 67-76.

TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (Orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 55-70.

Olhares sobre o processo de construção da docência na Educação Infantil na perspectiva da alfabetização e do letramento¹

Vera Antonia dos Santos Feijó²

1 Introdução

Muitos estudos, como os de Tardif (2011), apontam que o professor adquire, no decorrer de sua profissão, alguns tipos de saberes que mobilizam sua prática, ou seja, compõem o seu saber docente. Conforme o autor, tais saberes podem orientar o professor a analisar a sua própria trajetória docente. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O professor, ao problematizar a sua ação, não deve priorizar somente os conhecimentos específicos de sua formação, mas sim criar uma ligação de tais conhecimentos com as práticas sociais.

Em seus estudos, o autor enfatiza a importância dos saberes experienciais como parte imprescindível do saber docente. De acordo com Tardif (2011, p. 54), o saber experiencial é “o núcleo vital do trabalho docente”, pois é ele o suporte que sustenta o trabalho cotidiano do professor.

Nessa direção, este estudo é uma análise reflexiva que tem a minha própria prática como objeto de investigação. O mesmo

¹ Artigo produzido como resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão/RS, a partir das experiências docentes vividas como bolsista do PIBID, tendo como orientadora a coordenadora da área Letramento e Educação Infantil, Prof.^a Dr.^a Patrícia dos Santos Moura.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do PIBID – Área Letramento e Educação Infantil. UNIPAMPA, Campus Jaguarão/RS.

consiste em refletir sobre minha prática a partir de um momento inicial em minha trajetória, quando comecei a lecionar em uma turma de Educação Infantil mesmo sem ter formação pedagógica e, posteriormente, como acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia. Portanto o objetivo deste trabalho é analisar as práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas em minha trajetória docente.

Antes mesmo de ter cursado qualquer formação inicial para ser professora, o desejo de trabalhar como docente já existia e, através de uma oportunidade de trabalho em uma escola de Educação Infantil da rede privada, localizada na cidade de Jaguarão/RS, no ano de 2006 encontrei possibilidades para pôr em prática essa intenção. Nessa instituição ingressei como auxiliar e, um ano mais tarde, estava assumindo uma turma de pré-escola, na qual trabalharia com o que era denominado de “introdução à alfabetização”, pois era uma proposta da escola as crianças da pré-escola serem alfabetizadas.

Confesso que gostei desse desafio de “alfabetizar”, pois a área da alfabetização sempre me instigou, mas meus conhecimentos específicos sobre essa temática eram conhecimentos da minha própria trajetória como aprendiz, os quais circulavam na década de 1980, quando me alfabetizei através dos métodos sintéticos. Os métodos sintéticos, segundo Frade (2007), indicam uma metodologia de alfabetização do simples para o complexo, ou seja, parte da letra/fonema para um todo, ou seja, palavra, frase até chegar à construção do texto. Nesse sentido, trabalhei com os alunos com métodos que aprendi ao me alfabetizar e só pude perceber e refletir sobre essas minhas práticas quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Contudo minha motivação foi instigada a partir das minhas experiências como bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Subprojeto Pedagogia, área Letramento e Educação Infantil, que é realizado em duas escolas municipais dessa etapa da Educação Básica na cidade de Jaguarão. Nesse subprojeto PIBID, realizei minhas intervenções em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos, em sala de

aula e, ainda, participei de sessões de estudo sobre a temática Letramento e Educação Infantil. A partir do meu ingresso na Universidade e de minhas experiências e conhecimentos construídos como bolsista comecei a refletir sobre as práticas de leitura, oralidade e escrita por mim desenvolvidas desde o ano de 2006 até 2017. Tendo em vista essas experiências mais recentes, percebo uma ampliação do meu olhar sobre como aproximar as crianças da leitura e da escrita de maneira significativa. O professor da Educação Infantil deve ter clareza sobre como inserir as crianças menores de seis anos no mundo letrado. Conforme Brandão e Leal (2011, p. 24), “é papel do professor, ao longo desta etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento”.

Esta investigação apresenta um caráter qualitativo, tendo como metodologia a análise descritiva, pois procuro descrever e analisar os impactos dos estudos produzidos na área da alfabetização em minha trajetória como docente, evitando julgamentos ou prescrições a partir dessa. Nesse sentido, minha prática é tomada como objeto de pesquisa, sendo considerada essa investigação também como um estudo de caso das minhas ações como docente. Como ferramenta teórica para analisar os dados resultantes da minha prática, trago os estudos sobre a *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), alfabetização na Educação Infantil (BRANDÃO; LEAL, 2011), letramento (SOARES, 2012), letramento na Educação Infantil (BRANDÃO; ROSA, 2011) e consciência fonológica (MORAIS, 2012; 2011) e também as contribuições de Tardif (2011) sobre formação profissional e saberes docentes.

Tendo em vista o exposto acima, destaco minha questão de pesquisa: Que continuidades e descontinuidades no trabalho pedagógico com práticas de leitura, escrita e oralidade percebo em minha trajetória como docente na Educação Infantil?

Com o intuito de dar conta dessa questão de investigação, construí o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: analisar minha trajetória como docente na Educação Infantil acerca das práticas de leitura, escrita e oralidade realizadas com as crianças. A

partir desse objetivo geral, criei os seguintes objetivos específicos: delinear e discutir os estudos sobre a área da alfabetização que ganharam força e vêm circulando no período entre 2006 e 2017 no Brasil; comparar os discursos presentes em minha trajetória como docente, destacando as regularidades e as fissuras provocadas pela formação inicial; destacar a potência da formação inicial para professores e a importância de experiências de práticas de ensino, a partir de projetos institucionais na graduação.

2 Fundamentação teórica

Nesta seção, passo a situar teoricamente algumas concepções importantes para essa investigação. Primeiramente, apresento a alfabetização como processo e, posteriormente, os estudos sobre letramento e as contribuições recentes sobre consciência fonológica.

2.1 Alfabetização como processo

No decorrer da história da alfabetização no Brasil, o ensino da leitura e da escrita através de uma perspectiva pedagógica tradicional foi apresentado a partir de métodos que fossem “eficientes” no processo de alfabetização. Esses métodos foram divididos em dois eixos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Os métodos sintéticos subdividem-se em: método alfabético, método fônico e silábico. Frade (2007, p. 22) caracteriza cada método da seguinte forma:

[...] o método alfabético que toma como unidade a letra, o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável que é a sílaba.

Com base nesse processo, a prática docente configura-se de forma mecânica, priorizando a memorização e a repetição de cada letra do alfabeto e seu respectivo som. Baseando-se nesse pressuposto, era necessário que os alunos decorassem o alfabeto para que os professores seguissem para a família silábica, realizando a junção de duas letras, sendo uma consoante mais uma vogal emi-

tindo seu som. Com isso os sujeitos começavam a ler e a escrever palavras e frases até chegar à construção de pequenos textos.

Nos métodos analíticos, o processo é oposto: partem da palavra, frase ou texto, ou seja, a partir das unidades maiores para as unidades menores. Esse método subdivide-se em: palavrção, sentencição e método global. De acordo com Moraes (2012), o método analítico começa com unidades maiores, como palavras, frases e histórias, para que assim orientem os alunos a analisá-las, isto é, a “parti-las em pedaços menores”.

Como mencionei na seção anterior, tive a oportunidade de assumir, no ano de 2006, uma turma de pré-escola com crianças de cinco a seis anos, com o propósito de alfabetizar na Educação Infantil. Vale ressaltar que nesse período não possuía formação adequada para tal função. Contudo enfrentei esse desafio sem suporte teórico, apenas com as práticas e experiências vivenciadas como aluna, o que me levou a reproduzir as práticas tradicionais de alfabetização, pois considerava que essas eram as metodologias que atendiam as necessidades de aprendizagem das crianças. Foram as práticas escolares dos métodos de alfabetização, especialmente os sintéticos, que forjaram minhas práticas iniciais como docente na classe pré-escolar, os quais também me interpelaram como “alfabetizanda”³.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, comecei a analisar as minhas práticas e percebi que as atividades pedagógicas que realizava com os meus alunos eram de maneira fragmentada e mecânica, pois não os induzia a uma reflexão sobre o uso da leitura e da escrita.

As autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) trazem, em seus estudos, críticas sobre o ensino do método tradicional, pois esse carrega marcas de discursos de que as crianças desde cedo já compreenderiam que as letras “substituem os sons das palavras” e, por esse motivo, os métodos transmitem de forma pronta os conhecimentos sobre a relação letra e som. Conforme

³ Expressão utilizada para se referir aos sujeitos em processo de alfabetização escolar.

as autoras, esses métodos não permitiam que a criança compreendesse e refletisse sobre a escrita alfabética.

A partir da década de 1980 começaram a surgir mudanças a respeito da compreensão do processo da leitura e da escrita. A teoria da psicogênese da língua escrita, criada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), aponta que a escrita alfabética não é reduzida a um código, o qual deveríamos codificar e decodificar, e sim é uma apropriação de um sistema notacional, como salienta posteriormente Moraes (2012). Essa teoria demonstra que a criança, antes mesmo de chegar à escola, tem conhecimentos e faz hipóteses sobre o código escrito, apresentando estágios linguísticos que ela percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Desse modo, as autoras explicam que a criança, quando inicia o processo de aprendizagem da escrita alfabética, adequa-se a uma reconstrução de um sistema de representação estabelecido pela humanidade e pelo próprio contexto em que ela está inserida. Pois, para que o processo de alfabetização se realize de maneira significativa, a criança precisa pensar e compreender o sistema da escrita. Nas palavras de Duarte e Rossi (2008, p. 7):

É necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, é preciso que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar.

A partir disso, a criança vai elaborando um sistema de representação através de um processo construtivo. Portanto os professores devem ter clareza de que o processo de alfabetização tem que ser compreendido como um processo complexo, tendo como base não só o ensino da criança frente à leitura e à escrita, mas sim a compreensão de como os educandos se apropriam da língua escrita no processo de alfabetização.

Muito embora a instituição escolar não seja o único espaço alfabetizador, o processo de alfabetização é trabalhado mais continuamente na escola. É nesse espaço social que se pode compreender o uso das práticas sociais da leitura e da escrita, mas para

que esse ocorra de maneira satisfatória, a alfabetização precisa estar interligada ao letramento.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p. 47).

Embora os conceitos acima remetam a definições diferentes em relação a seus fins, a autora alega que eles são processos interdependentes, pois, para que um aconteça, este deve ser trabalhado em conjunto com o outro.

2.2 Estudos sobre letramento: um breve apanhado

Muito se fala sobre como oferecer acesso à leitura, à ampliação da oralidade e à escrita de maneira efetiva na Educação Infantil. Diante desse contexto, o sentido social da aquisição da leitura e da escrita vai muito além de codificar e decodificar o sistema alfabético e, sim, no uso das práticas sociais da leitura e da escrita de maneira significativa. Para Brandão e Leal (2011, p. 22), “tal contato pode ser proporcionado por meio de ações de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua”.

Na sociedade em que estamos inseridos, é possível observar que, desde muito cedo, as crianças já estão imersas no mundo letrado através das vivências com a família e na própria sociedade. Com isso, mesmo antes do acesso à escola, a criança se familiariza com o texto escrito e constitui uma série de relações, levantando hipóteses e buscando entender seu significado.

Soares (2012) define o termo letramento como “habilidades de aprendizagens com diferentes formas de leitura e escrita em suas vivências diárias”, ou seja, são as próprias vivências que essas habilidades (leitura, oralidade e escrita) exercem sobre o indivíduo, mesmo que esse ainda não saiba ler convencionalmente. Portanto, a autora afirma que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 44).

Na Educação Infantil, os professores desde cedo podem oferecer às crianças o contato com a leitura e a escrita, mesmo que elas ainda não saibam ler e escrever. Isso deve ocorrer a partir das turmas de bebês, no berçário, através de práticas como ler para os alunos, deixar as crianças manusearem os livros, usar imagens ampliadas das histórias, entre outras. Logo que elas vão crescendo, ainda nessa etapa da Educação Básica, é possível possibilitar situações que permitam às crianças uma aproximação com o mundo letrado. Nesse sentido, Coelho (2010, p. 83) enfatiza:

As crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo o tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Os professores devem promover situações de letramento com as crianças, mas que essas sejam atividades significativas e que ocorram de maneira prazerosa, sem cópias repetitivas e exercícios de escrita que se tornam cansativos e, muitas vezes, sem alcançar o propósito esperado.

Brandão e Leal (2011) analisam que na Educação Infantil devemos aproximar os alunos das práticas sociais da leitura e da escrita. Sendo assim, as autoras nos indicam dois eixos de trabalho que medeiam essa etapa, são eles: apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento. Esses eixos são definidos da seguinte maneira:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica. Letramento surge através de atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação) (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 23-24).

As autoras afirmam que esses eixos devem ocorrer juntos na Educação Infantil para que, assim, os professores possam proporcionar situações de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética de maneira expressiva e lúdica para os alunos. Segundo Coelho (2010, p. 84),

para que o processo de letramento ocorra, é preciso, portanto, levar em consideração a cultura em que a criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados.

Portanto, a partir do meu exercício como bolsista do PIBID, consigo rever minhas práticas e analisar as atividades propostas com meus alunos, buscando entender o significado e a importância de cada momento através de práticas variadas de letramento, inserindo meus alunos nas práticas sociais da leitura e da escrita, pois, de acordo com Coelho (2010, p. 84), “letrar é entrar no mundo da criança e, junto com ela, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece”.

2.3 Contribuições da consciência fonológica

Ao analisar como aproximar as crianças das práticas sociais da leitura e da escrita na Educação Infantil de maneira significativa, o educador deve promover simultaneamente situações de leitura e produções de diferentes textos, juntamente com atividades que desenvolvam a consciência fonológica, para que, assim, os alunos possam avançar no processo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Desde pequenas, as crianças podem brincar com as palavras analisando-as mentalmente e, com isso, observar seus segmentos sonoros. Brandão e Leal (2011) ressaltam a importância de as crianças refletirem sobre os sons de maneira lúdica, tendo como exemplo a utilização das rimas, a contagem de sílabas, brincadeiras com canções rimadas e parlendas, entre outras. Ao fazer isso, o educador permite a exploração da sonoridade das pala-

bras, fazendo com que os alunos percebam as semelhanças dos sons com a escrita, favorecendo a análise sonora das palavras, ampliando sua consciência fonológica. Mas, afinal, o que é consciência fonológica? Nas palavras de Morais (2012, p. 84),

aquilo que chamamos de “consciência fonológica” é na realidade um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

Conforme Morais (2012), ao desenvolver habilidades de reflexão metalinguísticas, o educador deve perceber que a criança usa a língua para refletir sobre a própria linguagem, uma vez que essa é uma condição para que elas consigam, desde pequenas, brincar com as palavras, observando seus segmentos sonoros. Desse modo, o autor defende que o desenvolvimento das habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança atingir uma hipótese alfabética, algo que é importante ressaltar, pois não é o mesmo que estar alfabetizado.

É preciso salientar também que, ao favorecer um ensino com atividades de consciência fonológica, o educador não deve treinar somente a segmentação e análise de fonemas, pois tais atividades são consideradas atividades de consciência fonêmica, ou seja, atividades que não visam à compreensão do alfabeto. Morais e Silva (2011) defendem que consciência fonológica não deve ser reduzida à consciência fonêmica, posto que consciência fonológica é mais abrangente, pois explora a dimensão sonora das palavras, levando as crianças a refletir sobre os segmentos sonoros, tais como sílabas e/ou rimas.

Assim sendo, Brandão e Leal (2011, p. 27) afirmam que as atividades e jogos que desenvolvem a consciência fonológica, ou seja, que levam as crianças a refletir sobre as brincadeiras com os sons e as palavras, devem ser essenciais na Educação Infantil. Nas palavras de Morais e Silva (2011, p. 89),

É tarefa da escola de Educação Infantil ajudar as crianças nesse jogo de reflexão sobre algo cada vez mais presente em

nossa cultura, as palavras escritas, para que sem traumas ou massacres tenham sucesso na bela empreitada que é a compreensão do sistema alfabético.

Portanto, essas capacidades nos permitem perceber que, ao desenvolver tais habilidades metafonológicas, os educandos podem avançar no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Contudo, o educador deve ter clareza sobre a necessidade de trabalhar simultaneamente com práticas significativas de leitura e de escrita, para que ocorra efetivamente a compreensão do sistema alfabético.

3 Metodologia

Tendo como metodologia uma investigação de caráter qualitativo, procuro descrever e analisar minha trajetória profissional, focalizando as atividades realizadas com as crianças ao longo de minhas experiências como docente na Educação Infantil.

A investigação qualitativa com caráter descritivo, conforme Bogdan e Biklen (2006, p. 48), “tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”.

Portanto Bogdan e Biklen (2006) destacam que a palavra escrita é incluída na pesquisa de maneira significativa, porque essa é uma relação que está cheia de construções e interpretações. Com isso os autores propõem que o investigador qualitativo pratique suas anotações ao descrever suas análises, ou seja, estabeleça uma compreensão esclarecedora dos dados descritivos, buscando entender as diferentes práticas ligadas a eles bem como seus resultados.

Sabe-se que o professor ao longo de sua trajetória constrói e mobiliza uma série de saberes que constituem os discursos da sua prática docente, entre eles os saberes experienciais. Com isso são estabelecidos os discursos dos professores sobre os saberes experienciais na tentativa de mostrar quando, como e por que esses saberes experienciais acontecem diante da ação docente. Nesse sentido, minha prática é tomada como objeto de pesquisa, sendo considerada essa investigação também como um estudo de caso das minhas ações como docente.

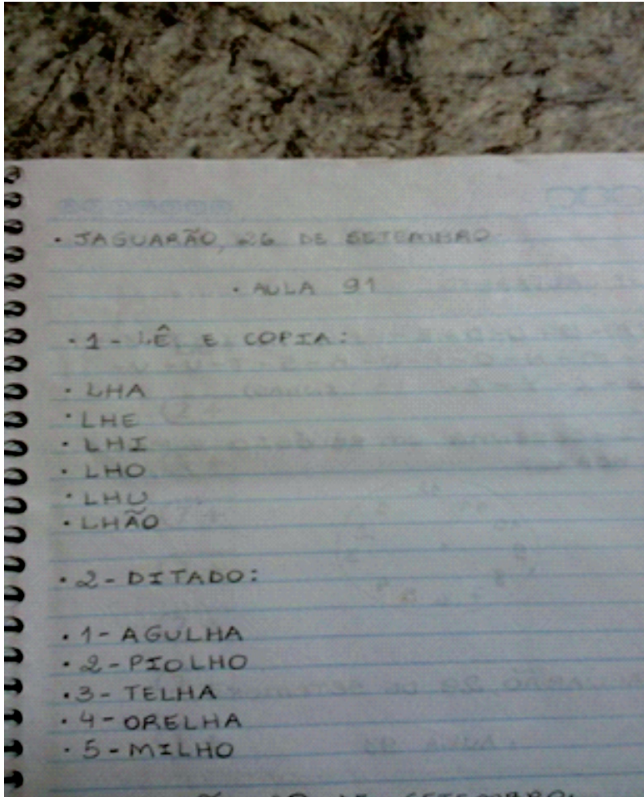
4 Análises e resultados

Para analisar e descrever os estudos que vêm constituindo minha trajetória como docente na Educação Infantil acerca das práticas de leitura, escrita e oralidade, realizadas com as crianças, descreverei inicialmente um levantamento documental das atividades de alfabetização e letramento que realizava no ano de 2006 em uma escola privada, sem ter formação acadêmica, e as práticas de letramento que realizei entre 2015 e 2017 no PIBID, enquanto professora em formação. Tendo em vista esse contexto, a partir do meu ingresso na universidade no ano de 2014 e de minhas experiências e conhecimentos construídos como bolsista de iniciação à docência, comecei a refletir sobre as práticas de leitura, oralidade e escrita por mim desenvolvidas desde o ano de 2006 até 2017, quando concluo minha formação acadêmica através deste trabalho de investigação.

Desse modo, comecei a realizar minha tarefa a partir da escolha das atividades a serem analisadas. Gostaria de apontar que, em relação à escola privada, onde iniciei como docente em 2006, apresento um caderno em que fazia meus planejamentos com uma introdução à alfabetização, bem como os planejamentos das aulas que realizo atualmente, buscando promover situações de letramento com as crianças na mesma escola privada e na escola pública através do PIBID. Portanto, para escolher as atividades, selecionei aleatoriamente algumas atividades realizadas a partir de 2006 e outras do ano de 2014, quando iniciei a graduação, até 2017.

Nesta primeira imagem, percebo minha prática mediada pelos estudos sobre a alfabetização que incentivavam exercícios repetitivos e, muitas vezes, desprovidos de significados, além do fato de as crianças ficarem muito tempo fazendo cópias do quadro e de letras, sílabas e palavras a serem repetidas continuamente nas linhas do caderno. Diante disso, Brandão e Leal (2011, p. 16) salientam que “os exercícios preparatórios são assim substituídos pelo trabalho exaustivo de letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo-se o trabalho com consoantes e famílias silábicas”.

Figura 1: Exercício de Cópia. Escola Privada (2006)



Fonte: Banco de dados da bolsista

Já na imagem seguinte, é possível perceber que já compreendo que o trabalho na Educação Infantil não deve ser mecânico, ou seja, já realizo práticas que visam à inserção, de maneira sistemática, das crianças no mundo da leitura e da escrita. Brandão e Leal (2011, p. 28) enfatizam que “é possível aprender sobre as letras por meio de jogos e atividades bastante diversificadas”, sem que se recorra somente à repetição da sua escrita.

Figura 2: Montagem do nome⁴. Escola pública. PIBID (2017)



Fonte: Banco de dados da bolsista

Acredito que seja importante salientar que, ao promover um contato das crianças com os livros ainda na escola privada através das rodas de leitura, percebo que realizava práticas que não levavam em consideração um planejamento prévio para que houvesse uma leitura com sentido para as crianças. O que ocorria entre 2006 e 2014 é que eu escolhia o livro no mesmo dia em que contaria uma história, na estante que dispunha os livros na sala de aula e, em seguida, fazia a leitura em voz alta para os meus alunos, não ocorrendo uma conversa com eles sobre o porquê de estarmos lendo determinada história, nem mesmo uma participação das crianças na roda sobre os acontecimentos da mesma.

Porém, a partir dos conhecimentos trabalhados no curso de Pedagogia, bem como no PIBID – área Letramento e Educação Infantil, percebo que, ao realizar tais atividades, é preciso levar em consideração como mediar atividades de leitura que tenham sentido e despertem interesse nas crianças. De acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 48-49),

A roda de história no contexto da Educação Infantil deve se constituir em uma ação planejada e dirigida com intenciona-

⁴ O uso das imagens de crianças, neste capítulo, foi permitido pelos responsáveis das mesmas através de autorização por escrito e assinada.

lidade pedagógica pela professora, que seleciona previamente a história, pensa na melhor estratégia para apresentá-la ao grupo, formula perguntas, dá informações complementares, sugere atividades que podem ser integradas e complementam a leitura ou contação.

Segundo Brandão e Rosa (2011), ao promover a roda de histórias, estou proporcionando um contato das crianças com o texto narrativo bem como a participação efetiva delas de maneira lúdica. Na imagem abaixo, percebo que adquiri uma prática diferente da que utilizava anteriormente na escola privada até 2014. Entendo agora que, para realizar uma roda de histórias significativa para meus alunos, é preciso ter planejamento prévio e “considerar a necessidade de que se propicie também um espaço de conversa, cuja ênfase esteja na construção do sentido do texto”, conforme Brandão e Rosa (2011, p. 45).

Figura 3: Roda de Leitura. Escola pública. PIBID (2017)

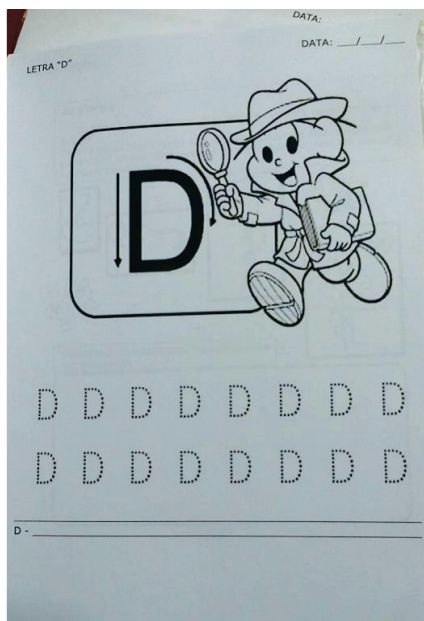


Fonte: Banco de dados da bolsista

A partir de atividades como essa, as crianças vão poder refletir sobre letras e imagens correspondentes da história, o que é muito importante no processo de inserção das práticas sociais da leitura e da escrita na Educação Infantil. Brandão e Carvalho (2011) ressaltam que, para haver a compreensão sobre o funcionamento da leitura e da escrita, a professora deve propor aos alu-

nos atividades que estimulem a inserção deles no mundo letrado de maneira lúdica. Porém, quando ainda não possuía conhecimentos específicos sobre a inserção da leitura e da escrita na Educação Infantil, confesso que reproduzia práticas que promoviam o treino motor e a memorização das letras, pois acreditava que atividades, como a da imagem abaixo, contribuiriam para os alunos avançarem no processo de alfabetização.

Figura 4: Exercício de Treino Motor. Escola privada (2008)



Fonte: Banco de dados da bolsista

Esse exercício, de acordo com Brandão e Carvalho (2011, p. 143), faz parte de um conjunto de “propostas voltadas exclusivamente ao treino motor e à memorização das letras”. As autoras salientam que exercícios como esses não contribuem para o avanço no conhecimento sobre o funcionamento da escrita, pois não há necessidade de reflexão, visto que é só copiar o caminho das setas e treinar o traçado.

5 Considerações finais

Ao longo deste trabalho procurei destacar a importância dos saberes que se formam a partir da prática reflexiva de cada professor ao longo da sua experiência. Não resta dúvida de que a apropriação de tais saberes é parte ativa na construção de conhecimentos que auxiliam o trabalho pedagógico, já que esses que o antecedem são mediados por uma atividade reflexiva de cada professor e pela experiência que adquire no exercício docente.

Sendo assim, é importante que os saberes acerca da docência passem por um processo de constante avaliação e a experiência adquirida estabeleça um ponto de partida e suporte para a reflexão do exercício docente.

Portanto, percebo que através dessa pesquisa ocorreu uma ampliação do meu olhar acerca dos saberes referentes à minha prática na Educação Infantil, ou seja, uma outra perspectiva vem sendo estabelecida sobre como aproximar as crianças da leitura e da escrita de maneira significativa, que levem os alunos a refletir sobre essas práticas sociais e não somente realizar uma mera repetição de letras e frases sem sentido.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 139-163.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 33-51.

COELHO, Silmara. O Processo de Letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla. O Processo de Alfabetização da Criança segundo Emília Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano VI, n. 11, jan. 2008 – Semestral.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, 2007, p. 21-40.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandro da. Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 73-91 .

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Da invisibilidade à organização: aprendizados da iniciação à docência na luta pelos direitos dos surdos

Franciele das Neves Gonçalves¹

Everton Fêrrer de Oliveira²

1 Introdução

Este trabalho é oriundo dos contextos formativos perpassados pela trajetória de uma graduanda do curso de Pedagogia integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia, áreas temáticas Alfabetização e Educação Inclusiva (2013-2014) e Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (2014-2017). Ao passo que o curso de graduação e a iniciação à docência encaminhavam-se para sua finalização, percebeu-se que a docência enseja práticas de pesquisa, pois assim é possível identificar as demandas de novas práticas. A pesquisa realizada para a conclusão do curso teve por base a vivência como iniciação à docência, mais especificamente as lacunas em relação às questões relacionadas à surdez quase inexistentes na educação especial no sistema municipal e também na Universidade. Nessa perspectiva, a aproximação com a comunidade surda e a identificação da ausência de práticas voltadas a essa comunidade, assim como a fra-

¹ Autora. Formanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão/RS. E-mail: franciele220893@gmail.com.

² Orientador. Prof. Adjunto e coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão/RS. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. E-mail: evertonoliveira@unipampa.edu.br.

gilidade de ações e a consolidação de espaços na formação que coloquem os docentes em formação em contato com a relação educação e surdez levaram a esta produção.

Destaca-se que, na cidade de Jaguarão, no ano de 2017, houve um marco no que tange à visibilidade da comunidade surda local pelo viés de dois segmentos de ações que marcaram esses processos. Um deles são as questões da adequação da legislação municipal no que diz respeito à educação de surdos no município, e o outro concentra as ações de caráter institucional com participação da área temática modalidades de ensino do Subprojeto Pedagogia, em que a UNIPAMPA por meio do Conselho de Campus instituiu o Grupo de Ação Interdisciplinar a favor da Libras (inicialmente denominado PRÓ LIBRAS e atualmente Incluir Libras/IN-LIBRAS).

Em relação ao primeiro segmento, foram criados os cargos de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais através da Lei Ordinária nº 6498 de 1 de junho de 2017³ e Professor de Língua Brasileira de Sinais através da Lei Ordinária nº 6514 de 7 de julho de 2017⁴. Nas sessões da Câmara de Vereadores nas quais foram apresentados e, posteriormente votados, esses projetos foram muito importantes para a constatação da invisibilidade da comunidade surda jaguarense. No dia 09 de maio de 2017, uma quantidade expressiva de surdos da cidade de Jaguarão fez-se presente na Câmara de Vereadores, motivados pela apresentação, por parte de um dos vereadores, de um projeto que solicitava a abertura de cargos de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) para o município.

³ Disponível em: <<http://www.camarajaguarao.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisalegislacao/2017/29/0/4428>>. Último acesso em: 13 de nov de 2017.

Disponível em: <<http://www.camarajaguarao.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisalegislacao/2017/32/0/3972>>. Último acesso em: 13 nov. 2017.

⁴ Disponível em: <<http://www.camarajaguarao.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisalegislacao/2017/20/0/4445>>. Último acesso em: 13 nov. 2017.

Disponível em: <<http://www.camarajaguarao.rs.gov.br/camara/proposicao/pesquisalegislacao/2017/23/0/4250>>. Último acesso em: 13 nov. 2017.

Esses movimentos são um marco para a comunidade surda da cidade, pois, além da visibilidade sobre a luta da comunidade surda e do conhecimento ampliado dessa comunidade, também foi realizada a primeira sessão da Câmara de Vereadores do município de Jaguarão traduzida para a Língua Brasileira de Sinais por duas tradutoras e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, ouvintes e atuantes na comunidade surda.

No segundo segmento, foi proposta uma pesquisa sobre a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo por base a vivência na iniciação à docência, mais especificamente as lacunas em relação às questões relacionadas à surdez quase inexistentes na educação especial no sistema municipal e também na Universidade. Para tanto, primeiramente foi elaborada uma proposta de pesquisa de campo quantitativo-descritiva a fim de mapear a comunidade surda e com isso identificar suas demandas no campo socioeducacional. A partir dos pressupostos da metodologia da Inserção Ecológica, acabamos por compreender que o detalhamento não fora o mais premente, mas o registro das informações, acontecimentos e ações realizadas a partir do envolvimento da Universidade com esse grupo social. Como, por exemplo, o surgimento de um movimento social surdo jaguarense e a articulação do grupo denominado IN-LIBRAS, que fomenta, dentro da Universidade, projetos e ações voltados à comunidade surda.

Importante informar ao leitor que a organização do texto que segue se dará de forma cronológica, tendo a seguinte sequência: “As inquietações e objetivos da ação”, “Procedimento metodológico”, “Primeiro projeto no campus Jaguarão”, “A comunidade se unindo por direitos”, “Incluir Libras (IN-LIBRAS): ações dentro do município de Jaguarão”, “Mapeamento da comunidade surda”, “Curso de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade surda”, “Primeiros passos da formação do movimento social surdo jaguarense”, “O dia nacional dos surdos”, “Considerações finais”.

2 As inquietações vividas no percurso da formação e objetivos da ação

No ano de 2013, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, onde se deu minha aproximação com o professor surdo que ministra a disciplina de Libras. No final do primeiro semestre, ocorreu meu ingresso como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto Pedagogia, área temática Alfabetização e Educação Inclusiva e, após, a área Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial até o ano da conclusão da graduação.

Nessa inserção na educação especial, fizemos o recorte do trabalho de conclusão de curso, detivemo-nos em problematizar a educação de surdos, pois as demandas dessa parcela da população pouco aparecem no sistema educacional, assim como na formação dos professores.

Focalizamos, inicialmente, um diagnóstico quantitativo do número de surdos e descritivo do envolvimento do IN-LIBRAS em ações voltadas para a comunidade surda. Optamos por essa abordagem por acreditar que a mesma possibilita a identificação numérica desse grupo e, também, por instigar a produção de novos estudos que promovem dados e informações mais completas, abrindo portas para o encaminhamento das demandas e necessidades dessa comunidade.

A presença dos surdos nas ações instigou algumas inquietações referentes à comunidade surda, como por exemplo: Por que a presença de surdos nas classes escolares do município é baixa? Por que encontramos poucos surdos nas instituições de Ensino Superior e Técnico em Jaguarão? Por que esses surdos não estão presentes no mercado de trabalho? Para sanar essas dúvidas, elaboramos um projeto de pesquisa intitulado “Mapeamento da Comunidade Surda”, em que nos propomos uma abordagem quali-quantitativa a ser aplicada com a finalidade de atender os questionamentos acima e estabelecer uma agenda de prioridades.

Ao imergirmos no mundo dos surdos e conhecermos sua visão de mundo visual com pouca ou sem percepção do mundo

sonoro, necessitamos outros significados e sentidos para detalhes e coisas observadas pelos ouvintes. As vivências dos surdos tornam-se experiências dando significado para os profissionais ouvintes, conforme afirma Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao nos depararmos com o quantitativo de pessoas surdas mapeadas, principalmente nas periferias, e o baixo nível de comunicabilidade dos surdos, percebemos que não teríamos o tempo necessário para desenvolver tudo o que o projeto se propunha. Detivemo-nos então em revelar o quantitativo numérico, que contrapõe os dados informados pelos órgãos municipais num primeiro momento e nas ações que a descoberta desse quantitativo gerou ao IN-LIBRAS no contexto da Universidade. Por isso, os objetivos que nos orientaram foram fortalecer as ações afirmativas e as práticas inclusivas, obter dados numéricos referentes à comunidade surda, até então invisível aos olhos da sociedade jaguarense, e conhecer, dar visibilidade e problematizar a necessidade de espaços permanentes de formação para esse público.

3 Procedimento metodológico

Nacionalmente, os temas relacionados à surdez e à Língua Brasileira de Sinais (Libras) assumem destaque e, num momento muito recente, houve a realização do primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com vídeo-prova traduzida para Libras além disso, o tema da redação foi: “Desafios para a forma-

ção educacional de surdos no Brasil”, o que deu grande visibilidade às lutas e demandas dos surdos e surdas brasileiros.

No âmbito local, a realização do mapeamento possibilitou-nos conhecer os números e um pouco do perfil dessas pessoas, como por exemplo se elas têm a visão cultural do ser surdo, utilizando uma língua de sinais, ou vivem a cultura ouvinte considerando-se deficientes auditivos e fazendo uso da oralização. Considerando que existe uma grande diferença entre a pessoa deficiente auditiva e a pessoa surda, como podemos perceber no artigo de Valentini e de Bisol (2011), intitulado *Surdez e Deficiência auditiva – qual a diferença?*, no qual é afirmado pelas autoras que:

Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura, e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda (BISOL; VALENTINI, 2011, p. 1).

A apresentação do Grupo Incluir Libras (IN-LIBRAS) e das ações que vem desenvolvendo também compõe o presente trabalho. Além disso, traz a trajetória, dificuldades e lutas da comunidade surda e dos indivíduos com ela envolvidos desde a chegada do professor de Língua Brasileira de Sinais à Unipampa/campus Jaguarão até a busca de formação profissional como Tradutoras e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais frente à demanda e ausência de profissionais no município. Devido ao fato dessas articulações serem muito recentes, percebeu-se a necessidade de registrar essas ações e esses acontecimentos que devem ser vistos como marcos históricos para a comunidade surda de Jaguarão. Dessa forma, a sistematização dessas informações e a análise das ações e acontecimentos até aqui desenvolvidos caracterizam mais um dos objetivos deste trabalho.

Ao retomar os objetivos dessa pesquisa, que pretende identificar aspectos característicos da comunidade surda do município de Jaguarão através de uma metodologia quali-quantitativa, destaca-se, segundo Souza, Rego e Córdova (2009):

Se uma pesquisa quer compreender o real, captar os significados em ação, os sentidos que os humanos emprestam a seu agir, coloca-se o problema de abordar esse real. E desde logo se apresentam duas grandes metodologias: a qualitativa e a quantitativa. A abordagem qualitativa – que engloba observação participante, etnografia, estudos de caso, interacionismo simbólico, fenomenologia – pode ser caracterizada por envolver uma família de abordagens, cujo interesse central está na busca do significado atribuído pelos atores a suas ações. E o significado é encontrado por meio de um processo de interpretação, essas são igualmente abordagens interpretativas, e são centrais na vida social.

A abordagem quantitativa foi até recentemente, e ainda tende a continuar sendo, a abordagem padrão. Encontrado um objeto de pesquisa buscam-se os meios (métodos) de abordá-lo. Constroem-se instrumentos de coletas de dados com questões pré-definidas, entrevistas estruturadas, questionários, preferentemente formando escalas; determina-se estatisticamente uma amostra da população, aplicam-se os instrumentos e se os recolhem, segue-se o tratamento estatístico, com graus variáveis de sofisticação (SOUZA; REGO; CÓRDOVA, 2009, p. 210).

Neste estudo, adotamos também a definição quantitativa descritiva como uma aproximação à classificação do que seja *quantitativo-descritivo de estudo de avaliação de programa* (TRIPODI et al., 1975, p. 42 apud MARCONI; LAKATOS, 2006), pois define como:

Quantitativos-descritivos: consistem em investigações empíricas cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves. [...] estudos de avaliação de programas: constem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades e serviços ou auxílio, que podem dizer respeito grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com freqüência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado e não da teoria (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 189).

Nesse aspecto, inicialmente desenvolvemos espaços de troca entre a equipe que desenvolve atividades na Universidade Fe-

deral do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão acerca da temática, onde tivemos a oportunidade de interagir com ações de ensino, pesquisa e extensão, a fim de adquirir um maior conhecimento sobre a comunidade e cultura surda. Esse momento inicial segue os pressupostos da concepção metodológica denominada Inserção Ecológica, que

[...] privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita (MARTINS, SZYMANSKI, 2004, p. 66).

A busca pela compreensão desses sujeitos surdos a partir de suas experiências e dos contextos que se fundem entre direitos, instituições e relações interpessoais é fundamental para nortear o contato com essa comunidade.

Para isso propomos uma parceria com o poder público municipal, especialmente com agentes de saúde e escolas, para localizar os endereços dos surdos com os quais eles têm contato ao exercer sua função. Não tivemos retorno, então buscamos a escola que tinha em seu quadro de estudantes alunos surdos. Lá obtivemos contato com cinco surdos. Em seguida, partimos para as saídas de campo com o propósito de encontrar a residência dos surdos que aqui vivem e visualizar a localidade onde habitam. Nesse momento, a participação de um membro da comunidade surda foi fundamental para encontrarmos a residência dos surdos, e também a TILS do campus se fez presente durante todo esse processo. Por ser vendedor ambulante de doces e salgados e circular constantemente por vários espaços da cidade, esse surdo conhecia grande parte da população surda jaguarense e foi o responsável por identificar as residências de grande parte dessa comunidade mapeada.

4 Primeiro projeto no Campus Jaguarão

Após a chegada da TILS, o primeiro projeto a ser desenvolvido foi o curso de Libras básico para ouvintes, ofertado pelo cen-

tro de línguas do campus. Esse oferece uma série de cursos de línguas durante o semestre a serem ministrados pelos discentes com supervisão de um responsável pela área linguística que está sendo trabalhada.

Dessa forma foi ofertada uma turma, tendo suas aulas ministradas por uma acadêmica do curso de História, discente essa que utiliza a Libras com fluência, tendo a supervisão da intérprete do campus e o apoio do professor de Libras. A classe era formada em sua maioria por pessoas que tinham contato com algum surdo, sendo em sua família, círculo de amizades ou local de trabalho e tinham o interesse de aprender a língua para conseguir estabelecer uma comunicação.

As aulas ocorriam uma vez por semana no turno da tarde, com duração de um semestre. Aqui tivemos oportunidade de manter várias trocas de informações principalmente entre os alunos do curso, que trocavam experiências sobre o dia a dia daquele familiar surdo, troca essa estabelecida principalmente entre as mães de surdos. Tivemos momentos de relatos sobre o cotidiano, sobre as angústias da criação, educação e desenvolvimento de seus filhos. Esses momentos no decorrer do curso contribuíram para que as aulas tivessem cada vez mais sentido, pois, além da troca de aprendizagem da língua e da cultura surda, tivemos os relatos de experiência com contribuições para as vidas de cada indivíduo ali presente. Foi a partir dessa experiência que surgiu a demanda para a continuidade do curso, sendo solicitado pelos discentes a oferta de Libras II.

4.1 A comunidade unida por direitos

No dia 9 de maio de 2017, houve a primeira sessão da Câmara de Vereadores do município de Jaguarão a ser traduzida para Libras por mim e outra TILS, militantes da comunidade surda. Estiveram presentes vários surdos residentes do município na assembleia, na qual foi apresentado o projeto de Lei nº 0061/2017, que cria o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, e também o projeto de Lei nº 0090/2017, que cria

o cargo de Professor e/ou Instrutor de Língua Brasileira de Sinais.

Após essa data, em várias ocasiões tivemos as sessões traduzidas em razão da demanda da comunidade surda, que passou a se reunir naqueles momentos pela causa, até chegar o momento da votação dos projetos, os quais foram aprovados por unanimidade de votos, para a felicidade de todos os militantes ali presentes. Nas reuniões tivemos surdos, seus familiares e gestores da escola que recebe alunos surdos inclusos nas classes regulares presentes para acompanhar o desenvolvimento da votação dos projetos, os quais, pela primeira vez, visavam aos surdos do município.

5 Incluir Libras (IN-LIBRAS): ações dentro do município de Jaguarão

Esse grupo têm seu início na Universidade Federal do Pampa campus Jaguarão com a nomenclatura Pró-Libras, tendo como objetivo principal dar visibilidade à comunidade surda do município de Jaguarão e atender as demandas do campus e da cidade junto a essa comunidade através das ações de ensino, pesquisa e extensão acerca da Língua de Sinais e da educação de surdos.

Esse grupo teve sua representação provisória aprovada em reunião do conselho do campus, hoje tendo a denominação de Incluir Libras (IN-LIBRAS). O grupo desenvolve diversos projetos, sendo eles: Libras para Ouvintes, Libras para Comunidade Surda, Interfaces, Mapeamento da Comunidade Surda, Os Sujeitos e a Prática Pedagógica da EJA e Libras e PIBID: Área Temática Modalidades de Ensino.

Figura 1: Quadro contextos perpassados pelas ações

CONTEXTOS (Ctx)	MODALIDADES	ESPAÇO	DESCRIÇÃO	DIAS
Ctx 1 – Libras para ouvintes	Extensão	Ensino formal	Contexto integrado ao projeto de extensão Centro de Línguas – Jaguarão que oferta diversas línguas para comunidade de Jaguarão e arredores, entre eles, a Língua Brasileira de Sinais.	Segunda-Feira (TARDE)
Ctx 2 – Libras para Comunidade Surda	Extensão	Ensino não formal	Projeto de extensão que visa a carência da comunidade surda de Jaguarão. Consiste no ensino de Língua Brasileira de Sinais para surdos a partir de em uma proposta bilingüe.	Terça-Feira (TARDE)
Ctx 3 – Interfaces	Extensão	Ensino não formal	Proposta de formação continuada de professores da educação básica voltada à educação para Surdos, de caráter qualitativo, organizada em três módulos: 1º Módulo – Instrumentalização, conhecimento e Surdez; 2º Módulo – A Libras, sua cultura e corporeidade; 3º Módulo – Práticas de Intervenção.	Terça-Feira (NOITE)
Ctx 4 – Mapeamento da Comunidade Surda	Pesquisa	Ensino formal	Projeto que objetivou a busca pelos indivíduos surdos residentes na cidade de Jaguarão/RS. Realizado a partir de saídas de campo, visitas as residências nos diferentes bairros da cidade, utilizando o veículo da universidade e contando com o apoio de um dos membros da comunidade surda que conhecia o endereço dos demais.	Terça-Feira (TARDE)
Ctx 5 – “Os Sujeitos e a prática Pedagógica da EJA e Libras”	Ensino	Ensino formal	Proposta de que os acadêmicos matriculados no componente curricular “Os Sujeitos e a prática Pedagógica da EJA e Libras” atuassem, no contexto da sua formação inicial, em práticas que subsidiariam o envolvimento com práticas pedagógicas na EJA.	Segunda-Feira (TARDE)
Ctx 6 – PIBID “Área Temática: Modalidades de Ensino”	Ensino	Ensino formal	Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência que tem como objetivo incentivar e qualificar a formação de docentes para atuar na educação básica, com foco nas modalidades de ensino: Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos e desenvolvendo suas atividades em escolas de periferia da rede municipal de Jaguarão.	Segunda-Feira e Quarta-Feira (TARDE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017

Todos esses projetos foram pensados e planejados visando o desenvolvimento da comunidade surda e da língua de sinais na cidade de Jaguarão, a qual pela primeira vez tem a Universidade focada na causa. Já no 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, tivemos vários trabalhos sendo apresentados, todos frutos das articulações desse grupo.

No dia 19 de agosto de 2017, realizamos uma saída juntamente com os discentes da disciplina de Libras pelos bairros da cidade com o objetivo de divulgar os projetos que o grupo IN-LIBRAS está desenvolvendo e também com a expectativa de encontrar mais algum surdo de que não tínhamos notícia. Na ocasião, uma escola de Educação Infantil estava em comemorações e lá se encontrava uma parte significativa da comunidade e autoridades da cidade. Dessa forma, fomos até lá para realizar a nossa divulgação, e, na oportunidade, foi dada uma entrevista pelo orientador desse trabalho para a rádio do país vizinho (Uruguai) e agendada uma gravação para um canal de televisão desse mesmo país, a qual foi realizada no decorrer da semana que estava por vir.

As práticas desenvolvidas pelo grupo IN-LIBRAS estão permeadas pelos fundamentos da inserção ecológica, valorizando a integração do grupo de pesquisadores com o contexto pesquisado, pois

O envolvimento com o contexto por parte de todos os membros da equipe de pesquisa é condição prévia à Inserção Ecológica. Há uma busca pela compreensão dos espaços estudados, através do rastreamento das interações que acontecem entre os diversos sujeitos, símbolos e objetos do contexto e que possibilitarão a validade ecológica dos achados. O nível de inserção está intimamente ligado ao problema de pesquisa (PRATI; COUTO; MOURA; POLETTI; KOLLER, 2008, p. 163).

Pode-se dizer que o grupo IN-LIBRAS busca priorizar nos diferentes contextos em que age o envolvimento ativo dos membros da equipe pesquisadora. Devido a isso, aqueles pesquisadores que têm seu foco de pesquisa em um determinado aspecto, como no caso deste trabalho o mapeamento da comunidade surda, mesmo assim participa de todos os outros contextos e todas as atividades desenvolvidas pelo grupo na busca por uma melhor integração e inserção.

5.1 Mapeamento da comunidade surda

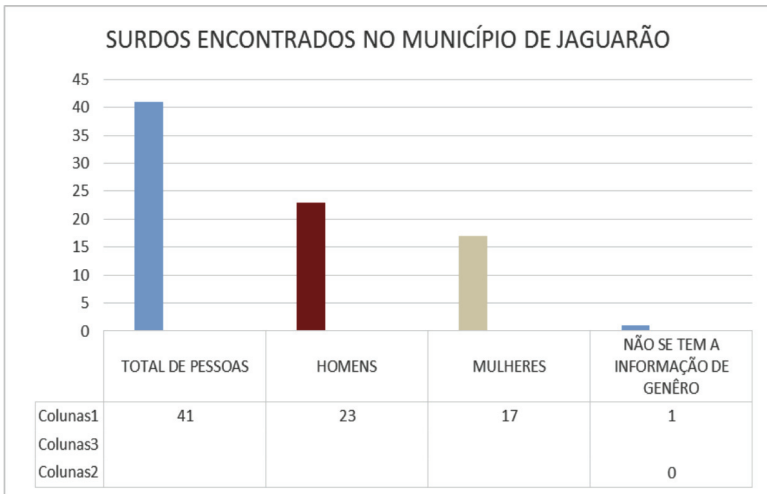
Em decorrência de encontrarmos poucos surdos pelas ruas, no mercado de trabalho e nas escolas da cidade de Jaguarão, surgiram-me algumas inquietações como: Por que encontramos poucos surdos pelas ruas da cidade? Por que não avistamos surdos no mercado de trabalho? Por que poucos surdos se encontram nas escolas e instituições? A partir disso resolvi localizar os surdos da cidade; isso se tornou uma das demandas para o grupo IN-LIBRAS.

Nos dias 16, 17, 18 e 21 do mês de agosto de 2017 foram realizadas as saídas de campo em busca dos surdos que vivem em Jaguarão. Fomos no carro da Universidade juntamente com um dos surdos que já conhecíamos e sabia o local onde vários residem. Fomos de bairro em bairro, chegamos na casa de todos os surdos dos quais tivemos conhecimento e conversamos com cada um deles e aproveitamos a oportunidade para chamá-los para o curso de Libras para surdos que estávamos planejando na Universidade.

Tivemos a oportunidade de conhecer a localidade onde vivem, suas casas e alguns membros de sua família. Muitas histórias que foram relatadas por essas pessoas que pela primeira vez nos viam nos chocaram emocionalmente. Ao perceber que conseguíamos nos comunicar com elas, já se sentiram mais confortáveis. Também tivemos casos em que chegamos e as famílias e o próprio surdo nos receberam um pouco acudados, trazendo o relato de outras vivências por que já haviam passado e que não foram boas para a família. Outros demonstraram emoção ao nos ver e conversar sobre a proposta de unirmos os surdos da cidade para desenvolver a aquisição da sua língua.

Os dados encontrados no decorrer da saída de campo são estes abaixo:

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017

Nesses dados apresentados, temos desde crianças até idosos que vivem espalhados por vários bairros da nossa cidade. Nítida foi a percepção de que a maioria deles não tem o conhecimento da língua de sinais e acaba por usar gestos e classificadores para manter uma comunicação. Porém, hoje, a grande maioria

desses surdos se encontra na classe de Libras todas as terças-feiras pela tarde, conhecendo e convivendo uns com os outros e adquirindo a língua e apropriando-se da militância pelos seus direitos.

5.2 Curso de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade surda

Logo após termos encontrado os 41 surdos, retornamos às residências de todos para fazer as matrículas no curso de Libras daqueles que tinham interesse no mesmo. Dessa forma, as aulas tiveram início com um número expressivo de participantes, os quais se mantêm até hoje.

Todas as terças-feiras, temos um ônibus da Universidade que passa em pontos marcados nas proximidades das residências dos participantes do curso, às 13h, que se locomove em seguida para a Universidade, com o intuito de levar os surdos para assistir às aulas de Libras ministradas pelo professor de Libras da Universidade e pela aluna surda do campus. Logo após a aula, esse mesmo veículo refaz a rota inicial para deixar essas pessoas em suas residências.

Hoje temos um cenário muito diferente daquele que observamos nos primeiros dias de aula. Logo no início, os surdos apresentavam-se um pouco acuados, aparentando um receio perante o desconhecido, mas com o decorrer das aulas pudemos perceber que hoje os indivíduos apresentam outro semblante e que todos estão se sentindo muito confortáveis nas aulas. Eles já têm uma maior amizade e cumplicidade entre si e comunicam-se pela língua de sinais. Muitos deles relatam que vivem a semana inteira na espera ansiosa pela terça-feira para ter a oportunidade de encontrar-se novamente e experienciar momentos de aprendizagem da língua que estão passando a usar.

No dia 7 de novembro de 2017, a comunidade surda jaguarense realizou uma viagem através da Universidade em visita à Escola Especial Professor Alfredo Dub, situada na cidade de Pelotas. Passamos o dia inteiro conhecendo a escola e convivendo com os surdos lá presentes. Na oportunidade, a comunidade de Jaguarão pôde conhecer a estrutura física e o funcionamento da

escola, presenciar momentos vivendo a cultura surda, onde se teve um concurso de sinais (era sorteada uma configuração de mão, e a pessoa tinha que fazer 10 sinais que utilizam aquela configuração, vindo logo em seguida a escolher outro participante), apresentação de piadas da cultura surda contadas por indivíduos surdos, confraternização, jogo de futebol livre, momentos destinados a conversas informais com o objetivo de ter oportunidade para se conhecer.

Durante o retorno, tivemos vários relatos dos surdos encantados com a escola e com as pessoas que ali tiveram a oportunidade de conhecer. Tivemos o relato de um indivíduo surdo sobre a sua vontade de estudar nessa escola com a seguinte sinalização: *Eu não quero mais escola de ouvintes, quero estudar em escola de surdos, porque aqui tem tudo próprio pra surdo aprender*. Uma outra pessoa afirma que percebeu naquele dia que se arrepende de não ter estudado quando jovem, pois entende agora que surdo é capaz sim.

São relatos como esse que fazem nosso trabalho valer a pena e que dão suporte para continuar a pensar na continuidade do que se tem e na criação de novas ações.

5.3 Primeiros passos da formação do movimento social surdo jaguarense

O Dia Nacional dos Surdos

Na data de 26 de setembro é comemorado o Dia Nacional do Surdo. Na oportunidade, foi organizado o primeiro movimento social surdo jaguarense de que se tem notícia. Também tivemos, como resultado do trabalho da equipe, o movimento da comunidade surda com uma caminhada realizada pela cidade no dia 26 de setembro de 2017. Na ocasião tivemos o apoio da comunidade da Escola Especial Professor Alfredo Dub, do município de Pelotas, que se fez presente nas atividades do dia. Essas atividades consistiram em uma caminhada com saída da Unipampa até a praça Comendador Azevedo, onde foi desenvolvido um pequeno momento de interação entre os grupos. Logo em segui-

da, retornamos para a Universidade e tivemos um momento de confraternização. No horário da noite foram realizadas mesas-redondas com quatro palestrantes e com o apoio de cinco TILS.

Tivemos uma série de atividades programadas pela equipe IN-LIBRAS, em que primeiramente se realizou um almoço para recepcionar parte da comunidade surda da Escola Especial Professor Alfredo Dub, da cidade de Pelotas, que veio até Jaguarão para dar apoio à comunidade surda desse município nesse momento histórico de luta. Em seguida, com concentração na Unipampa, houve a organização de uma caminhada pelas ruas da pequena cidade com o intuito de mostrar aos moradores que em Jaguarão há surdos sim, surdos que até então eram desconhecidos pela comunidade.

Na caminhada, fizeram-se presentes os surdos de Jaguarão, a comunidade escolar do Alfredo Dub e a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, que tem estudantes surdos. A caminhada aconteceu da Unipampa até a praça Comendador Azevedo; lá foi realizada uma oficina de interação proposta pelo professor de Libras da instituição, o qual realizou a atividade do abraço com o objetivo de simbolizar o abraço que a cidade está dando à comunidade surda. Em seguida, o retorno para a Universidade, onde se teve um momento de confraternização e diálogo entre todos os ali presentes.

No turno da noite, ocorreram quatro importantes palestras, sendo um dos palestrantes o professor de Libras da Unipampa campus Jaguarão, uma TILS do IFSul e duas professoras da Escola Especial Professor Alfredo Dub. Na ocasião, tivemos cinco TILS trabalhando em equipe para garantir que as discussões ali formadas fossem acessíveis a todos.

6 Considerações finais

Este trabalho, que surgiu da inquietação “Onde estão os surdos da cidade de Jaguarão que pouco os encontramos no mercado de trabalho e nas instituições de ensino?” e teve como objetivo mapear a comunidade surda de Jaguarão e apresentar as ações

desenvolvidas pela equipe IN-LIBRAS, obteve êxito quando desvela na cidade uma extensa comunidade e ações focadas para o desenvolvimento e a união dessa comunidade. Até aqui identificamos 41 sujeitos surdos dentro da cidade de Jaguarão localizada no Rio Grande do Sul, sendo 23 do gênero masculino e 17 do feminino, levando em consideração que de um não identificamos o gênero, pelo motivo de não ter tido contato com esse indivíduo e sim apenas ter conseguido o endereço de moradia através de outro surdo.

Ao longo da pesquisa, tivemos contato com situações que incitaram reflexões sobre as vivências e experiências das pessoas e a influência que acabam tendo na vida escolar e no trabalho dos indivíduos. Isso fez com que buscássemos referências que auxiliaram na compreensão da relação da vida pessoal com a vida escolar dos alunos, considerando as experiências vividas ao longo da formação, especialmente da iniciação à docência.

Também foi possível identificar que esses indivíduos se consideram surdos. Essa afirmação fica evidente em um importante e emocionante relato de um dos indivíduos que sempre tivera atendimentos e orientações para amplificação sonora e correção da fala oral e, em sua narrativa, afirma:

[...] eu vi que esta nova vida que Deus me deu não foi pra me castigar mais sim para conhecer todos vocês e tornar a minha vida mais feliz amo minha vida e não tenho mais vergonha de ser surdo tenho orgulho um grande abraço a dos os surdo por serem guerreiros no dia a dia abração.

Este relato, além de evidenciar a autodeclaração desse sujeito como surdo, permite também realizar uma análise sobre a importância de espaços de interação e socialização para os indivíduos, nesse caso os surdos e as surdas, para a construção e valorização de suas identidades. Além disso, evidencia também o importante papel que ações desenvolvidas têm desempenhado na vida das pessoas e que foram apresentadas ao longo do trabalho.

Esta pesquisa não encerra neste trabalho, pois aqui damos o primeiro passo para a localização da comunidade surda jagua-

rense, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido juntamente com a equipe IN-LIBRAS e a comunidade surda.

Referências

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Surdez e Deficiência Auditiva – qual a diferença? **Objeto e Aprendizagem Incluir** – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf> (cite a URL). Acesso em: 05 abr. 2017.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 4(1), Rio de Janeiro, UERJ, 2004, n. 1, p. 63-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPARG, Priscilla; NAKASATO, Ricardo. **LIBRAS: conhecimento além dos sinais**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara de Paula; MOURA, Andreia; POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 160-169.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais:** Instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCHA, Eduardo da Luz. **Evidências teórico-práticas na formação de educadores:** autorreflexões e reflexão sobre educação de jovens e adultos e suas especificidades. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa, 2016.

SOUZA, A. M. de; REGO, E. D.; CÓRDOVA, R. de A. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M., R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação superior a distância** – Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

Sobre os autores e as autoras

AMANDA ARAUJO MACIEL

Licencianda em Pedagogia pela UNIPAMPA. Integrante do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (2014-2018).

ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES

Licenciada em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Atualmente é professora Adjunta II na Universidade Federal do Pampa, professora do Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora da área Leituras e Escrituras nos Anos Iniciais – PIBID (2015-2018).

CAROLINA PINHEIRO NEUMANN

Graduanda do sétimo semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área Letramento e Educação Infantil, pela mesma universidade no período de 2015 a 2018.

CRISTINA PUREZA DUARTE BOÉSSIO

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel– (1999), em Letras – Habilitação Língua Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2002), Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutora em Educação no PPGE/FaE/UFPel (2010). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Jaguarão e coordenadora do Subprojeto PIBID/Espanhol (2014-2018).

DORALICE DA SILVA MACHADO

Formada em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, Campus de Jaguarão, no ano de 2017. Fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID) através do Subprojeto Letras de Língua Espanhola, inicialmente como voluntária, atuando como bolsista a partir do ano 2015 até a conclusão de sua graduação.

EVERTON FÊRRÊR DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela UFSM e Especialista em TIC aplicadas à Educação pela UAB, Doutorando em Educação Ambiental na FURG, Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa, coordenador do Curso de Pedagogia e coordenador da Área Temática Modalidades de Ensino do Subprojeto Pedagogia PIBID/UNIPAMPA/Jaguarão (2014-2018). Realiza suas práticas profissionais no campo da EJA, Inclusão, Cultura e Educação Ambiental.

FRANCIELE DAS NEVES GONÇALVES

Pedagoga, atuou como bolsista de Iniciação à Docência no período de 2013 a 2017. Tradutora e Intérprete de LIBRAS na Rede Municipal de Educação do município de Jaguarão.

JULIANA BRANDÃO MACHADO

Graduada em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre (2006) e Doutora (2013) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS (2014-2018).

LUCAS DA SILVA MARTINEZ

Licenciado em Pedagogia pela UNIPAMPA. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Ex-bolsista do PIBID (2012-2016) pela UNIPAMPA. Tem interesse pelo tema Juventude e Ensino Médio, com organização da obra “Ensino Médio em discussão: Sujeitos, políticas e práticas”, pela Dicio/Mares Editores.

MARIA ELIA GONÇALVES MARTINS

Mestra pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Unipampa – Campus Bagé (2016). É especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura pela Unipampa – Jaguarão (2014). Gra-

duada no Curso de Licenciatura em Letras na UNIPAMPA – Jaguarão (2012). Possui graduação em Tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade Católica de Pelotas (2000). É professora da Rede Estadual de Educação – RS.

MARIA FERNANDA CARVALHO DIAS

Formada em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, no Campus de Jaguarão. Durante a sua passagem na Universidade, fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente do Subprojeto Letras Língua Espanhola.

PATRÍCIA DOS SANTOS MOURA

Graduada em Pedagogia (2001), Mestre (2007) e Doutora (2013) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta e coordenadora do Subprojeto PIBID Pedagogia – Área Letramento e Educação Infantil da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS (2014-2018). Coordenadora de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Unipampa (2017-2018).

RAQUEL DE FREITAS CUNHA

Formada em Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, no Campus de Jaguarão (2017). Fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras Língua Espanhola.

VERA ANTONIA DOS SANTOS FEIJÓ

Trabalha em uma escola de Educação Infantil da rede privada desde 2006 em Jaguarão. Ingressou na Unipampa – Campus Jaguarão no curso de Pedagogia no ano de 2014, sendo selecionada para atuar como bolsista do Subprojeto PIBID Pedagogia, área Letramento e Educação Infantil no ano de 2015. No ano de 2018, concluiu sua graduação.

