



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Alfabetização artística e linguística no PIBID - Pedagogia/ FCT/UNESP

Onaide Schwartz Mendonça
Kátia M. R. de O. Kodama

Como citar: MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. O. Alfabetização artística e linguística no PIBID - Pedagogia/ FCT/UNESP. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores:** percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 175-196.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p175-196>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

ALFABETIZAÇÃO ARTÍSTICA E LINGUÍSTICA NO PIBID PEDAGOGIA/FCT/UNESP

Onaide Schwartz Mendonça
Kátia M. R. de O. Kodama

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se demonstrar a importância da criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores, apresentando resultados decorrentes dos trabalhos que vêm sendo realizados nas escolas parceiras.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido desenvolvido em parceria com o Governo Federal, Universidades e Escolas da Educação Básica e tem por objetivo promover a formação prática de alunos dos cursos de licenciatura, no intuito de que os formandos que optarem pela sala de aula, possam promover um ensino de qualidade.

Desde o início do Subprojeto de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), tem-se observado excelentes resultados para o aprimoramento dos graduandos que, ao receberem a bolsa, <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p175-196>

podem se dedicar mais aos estudos por não terem que trabalhar e estudar. Nesse sentido, em um país que vem sendo exposto pelas avaliações nacionais e internacionais por seus alunos concluírem o Ensino Básico de 9 anos semialfabetizados, consideramos fundamental a existência de um programa, como o PIBID, que prioriza a formação de professores competentes e se preocupa com sua inserção no cenário real em que irá atuar desde o início da sua formação, uma vez que no Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP temos bolsistas do 1.º ao 4.º ano do Curso de Pedagogia participando.

Os contatos com a realidade da sala de aula e o estudo de resultados de pesquisas na área educacional têm permitido ampla reflexão sobre práticas pedagógicas diversas, utilização de materiais didáticos, experiências bem-sucedidas realizadas nas escolas, problemas e angústias relatadas por docentes das escolas e coordenadores pedagógicos.

Os bolsistas relatam que são acolhidos pelas escolas não apenas como aprendizes, mas como colaboradores, já que há todo um processo de estudo e reflexão sobre as questões que emergem da realidade do contexto escolar. Os professores das escolas envolvidas veem os bolsistas e a própria universidade como aliados na busca de soluções para problemas que enfrentam em sua prática docente, enquanto os bolsistas têm a possibilidade de observar, sentir e refletir sobre as questões que vão surgindo ao longo do processo. Na Universidade eles estudam, discutem e levantam hipóteses sobre possíveis práticas que poderiam auxiliar o trabalho na escola e, dessa forma, já vão se envolvendo em situações de conflito ou situações de êxito que certamente vivenciarão quando atuarem como docentes.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho objetiva apresentar resultados de ações desenvolvidas no PIBID em duas áreas do Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP: Alfabetização e Arte.

No que concerne à alfabetização em nosso país, ano após ano, avaliações externas têm evidenciado o fracasso escolar e o último resultado (2016) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

deixou grande preocupação ao constatar que, dentre 70 países avaliados, o Brasil ocupou o 59.º lugar. Independentemente da metodologia utilizada para a realização dessa avaliação, os resultados evidenciam que existem sérios problemas em nosso sistema de ensino, fato que precisa ser investigado se quisermos que nosso país avance rumo à almejada “educação de qualidade”.

Nessa direção, um problema que vem sendo ignorado é o fato de que a formação das crianças durante o Ensino Básico precisa ser resgatada, não só por alunos estarem sendo “promovidos” de ano, nos últimos trinta anos, semialfabetizados ou até mesmo analfabetos, mas também pela escassez de professores para ministrar conteúdos específicos ao segundo ciclo do ensino básico e médio nas áreas de matemática, física, química, biologia, dentre outras, resultado da desvalorização e maus tratos sofridos por professores em sala de aula. Assim, de modo incoerente, o ensino de tais conteúdos tem sido delegado a professores sem formação específica.

Nesse contexto, a Universidade tem uma missão fundamental, pois os cursos de formação, de certo modo, têm sido responsabilizados pelo fracasso constatado pelas avaliações externas e os discursos, nos mais diferentes segmentos da sociedade, ressaltam a necessidade de melhorar a formação dos professores.

É importante lembrar que apesar da necessidade flagrante da melhoria da qualidade da formação docente, uma condição que a precede é a sua valorização profissional em termos salariais. Não se pode esperar que o professor tenha um excelente desempenho estando sobrecarregado, pois, muitas vezes, para viver em melhores condições precisa trabalhar em diferentes escolas, o que gera estresse e perda de qualidade no trabalho.

Outro ponto que merece destaque é o fato de, muitas vezes, o professor estar bem preparado, mas ter que seguir orientações e materiais já superados cujo fracasso já foi constatado e evidenciado como é o caso da alfabetização no Brasil.

Assim, o PIBID tem se destacado como programa de iniciação à docência ao permitir que teorias e metodologias de ensino/aprendizagem possam ser estudadas, comparadas e testadas pelos futuros professores em sala de aula.

Para a alfabetização, durante décadas a única metodologia utilizada no Brasil foi a das cartilhas e, segundo dados oficiais, até meados da década de 80, o fracasso era da ordem de 50%. As crianças que não aprendiam a ler e escrever eram retiradas da escola pelos pais para trabalhar e ajudar no sustento da casa.

Em meados da década de 80 foi divulgada no Brasil a teoria psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), de cunho construtivista, que trouxe significativa contribuição ao mostrar as hipóteses que a criança elabora quando começa a aprender a escrever. Rumo à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético, a criança passa por três níveis: o pré-silábico, em que mistura letras, números, garatujas pensando que assim poderá escrever. O silábico, que ocorre quando a criança, já sabendo que usamos letras para escrever, grafa apenas uma letra para cada sílaba, e o alfabético, quando atinge a compreensão da composição silábica passando a escrever alfabeticamente, mas resta o domínio da ortografia.

Apesar de essa teoria trazer significativas contribuições à alfabetização, a falta de experiência em sala de aula, por parte de gestores e de pessoas que elaboram materiais didáticos, fez com que muitos equívocos surgissem quanto a sua aplicabilidade e, transcorridos mais de 30 anos, observamos que ainda não se compreendeu quão produtiva é aquela pesquisa. Desse modo, sem saber com clareza como conduzir o processo de alfabetização, muitos professores encontram dificuldades em sala de aula.

Luiz Carlos Cagliari (1996, p. 104), linguista, defende que “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração)” e não a adivinhação sobre o que estaria escrito em um texto a partir do tema, imagens e outros indicadores.

Ler objetivamente não é fazer inferência, mas decodificar sinais gráficos buscando compreender o significado do que está escrito. Entretanto, nas últimas três décadas os materiais oficiais sobre o tema, no Brasil, mandam o professor levar diversidade de gêneros textuais para a sala de aula, e que leia diariamente “para” os alunos, que peçam às crianças para recontarem as histórias lidas, cantar ao invés de ler o alfabeto, ou seja, que trabalhem apenas atividades que mostrem os usos que se faz da leitura e da escrita, mas que não os ensina a decifrar o sistema de escrita, condição

primeira para a formação do leitor autônomo. Antes se limitam a fornecer apenas “pistas” para que as crianças tentem descobrir o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Portanto,

Em nossa concepção, de nada valeriam as descobertas de Ferreiro e Teberosky se esse conhecimento, ao invés de apontar caminhos inovadores, limitasse o professor a “dar dicas” frente aos níveis e dificuldades apresentadas pelas crianças e estas, por sua vez, perdendo tempo em suas “reflexões” demorando meses, ou até anos, para “descobrir” por si as relações linguísticas que compõem o sistema de escrita estabelecidas há milênios pela humanidade. Sem mencionar que esse comportamento esvazia o papel da escola e do professor de ensinar. (MENDONÇA; MENDONÇA 2017, p. 236).

Acredita-se que essa orientação equivocada do “não ensinar”, que levou à falta de clareza sobre o papel do professor em sala, tem sido a principal causa do fracasso brasileiro em leitura e escrita, pois o “ensino” foi abolido dando espaço apenas à aprendizagem. Equivaleria a dizer que “não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende”. Na verdade, a relação em sala de aula deveria ser de “mão dupla” composta tanto de *ensino* quanto de *aprendizagem*.

Alfabetizando por mais de dez anos na rede pública estadual de São Paulo e ensinando *Metodologias e práticas de Alfabetização e linguística* na Universidade há quase duas décadas, defendemos o preconizado por Cagliari e constatado em nossa prática de sala de aula:

Se a escola [...] for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldades) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso, está tecnicamente falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois. (CAGLIARI, 1996, p. 109-110).

Buscando contribuir para uma alfabetização eficiente que subsidie a continuidade do processo de escolarização de crianças de escola pública, Mendonça e Mendonça (2009) defendem que, em meio a dife-

rentes gêneros textuais que desenvolvam a função social da leitura e da escrita, deve-se priorizar o ensino da decifração no 2.º ano do Ensino Fundamental, o que não significa, porém, realizar um trabalho nos moldes da cartilha, mecânico, de repetição visando à memorização, mas que o professor desenvolverá atividades efetivas de leitura a serem realizadas *pela criança* para que aprenda.

Este trabalho pode ser feito quando o professor escreve, diariamente, o *alfabeto de imprensa maiúsculo* na lousa (quando a maioria da sala dominá-lo se acrescentará o minúsculo de imprensa); quando propõe a leitura alternada do alfabeto (primeiro coletiva, depois individual) para que as crianças não se acostumem com a sequência das letras, mas aprendam realmente a decifrar que letra representa qual som (somente após a leitura coletiva e diversificada se faz a individual); quando realiza os processos de Análise (decomposição de palavras geradoras em suas famílias silábicas na ficha de descoberta) e Síntese (formação de novas palavras a partir das sílabas estudadas); e por meio da realização das Atividades Didáticas de acordo com o nível de escrita de cada aluno. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015).

Assim, os trabalhos de alfabetização da E.M. Profa. Odette Duarte da Costa tiveram por base os livros *Alfabetização – Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009), e, *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro: práticas socioconstrutivistas* (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015), fundamentados em autores como Paulo Freire, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, Emilia Ferreiro, Miriam Lemle, Eglê Franchi dentre outros.

O “método” sociolinguístico foi criado e praticado por seus autores em salas de alfabetização ao longo de sua carreira no magistério público, foi assim nomeado por iniciar pelo estudo de palavras geradoras utilizando como princípio o diálogo conscientizador, sendo então “sócio”, por dar vazão ao amplo diálogo do qual todas as crianças devem participar, a fim de desenvolverem sua linguagem e, por decorrência, o pensamento e o raciocínio, como sinalizaram Franchi (1988) e Paulo Freire em toda a sua obra. É “linguístico”, por trabalhar sistematicamente os conteúdos de língua necessários ao domínio da leitura e da escrita como: leitura do alfabe-

to, leitura da ficha de descoberta, formação e leitura de palavras compostas pela síntese a partir da ficha de descoberta, leitura diária de textos reais, feita inicialmente pelo professor, mas assim que os alunos vão dominando a leitura também leem para a sala, realização de no mínimo quatro (a partir do 2º. Ano) atividades diárias que reforcem os conteúdos “foco” do dia, dentre outras. Dessa forma, tal metodologia é composta por quatro etapas:

Codificação, Descodificação, Análise e Síntese, e Fixação da Leitura e da Escrita, conforme orientado por Freire (1980). Mendonça (2009) pontua que a “Codificação” e a “Descodificação” constituem os dois primeiros passos do Método Sociolinguístico de Alfabetização e garantem que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, por iniciar o processo pela discussão da palavra geradora por meio do diálogo e dos códigos que o alfabetizando já domina. Os autores afirmam que essa fase de exploração das potencialidades mentais do alfabetizando, por intermédio das linguagens, é necessária e deve preceder a técnica de ler e escrever que o instrumentalizam para o desempenho social, tendo acesso ao poder de reivindicação, através das habilidades de discutir, tomar a palavra, expor e superar as formas contemplativas (ingênuas) de compreender o mundo.

Analisando a proposta observa-se que as diferenças entre o método sociolinguístico e os demais são imensas. Uma delas é a de privilegiar o diálogo quando, em seus dois primeiros passos, busca transformar a consciência ingênua em consciência crítica, por meio da leitura e re-leitura de mundo. É no segundo passo que ocorre também a leitura de um texto, que esteja ligado à palavra geradora, cujo objetivo é o de trazer informações importantes, atualidades ou ciência que fundamentará as discussões, além de realizar um trabalho de letramento. Já na terceira (Análise e Síntese) e na quarta etapas (Fixação da Leitura e da Escrita) desenvolve-se a consciência silábica e alfabética por meio de atividades especiais que ajudam os alunos a fixarem de forma dinâmica os conteúdos trabalhados, levando-os ao domínio das correspondências entre fonemas e grafemas. Nessa proposta não há espaço para memorização sem significado, pois privilegia-se a compreensão e a aprendizagem. (MENDONÇA; KODAMA, 2016).

A seguir, com o objetivo de mostrar o empenho dos gestores, professores supervisores e bolsistas PIBID em Presidente Prudente serão apresentados resultados de atividades desenvolvidas em uma das nossas escolas parceiras que apresentava o IDEB mais baixo do município, a E. M. Profa. Odette Duarte da Costa.

Em 2014, buscando transformar a realidade de sua escola, a diretora decidiu que ali seria aplicado o método sociolinguístico de alfabetização (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009; 2015), proposta elaborada por docentes da UNESP e desenvolvida com os bolsistas. Considerando que segundo as avaliações daquela unidade escolar 45% dos alunos concluíam o 5.º ano analfabetos, a situação era grave. Assim, havia a necessidade de se fazer um trabalho que transformasse aquela realidade.

Fundamentados nessa proposta metodológica, após reunião para conscientização dos responsáveis, a direção, que já havia aplicado atividades de sondagem para conhecer os níveis em que as crianças estavam, reorganizou a escola. Mães foram convidadas a adentrar as salas de aula para observar o comportamento das crianças e ajudar a ensiná-las a se comportar, ouvir e respeitar os professores e colegas.

No local verificou-se que as crianças brigavam muito e tinham dificuldades para o convívio social tanto fora como em sala de aula, o que dificultava o trabalho dos professores, então a escola planejou e implementou um trabalho de ensino de valores humanos.

Apesar de alguns teóricos afirmarem que a criança não pode ser mudada de sala para não ficar traumatizada ou sentir-se excluída e que a heterogeneidade é produtiva, os professores e a direção daquela escola verificaram que a desigualdade de níveis de conhecimentos entre os alunos de uma mesma sala inviabilizava a recuperação dos que apresentavam defasagem em alfabetização, pois é impossível ao professor de 3.º, 4.º e 5.º anos, além da diversidade de conteúdos a serem trabalhados, alfabetizar crianças que deveriam ter aprendido a ler e escrever até o 2.º ano.

Essas dificuldades diárias enfrentadas pela escola vêm sendo debatidas no Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior, na FCT/UNESP, pois a cada dia mais docentes e gestores da educação (tanto em nível federal, estadual como municipal), precisam se conscientizar de que em um país que apresenta notório fracasso escolar, e não consegue formar adequadamente professores, precisa tomar duas providências urgentes: investir na formação do profissional e, paralelamente, como medida emergencial para se assegurar que as crianças aprendam a ler e escrever com segurança e qualidade, indicar materiais

elaborados por docentes experientes que dominam não só teorias, mas práticas de sala de aula. Sabe-se que o Brasil está longe de oferecer formação adequada aos futuros professores e uma das causas é a falta de experiência na Educação Básica dos docentes que atuam nas licenciaturas.

No Subprojeto de Pedagogia da FCT/UNESP temos quinze bolsistas na área de alfabetização e, sob a orientação de professora especialista na área, este programa tem colaborado para que equívocos teóricos e metodológicos sejam desfeitos, e que os alunos tenham a oportunidade de ajudar crianças com dificuldades severas de alfabetização. Deste modo, ao ajudar essas crianças, aprendem a ensinar da forma mais complexa e completa, resolvendo problemas que muitos professores julgavam insuperáveis, de modo que, ensinar as crianças que apresentam nível mediano de conhecimento será muito fácil no futuro, pois os alunos que apresentam dificuldades exigem que o professor lance mão de muitos conhecimentos, habilidades e estratégias para ajudá-los.

Na escola, mediante orientação da coordenadora/PIBID de alfabetização, as salas de aulas foram reorganizadas por níveis de conhecimento, o ensino de valores foi iniciado, paralelamente foi organizada uma nova rotina para a escola e um árduo trabalho de alfabetização instaurado. Os bolsistas PIBID participaram desse processo e começaram a ajudar as crianças com mais dificuldades, pois muitos sequer conheciam as letras do alfabeto e outros as conheciam, mas não sabiam o que fazer com elas para escrever.

Com o passar do tempo, por meio do acolhimento e do diálogo, as famílias e as crianças compreenderam que a direção e os professores não eram pessoas que estavam ali apenas para corrigi-los, chamando sua atenção continuamente sem necessidade, mas que estavam tentando ouvi-los para orientar, ensinar, a fim de que tenham um futuro melhor, mas que para isso ocorrer havia a necessidade de uns respeitarem os outros. Desse modo, entenderam que era possível conviver em um ambiente mais agradável, harmônico, feliz e ainda aprender.

O apoio dos pais foi determinante para o ensino de valores e, para tanto, a direção buscou parcerias oferecendo cursos aos interessados. É preciso começar por algum lugar, assim, começaram com quem sentia

necessidade de melhorar sua vida. Desse modo, os pais se convenceram de que a educação é o caminho, mudaram sua postura com relação à orientação dos filhos e as crianças mudaram seu comportamento completamente abandonando as brigas.

As avaliações periódicas da aprendizagem foram feitas pelos próprios professores das salas regulares, conforme critérios e exigências da Secretaria Estadual de Educação (implementadas pelas Secretarias Municipais de Educação do estado de São Paulo), à luz dos níveis descritos na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY,1986), e os gráficos (mais adiante) foram organizados pela direção da E. M. Profa. Odette Duarte da Costa. É interessante lembrar que os alunos receberam ajuda dos bolsistas no mesmo período de aula e, assim que os orientados avançavam em seus conhecimentos, voltavam a frequentar apenas a sua sala de origem sendo substituídos por outras crianças também com dificuldades.

Os resultados apontam que a partir do mês de agosto de 2014 os alunos dos 3.^{os}, 4.^{os} e 5.^{os} anos apresentaram avanços significativos. Os gráficos da escola mostram que em fevereiro de 2014, 55,2% das crianças estavam alfabetizadas e, em agosto, 67,4%. Já em fevereiro de 2015, 71,3% apresentavam o nível alfabético (o que mostra a evolução nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro). Em maio, 93%, atingiram o nível alfabético, em agosto, 93,5% e em novembro 93,7%. Enfatiza-se que, dentre os avaliados existem crianças incluídas, com problemas psiquiátricos e psicológicos, daí o fato de não se obter 100% de alfabetizados.

Comparando os gráficos apresentados pela escola pode-se ter uma melhor compreensão sobre os resultados de alfabetização. Basta observar que, com relação aos 1.^{os} e 2.^{os} anos, em fevereiro de 2015 (Gráfico 1) apenas 9,3% sabiam ler e escrever, entretanto, em novembro (Gráfico 2) essa porcentagem subiu para 79%. Assim, os resultados mostram que se pode afirmar que se houver compromisso da direção, dos professores e das famílias é possível transformar fracasso escolar em aprendizagem significativa. A Universidade foi chamada para ajudar a resolver um problema que já estava instalado e com ciência, perseverança, apoio dos bolsistas PIBID e muita coragem da direção, e dos professores, foi possível

transformar a realidade daquela escola e a vida de pessoas como mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 1

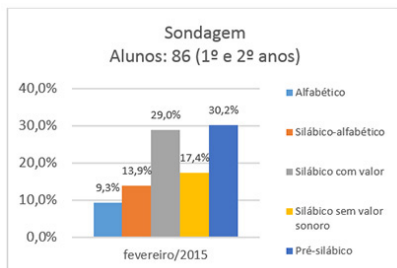
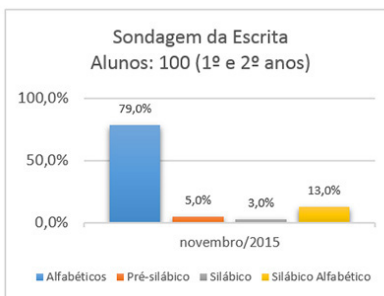


Gráfico 2



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Quanto ao 3.º, 4.º e 5.º anos os avanços são notórios, para se verificar basta comparar os resultados da sondagem de fevereiro de 2014 (Gráfico 3), quando apenas 55,2% dos alunos estavam alfabetizados, com fevereiro de 2015 (Gráfico 4 - 71,3% alfabetizados) quando as crianças já haviam passado pela intervenção com o método sociolinguístico durante os quatro últimos meses do ano e, afinal, novembro de 2015, após a continuidade do ensino sistemático da alfabetização em que 93,7% dos alunos estavam plenamente alfabetizados (Gráfico 5).

Gráfico 3

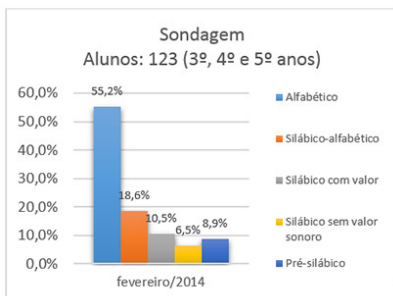
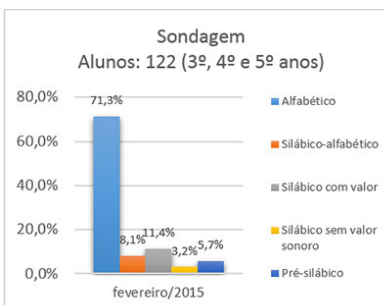
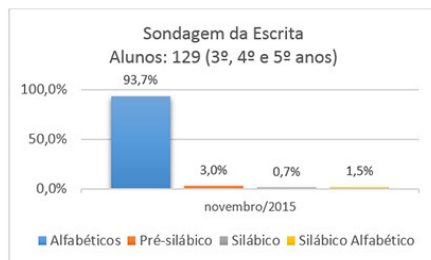


Gráfico 4



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Gráfico 5



Fonte: Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa

Enfim, tais resultados só foram possíveis porque todos os envolvidos foram para a sala de aula de mente aberta (sem preconceitos contra método de ensino), olhar atento às dificuldades das crianças, portando uma metodologia que tem por base o diálogo, e com ele o respeito, além de atividades eficientes para o ensino da leitura e da escrita como base dos processos de alfabetização e letramento (usos que se faz da leitura e da escrita).

De um modo geral, as escolas parceiras do PIBID apresentaram significativa melhora nos resultados do IDEB. Essa evolução pode ser visualizada por meio da comparação entre os resultados de 2011 e 2015, antes e depois da presença do PIBID nas escolas. Lembramos que na E.M. Profa. Odette Duarte da Costa a participação do PIBID é recente, portanto, os resultados de nossa intervenção no IDEB **só serão verificados** na divulgação dos resultados de 2017, se houver continuidade dos trabalhos:

ESCOLAS	2011	2015
EM. Cel. José Soares Marcondes	6.7	7.4
EM. Profa. Juraci Menezes Peralta	4.0	5.9
EM. Prof. José Carlos João	5.8	7.0
EM. Profa. Vilma Alvarez Gonçalves	4.4	5.9
EM. Dr. João Franco de Godoy	5.5	6.7
EM. Profa. Odette Duarte da Costa	3.7	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Outra escola que teve notória melhoria na qualidade de ensino foi a EM. Prof. José Carlos João. Lá a questão era apenas metodológica, ou melhor, a ausência de metodologia de ensino. Uma vez que a direção escolar e os professores assumiram o compromisso de implementar a metodologia sugerida (MENDONÇA, 2009) a partir de 2011 as crianças apresentaram um desempenho superior, registrado pelas avaliações do IDEB.

Enfatiza-se que tais resultados são decorrência do trabalho sério realizado nas escolas, embora o objetivo do Programa não fosse esse. Assim, há plena convicção da importância do PIBID na formação de professores e dos resultados que se pode alcançar quando se investe em sua formação.

Em relação à Arte objetivou-se apresentar abordagens metodológicas para a ampliação deste conhecimento no espaço escolar. Trata-se de valorar todos os protagonistas do processo educativo tendo como base as Práticas Educativas Emancipadoras propostas por Paulo Freire.

Freire (1987) considera que a educação é um instrumento efetivo no processo de transformação da sociedade por ser possível, através dela, politizar o indivíduo, permitindo-lhe apropriar-se da sua realidade e atuar como sujeito de sua própria história para fazer escolhas conscientes no mundo globalizado e marcadamente visual da atualidade. Uma educação emancipadora permite enxergar propostas de mudança social através da decodificação do mundo e da inserção consciente nele. Nesse sentido, compreender as manifestações artísticas e suas diferentes linguagens, cumpre a função de auxiliar no entendimento e perpetuação das práticas ritualísticas e simbólicas aglutinadoras dos grupos geradores das culturas do país.

Essas premissas foram norteadoras dos “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ, 2000) que as seis bolsistas do PIBID/ARTE da FCT/UNESP desenvolveram. As atividades foram iniciadas de forma lúdica, oportunizando para a criança uma compreensão geral do que seria proposto em arte, favorecendo as relações entre alunos, bolsistas e a professora da sala, pois priorizaram o diálogo, oportunizaram tempo e espaço adequados - rodas de conversas - para que as crianças expressassem suas opiniões. As rodas de conversas foram preferencialmente realizadas fora do espaço das

salas de aulas, dinâmica que possibilitou que explorassem outro ambiente e elaborassem novas regras de convivência.

Em levantamentos preliminares para o desenvolvimento das atividades propostas pelo PIBID/ARTE foi constatado que as escolas parceiras do projeto estão inseridas em ambientes onde a cultura e as representações artísticas são diluídas por processos hegemônicos difundidos e estabelecidos pela cibercultura, e os estabelecidos pelas mídias massivas que impõem padrões culturais e estéticos para atender ao mercado de bens de consumo, o que descaracteriza e desqualifica os bens culturais das comunidades.

Essa imposição pelas mídias massivas atinge principalmente as comunidades que se encontram em situação de subalternidade, como as que são atendidas pelos projetos do PIBID. Nesse sentido, o PIBID/ARTE apresentou novas possibilidades para ampliar a imaginação e o senso estético das crianças, pois ampliar a percepção das possibilidades estéticas na qual estamos inseridos promove o sentimento de pertencimento e empoderamento, preconizados por Paulo Freire (1987; 1989), gerando uma educação emancipadora.

O senso comum, presente na formação dos professores, é o de que a cultura é composta apenas pelas obras de artes e pelas manifestações mais eruditas. Hoje, compreende-se que cultura é: a maneira que o homem tem de se relacionar com a natureza e com os outros homens. É a maneira como os grupos sociais cultivam a terra, elaboram suas ferramentas, realizam e vivenciam suas festas, cultuam seus deuses, ancestrais ou o sagrado.

Esse conjunto de saberes é denominado “patrimônio cultural de um povo ou grupo social” e constitui-se no maior assento de sua identidade, onde residem os elementos primordiais que os caracterizam, e se cristalizam as especificidades de uma cultura, onde mora a alma da cultura popular e pode ser dividido em bens intangíveis e tangíveis, do Latim, “tocar”, ou seja, os bens móveis como as obras de artes dos artistas populares, obras que podem se deslocar de um lugar para outro, as vestimentas, a culinária, os objetos do cotidiano e os bens imóveis como as soluções arquitetônicas, a modelagem da paisagem pelo homem, as características geográficas. Os bens intangíveis possuem existência imaterial como a li-

teratura oral, os ritos, as músicas, as danças, assim como os padrões de comportamentos.

Ainda, é consenso que é nas culturas populares que os bens tangíveis e intangíveis são marcadamente indentitários, gerando “os bens simbólicos ou culturais” (SODRÉ, 2010, p. 7), mesmo sofrendo as influências das mídias massivas e da cibercultura.

As propostas apresentadas para implementar o PIBID/ARTE visaram valorar as culturas e artes pertinentes às comunidades onde os alunos e supervisoras estão inseridos, oferecendo a possibilidade de reconhecer, através de contextualização histórica, as origens dos bens tangíveis e intangíveis que permeiam a nossa formação cultural, seja ela de origem popular ou erudita. A erudita, presumidamente estabelecida na escola, se propõe a difundir saberes não vinculados aos dos alunos e seus núcleos sociais.

Esse papel da escola é o canal possível para projetar positivamente indivíduos, desfavorecidos economicamente e acorrentados aos mandos e desmandos dos veículos massivos que estabelecem os paradigmas a serem seguidos para o espaço das escolhas elaboradas com criticidade, ou seja, estabelecer um diálogo entre saberes, “Diz-se comunicação quando se quer fazer referência a ação de pôr em comum tudo que, social, política ou existencialmente, não deve permanecer isolado” (SODRÉ, 2010, p. 11). Assim, as atividades propostas através da implementação de projetos para promover o conhecimento de e com arte visou atender a essas demandas.

Nesse contexto, as artes foram apresentadas como conhecimentos e atividade criativa, que promovem habilidades. “É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente ainda aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento” (PCN/Arte, 1997, p. 11). Assim, foram propostos projetos que contemplassem as quatro linguagens presentes na disciplina de arte: artes visuais, dança, teatro e música de acordo com o PCN/Arte.

Sendo assim, o PIBID-ARTE desenvolveu diferentes projetos que transitaram nas linguagens acima mencionadas, como o projeto “Grécia Antiga” que priorizou o teatro e as artes visuais. Nele foram

apresentadas as artes desenvolvidas nesse período da história, principalmente as pinturas das cerâmicas gregas e do teatro, associando essas manifestações à cidade de Presidente Prudente, por meio da apreciação dos diversos anfiteatros construídos nas praças da cidade e enfatizando a importância do Festival Nacional de Presidente Prudente (FENTEPP), neste ano em sua XXIII edição.

O projeto sinalizou a origem das nossas concepções estéticas vinculadas às artes eurocêntricas e os padrões vigentes de beleza. Foi muito significativo compartilhar com os pequenos, apreciações visuais sobre padrões de beleza masculinos que são mantidos na atualidade. Imagens de atletas da Copa de 2014 e de atletas olímpicos foram comparadas com as estátuas gregas do período clássico. Quanto às estátuas femininas, a apreciação gerou polêmica, opinaram que as estátuas femininas eram gordas, pois a maioria dos alunos achava que, bonito, são mulheres altas e magras, biotipo não condizente com a nossa realidade.

Essa apreciação redirecionou o projeto e houve a necessidade de apresentar diferentes padrões de beleza feminina da atualidade, de diferentes raças. Ainda, foram apreciadas obras de arte, pinturas e esculturas femininas ao longo da história da arte e discutidos os muitos padrões de beleza feminina. Posteriormente, concluíram que as mulheres magras não eram consideradas bonitas, que as modelos não representam a realidade, que não existem mulheres com o corpo da boneca *Barbie*, que a “Globeleza” não representa o padrão de beleza da mulher brasileira. As leituras visuais implementadas foram fundamentais para os pequenos repensarem o padrão de beleza feminino.

O projeto “Cores em Cordel”, com texto de Maria Augusta de Medeiros e ilustração de Gilberto Tomé, Editora Formato, 2012, livro enviado para as escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), teve como foco apresentar para as professoras supervisoras possibilidades para utilizar os livros de literatura nas escolas.

Assim, apresentamos uma relação de vinte títulos do PNLD que poderiam desencadear projetos de arte nos anos iniciais. Esse levantamento foi realizado nos encontros de formação das bolsistas e supervisoras. O livro “Cores e Cordel” foi o desencadeador de várias atividades criativas

com as cores e a poesia, principalmente as vinculadas às tradições orais e resultou no reconhecimento da presença da cultura nordestina na cidade. Possibilitou também que muitas crianças se identificassem com a origem de seus avós, pois a cidade recebeu, em seus primórdios, muitos migrantes nordestinos que vieram trabalhar na construção da estrada de ferro e nas lavouras de café e algodão.

O projeto sobre “Arte indígena” transformou e ampliou os conceitos dos envolvidos sobre as diferentes etnias presentes no Brasil. Muitas professoras confessaram que não tinham conhecimento da diversidade cultural e das múltiplas manifestações artísticas oriundas das tribos indígenas presentes no país, confessaram que os índios eram tratados de forma genérica, assim como são tratadas as culturas e artes afro-brasileiras nas escolas. Também resultou na aproximação das escolas com importantes instituições da cidade que desenvolvem pesquisas sobre as culturas indígenas, o Museu de Arqueologia Regional e o Centro de Museologia, Arqueologia e Antropologia/CEMAARQ sediados na Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP.

O projeto “Música” apresentou conhecimentos elementares para que os professores pudessem desenvolver com suas turmas atividades de musicalização, uma vez que a música é compreendida como uma área do conhecimento indispensável para o desenvolvimento humano. A prioridade nessa proposta foi articular o conhecimento de uma linguagem, como a da música, às artes visuais.

A apreciação e o ensino de música nas escolas, além de obrigatório, lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, se faz necessário, afinal, desde o período fetal, estamos envoltos em um mundo de sons e nem sempre prestamos atenção nesse universo sonoro. A música é formada por sons, mas, defini-la é uma tarefa bem mais ampla do que imaginamos, por isso, no projeto, optou-se pela conceituação mais contemporânea: todo e qualquer som pode vir a ser música se possuir uma real significação e a intenção de ser ouvida.

Os sons são produzidos por vibrações que se deslocam pelo ar até chegar aos nossos ouvidos, órgãos responsáveis pelo equilíbrio, por captar e interpretar, as inúmeras variáveis dos sons existentes ao nosso redor.

Analisar esses sons é uma das exigências básicas para a educação musical, tendo em vista suas características ou os quatro parâmetros sonoros: Altura, Duração, Intensidade e Timbre.

A Altura é a característica do som de se modular como: agudo, som fino, ou grave, som grosso. Na física essa modulação é vista como frequência: quanto maior, mais agudo, e quanto menor, mais grave. A Duração está relacionada ao tempo de permanência do som: longo ou curto. A Intensidade é o parâmetro sonoro que caracteriza como som fraco ou forte. O timbre é a característica que define de onde está vindo determinado produto sonoro: de um violino, piano, buzina de carro, máquinas, os sons que nos cercam.

O projeto ainda apresentou para os alunos músicas e compositores desconhecidos dos repertórios produzidos pelas mídias hegemônicas, como o Samba de Roda, do Recôncavo Baiano e outros gêneros musicais pertinentes às culturas populares e eruditas do país. Foram expostos diferentes campos da criação nos quais a música está inserida na sociedade contemporânea, como no cinema, na publicidade, na televisão, no rádio, nos jogos eletrônicos, nos celulares e em diferentes mídias eletrônicas. Saber apreciar, selecionar e reconhecer essas produções faz parte das propostas atuais da presença da música nas escolas. O conhecimento artístico como reflexão “[...] como produto das culturas; como parte da história; como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.” (PCN- Arte, 1997, p. 43).

As atividades foram ilustradas com a exibição de vídeos de curta duração disponíveis na internet, como os produzidos pelos grupos: “Palavra Cantada”, Mawaca, Stomp, Barbatuques, Uakti, samba de roda do Recôncavo Baiano, recentemente declarado patrimônio imaterial da humanidade, sons dos animais, das florestas, dos povos do mundo. Também foram apresentadas para as crianças, pesquisas arqueológicas que decodificam escritas musicais que tornam possível conhecer músicas de civilizações passadas¹, resultado de pesquisa em que acadêmicos da Universidade da Califórnia, em Berkeley, deram vida aos antigos sons da Mesopotâmia,

¹ Como a que pode ser ouvida neste link: <<https://www.youtube.com/watch?v=9c-hmFN610g#t=136>>

decodificados a partir de um conjunto de texto cuneiformes que datam de 3.400 a.C.

Ainda, foram desenvolvidos projetos para apresentar e apreciar obras de artistas reconhecidos mundialmente: “O jardim de Monet”, “Brincando com as formas de Piet Mondrian, Joan Miró e Alfredo Volpi”, e “Livro Zoom”, de Istvan Banyai, o que abriu possibilidades de implementar propostas sobre dinâmicas e processos para elaborar leitura visual de livros de imagens.

Outro dado importante desenvolvido nos projetos mencionados, foi o de que o conhecimento em artes pode ser trabalhado concomitante com outras disciplinas. Ainda, foi demonstrado como é fundamental oportunizar para os pequenos, leituras das visualidades para ampliar a percepção da realidade. As imagens sustentam conceitos e ideias, e através delas as crianças podem ler o mundo da contemporaneidade. A leitura de um texto visual (linguagem visual) requer que os alunos reconheçam na obra: as cores, as sombras, a luz, as linhas, os pontos, as figuras-fundo, os contrastes, as texturas, os volumes, o equilíbrio, o espaço, o movimento, a tensão, a expressão, a direção, o tom, a escala, a dimensão e a forma como significação.

Para desenvolver o fazer criativo nos projetos foi necessário ampliar o conhecimento dos envolvidos, o que exigiu a experimentação dos bolsistas e supervisoras para que oferecessem práticas significativas às crianças. Nesse sentido, foi necessário realizar atividades de preparação e estudo de técnicas e procedimentos, como desenhar utilizando vários formatos de papéis. As crianças iniciam e os adultos terminam sua passagem pela escola, convictos de que o universo de suporte para a escrita e ou desenhos é do formato de uma folha A4 (21 x 29,7cm), nunca oferecemos papéis circulares, quadrados, triangulares ou outros formatos de retângulos, papéis pequenos e grandes, nunca oferecemos papéis com texturas ou fundo diferentes, como jornais. O máximo permitido pela escola é: “desenhar em pé ou deitado professora”?

Também não oferecemos a oportunidade para os pequenos desenharem com papéis pregados nas paredes ou no chão, ou desenhar com e ou sobre a areia, terra. Não experimentamos variações de uso de técni-

cas com guache, giz pastel, giz de cera, giz de lousa, lápis de cor. Nunca planejamos a semana das cores primárias, quentes, frias, do arco-íris. Não oferecemos papel preto para desenhar com lápis ou giz branco, papel meia pauta para que os pequenos desenhem e escrevam, ou elaborem um diário só com a linguagem do desenho.

Aplicar os conceitos da “Abordagem Triangularidade” (BARBOSA; CUNHA, 2010) que articulam, concomitantemente, a leitura da imagem, à contextualização e o fazer, foi muito significativo para as alunas bolsistas e professoras colaboradoras, bem como aprender a planejar aulas de arte contemplando diferentes linguagens.

Durante os trabalhos ficou evidente que é necessário dominar fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiem as práticas de sala de aula em todas as áreas. Ancorados em Barbosa, os estudos históricos nos ajudam a interpretar os símbolos atuais, ela salienta que fatos históricos não são meras evidências, trata-se de uma tarefa analítica que necessita de recriação imaginativa do passado, da mesma forma que é necessário estimular a leitura de uma obra de arte e oportunizar momentos e atividades de fruição para que as crianças expressem de forma criativa os conhecimentos adquiridos sobre arte.

CONCLUSÃO

Podemos perceber, após a descrição dos trabalhos realizados nas duas áreas Alfabetização e Arte, uma preocupação em considerar as características e as necessidades das crianças, possibilitando para todas, compreensão das diferentes linguagens que o homem utiliza para produzir sua existência. Nesse processo, destaca-se a importância de envolver as crianças de forma efetiva nas atividades e valorizar o processo de construção de conceitos de modo que elas atribuam sentido aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.

Não se pode ignorar que o PIBID é um programa indispensável aos cursos de formação docente. Não se pode ignorar também que além da iniciação à docência, objetivo primeiro, o aspecto da pesquisa tem ocupado espaço relevante à medida que os bolsistas recebem formação científica,

realizam leituras, participam de discussões no grupo, escrevem resumos e artigos científicos e, pode-se afirmar que, continuamente, testam materiais e hipóteses ao aplicar as atividades elaboradas, reelaborando orientações, avaliando resultados em contínuo exercício da ação-reflexão-ação e, ainda, conseguindo atingir seus objetivos: o de aprender a ensinar diferentes conteúdos às crianças.

Nos anos em que viemos desenvolvendo as atividades do PIBID temos observado que esse programa tem apresentado forte influência na formação dos futuros professores. Nele os alunos recebem formação teórico-científica, têm a oportunidade de aprender a elaborar estratégias de ensino e aplicá-las, testando-as e, assim, adquirem, além da prática docente, senso crítico a ser aplicado na análise dos materiais que chegarem às suas mãos. Portanto, unindo conhecimento científico, prático e senso crítico certamente conseguiremos contribuir para formar educadores melhores que, por sua vez, poderão formar alunos mais críticos e competentes para atuar na sociedade.

Em relação às escolas parceiras da Rede Pública Municipal observa-se que se desenvolveu uma atitude respeitosa e colaborativa, a presença das professoras supervisoras, nos encontros de formação, realizados semanalmente, é um diferencial das atividades realizadas pelo PIBID/ Pedagogia da FCT. Nesses encontros são estudadas e debatidas as estratégias de intervenção e atuação com as crianças, avaliados êxitos e dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades, estudados os fundamentos científicos que sustentam as propostas, realizadas trocas efetivas entre os saberes gerados na e pela Universidade e os saberes e práticas construídos no dia a dia das Escolas. Essa circularidade de conhecimentos, presente nos encontros de formação, enriqueceu todos os envolvidos, crianças, professores, bolsistas e professores coordenadores da Universidade.

REFERÊNCIAS

- BANYAI, I. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. *Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 1ª. a 4ª. Séries, Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. *Lei n.º 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Brasília.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCHI, E. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudanças Educativas e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDEIROS, M. A. *Cores em Cordel Ilustração*. Ilustração Gilberto Tomé. Aparecida de Goiânia: Formato, 2012.

MENDONÇA, O. S. C.; KODAMA, K. M. R. O. É possível transformar a escola pública! In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP), CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 13., 2016, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2016.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro: práticas socioconstrutivistas*. São Paulo: Paulus, 2015.

_____. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização: fundamentos, práticas e resultados. In: INFORSATO, E. C.; COELHO, S. M. *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2017. Cap. 10, p. 229-246.

SODRÉ, M. *Reinventando a cultura*. A comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2010.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

MORENO, A. C. *Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática*. 06/12/2016. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em 16 fev. 2018.

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