

# ■ Inovar, criar, experimentar, pesquisar e documentar a prática pedagógica: um caminho para o fortalecimento do trabalho docente

 *Lúcia Maria Ventura Maia* \*  
*Hélio José Santos Maia* \*\*

**Resumo:** O trabalho apresenta projeto de alfabetização de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal, com criança em inclusão. O texto faz uma reflexão sobre a atuação de professor como pesquisador para a melhoria da sua prática pedagógica, pautando-se pelo referencial teórico do construto da autoeficácia da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, bem como, a utilização de subsídios da técnica de peças didáticas<sup>1</sup> do dramaturgo Bertolt Brecht, na construção de narrativas criadas pelos alunos, objetivando a elaboração de uma “rádionovela” como produto final mostrando metodologia e o processo utilizado como veículo facilitador do processo de alfabetização e outros ganhos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Prática pedagógica. Autoeficácia. Peça didática. Inclusão.

---

\* *Lúcia Maria Ventura Maia* é pedagoga, especialista em educação inclusiva e alfabetizadora. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: [lucia.ventura@edu.se.df.gov.br](mailto:lucia.ventura@edu.se.df.gov.br).

\*\* *Hélio José Santos Maia* é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UnB (PPGEC/UnB), doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: [heliomaia@unb.br](mailto:heliomaia@unb.br).

## Introdução

O trabalho do professor em sala de aula no processo educativo o envolve no cotidiano com as emergências das demandas de tal modo que muitas vezes as experiências bem sucedidas na prática pedagógica não são registradas para o compartilhamento com os pares e com todos os que se dedicam ao estudo e acompanhamento dos processos educativos. Embora o registro pontual por meio de fotografias e filmagens seja comum no ensino fundamental, o registro escrito fundamentado na pesquisa não é algo frequente no trabalho do professor nesse nível.

O compartilhamento de experiências, de iniciativas inovadoras, de análise e reflexão da prática de quem atua na ponta do processo de ensino é substancial para a formação continuada do docente. Dessa forma, fomentar iniciativas que façam o professor documentar sua ação para aperfeiçoar as trocas, promover a pesquisa na área, divulgar resultados obtidos, contribui para a construção de novos caminhos na educação.

O presente trabalho representa o produto de observação e documentação de prática pedagógica de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em projeto de alfabetização de crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de seis a oito anos de idade em turma de integração inversa, ou seja, com criança em inclusão, perfazendo um total de 17 alunos. O projeto foi delineado para atender ao proposto pelo curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Distrito Federal no ano de 2013 e transcorreu em todo o segundo semestre deste ano.

Todo projeto foi construído levando em consideração a presença de aluno com deficiências múltiplas em inclusão na sala de aula, sendo o fio condutor para o delineamento metodológico e adequação dessas práticas para os demais alunos. Procurou-se assim, atender as determinações para turmas nessas configurações. Ao contrário do que se faz habitualmente em que os alunos devem se adaptar aos procedimentos do professor.

Como a pesquisa e a experimentação foram constantes no processo de execução do projeto, houve a necessidade de estudos de elementos teóricos que embasassem a práxis adotada, desse modo, utilizou-se como subsídio teórico para motivação o construto da autoeficácia de Albert Bandura da Teoria Social Cognitiva e princípios da técnica de peça didática de Bertolt Brecht. Todo o transcurso do trabalho foi documentado por registros escritos, fotográficos e sonoros e podem ser consultados diretamente com seus autores.

## Fundando as bases do projeto de alfabetização inclusiva

O processo de alfabetização exige dedicação e atenção constante por parte do condutor, cabendo ao professor o protagonismo na escolha de meios e métodos para a sua consecução e, sobretudo para o estabelecimento de motivação dos alunos. Neste intuito, o professor deve conhecer sua turma, as particularidades de cada um, os estilos de aprendizagem (KOLB, 1984) e cognitivos. Isso exige observação apurada, meios materiais adequados, planejamento e dedicação para a realização de personalização máxima possível do ensino, certa quantidade de criatividade e o registro constante de todo processo de observação, bem como, das reflexões geradas. A documentação produzida pelo professor, nesse aspecto, torna possível direcionar ações que podem possibilitar a resolução de problemas. Como menciona Bizzo (2009, p. 65),

Documentar os progressos e as dificuldades dos alunos não é apenas uma forma de colher rica fonte de elementos para uma avaliação do aprendizado dos alunos e da eficiência do trabalho do professor. Esses dados podem ser analisados de forma mais aprofundada, procurando por elementos que revelem novos significados e formas alternativas de conceber o conhecimento ministrado na escola.

Possivelmente esses saberes, produto do esforço docente em detectar as especificidades e necessidades de cada aluno, permitem ao professor a identificação de padrões de interesses partilhados por todos, sendo possível a escolha de um caminho que motive os alunos no seu processo de alfabetização. A tarefa é laboriosa e torna-se mais delicada quando as turmas apresentam crianças em inclusão, pois, para estas, a via de integração com as demais se centra nos elementos de interesses delas que possam ser usados no ensino de modo a incluir a todos.

Outro aspecto incisivo a ser levado em consideração na alfabetização é a perspectiva motivacional. Possivelmente alunos estarão bem mais propensos a aquisição da aprendizagem se devidamente motivados para tal. Nesse sentido, outro encaminhamento teórico seguido na construção metodológica aqui relatada diz respeito ao construto da autoeficácia, que pode ser definida como a avaliação individual da eficiência pessoal (BANDURA, 1986, 1993). Este conceito que foi construído ao longo dos anos 1977 a 1997, por Albert Bandura hoje pode ser enunciado como referindo-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações (AZZI; POLYDORO, 2006). Sua discussão e entendimento se inserem na Teoria Social Cognitiva, sendo muito usada para compreensão de aspectos

motivacionais em várias áreas das atividades humanas, como nos esportes, trabalho, saúde e na educação. Numerosos trabalhos sobre o tema têm sido produzidos e publicados internacionalmente, porém, sua produção nacional é mais tímida (AZZI; POLYDORO, 2006). Essa utilização tem obtido realce e se mostrado um agente que pode contribuir no aspecto motivacional para entendimento do comportamento humano e sua capacidade de realizações.

No campo do construto da autoeficácia na teoria de Bandura, há uma importante contribuição à educação. Tem-se investigado as origens das crenças geradoras da mesma que influenciam em maior ou menor grau a sua aquisição. Segundo Bzuneck (2001, p. 121),

Como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (1986), acompanhado por todos os autores que têm trabalhado nessa linha de estudos, quatro são as fontes que dão origem a essas crenças: as expectativas de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Elas podem atuar de forma independente ou combinada. Em função delas os alunos chegam a avaliar seu grau de eficácia tanto no início de qualquer tarefa como ao longo de sua execução, a cada segmento ou parte do trabalho.

Em uma rápida caracterização de cada uma dessas fontes geradoras de autoeficácia, a mais importante diz respeito às experiências de êxito, ou seja, ao experimentar o êxito em tarefas similares, o aluno fortalece a crença de que conseguirá ter desfecho semelhante em tarefas equivalentes. O inverso, em relação ao fracasso, gera um julgamento menor nas suas capacidades. Quanto à experiência vicária, que se estabelece como a segunda fonte geradora de autoeficácia em grau de importância, representa a experiência adquirida por um estudante ao observar situações de êxito em colegas. Ao se afinar com os mesmos por semelhança e nivelamento, o aluno passa a acreditar ser capaz de realizar o desafio de modo igual. Pelo contrário, ao verificar que colegas não conseguem desempenhar uma ação de modo satisfatório, este mesmo estudante perde o interesse, pois pode passar a se julgar também incapaz.

Já a persuasão verbal, que consiste em comunicar ao aluno que ele possui os elementos para ter êxito em uma ação, é considerada fonte geradora de autoeficácia com menor importância em relação às anteriores, pois, para ser eficiente, a pessoa que tenta persuadir deve gozar de credibilidade frente ao estudante. Porém, se o mesmo fracassar, há um descrédito nesse tipo de estímulo. Por último, os estados fisiológicos dos indivíduos, como ansiedade, indisposições fisiológicas, tristeza, entre outros, podem levar insegurança ao aluno diante de um ato, estabelecendo uma possível sensação de incapacidade.

Pelo exposto acima, a autoeficácia e suas fontes geradoras, serviram de guia eficaz para a escolha dos caminhos trilhados no trabalho ora evidenciado, pois, os elementos mais eficientes como fonte geradora de autoeficácia nos estudantes foram experimentados como pode ser observado adiante.

Outro referencial usado para o trabalho, diz respeito à técnica das peças didáticas de Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo alemão que refletiu em sua obra as mazelas do século XX, que segundo Oliveira (2013),

A característica mais importante da obra de Brecht é a visão que ele tinha do teatro como um elemento que deve apresentar à sociedade os fatos cotidianos a fim de que o espectador se julgasse, portanto, tudo serviria de depoimento e documentação. [...] Nenhum outro escritor foi tão representativo da sua época quanto Brecht. Uma época tumultuosa de rebeldia e de protesto refletida extraordinariamente em suas obras, que apontam sempre para os problemas fundamentais do mundo atual: a luta pela emancipação social da humanidade.

Portanto, dentro de uma percepção das realidades sociais que são refletidas e trazidas à baila quando da construção das narrativas individuais ou coletivas por parte dos integrantes de um grupo social, ao buscar o subsídio da peça didática brechtiana, focou-se na possibilidade de entender os porquês da construção de uma história fruto da contribuição de todos, em que brotaram possivelmente os reflexos das realidades do convívio dos estudantes, provenientes de comunidade carente e em risco social. Essas afinidades foram importantes para a construção de um processo dramático que despertou o interesse de todos, já que se pautou em uma realidade vivida e testemunhada.

Na dramaturgia com peças didáticas, o caráter central da sua aplicação é funcionar como meio de aprendizagem, conduzindo os indivíduos participantes ao entendimento de seus contextos sociais como trilha para a aquisição de autoconhecimento e de postura crítica frente à realidade. A peça didática, embora se enquadre como manifestação das artes cênicas, representa no nosso entendimento, uma via metodológica para o ensino.

## Metodologia

No desenvolvimento do trabalho a metodologia utilizada se inseriu na rotina da sala de aula. A princípio pouco tempo foi disposto para sua realização, mas, com o passar dos dias, o interesse manifestado pelos alunos levou a uma extensão maior de tempo dispensado ao projeto. Trabalhou-se por um semestre letivo com os alunos até sua finalização. Como o projeto ocorreu no segundo semestre do ano, parte dos alunos já apresentava alguma habilidade leitora

e escritora, o que auxiliou na aceleração do aprimoramento da alfabetização.

Como informado, a metodologia foi construída na tentativa de envolver todos os alunos em processo de alfabetização integrando um aluno especial diagnosticado como possuindo deficiências múltiplas, procurou-se assim encaaminhamento para que suas necessidades fossem atendidas. Pelo entendimento de Godói (2006, p. 13):

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

O aluno em questão apresentava interesse e potencialidades para música e para encenação e estava desejoso em demonstrar esses talentos também na dança e nas dramatizações, pois em qualquer situação lá estava fazendo suas performances. Para ele era muito importante mostrar aos outros os seus valores, já que ainda não dominava as habilidades de leitura e escrita.

Desta forma, a motivação buscada se deu por meio de um convite à turma para a produção de uma narrativa na tentativa de elaborar o que se chamou de “rádionovela”. Embora se entenda a rádionovela como um seriado sonoro que se estabelece ao longo de um tempo para a contação de uma história, aqui a sua conotação é de um meio para desenvolver sequências didáticas que incluíssem várias formas artísticas com a finalidade de integrar todas as crianças em torno de um produto sonoro final. Dado a extensão do processo para sua elaboração, decidiu-se pela denominação rádionovela, ainda que o produto final tenha uma curta duração. Entendeu-se no processo a importância da arte no cotidiano escolar, principalmente por trabalhar em turma com crianças especiais que necessitam de atividades diversificadas que valorizem suas potencialidades e não as suas dificuldades.

Por conseguinte, ao focar o campo de interesse do garoto com deficiências múltiplas, pretendeu-se atraí-lo para algo que lhe era familiar e que certamente em seu ambiente doméstico valorizado e elogiado, no caso, o ato de cantar e representar. Observando as fontes geradoras autoeficácia de Bandura (1986, 1993), o aluno especial tinha experiência real de êxito nesse gosto musical cultivado e estimulado pela família, portando, estava localizada a motivação para a inclusão do aluno com os demais. Ao se estabelecer a interface de congregação de todos, os demais estudantes foram solidários com aquele aluno e motivados para a construção da narrativa. Nesse sentido, abriu-se espaço para que

cada um falasse do que lhe era familiar contribuindo nesta construção.

Assim as atividades de sequências didáticas para a radionovela iriam abarcar muitas atividades orais no momento da concepção da história e da encenação das falas, movimentos corporais, desenhos das cenas, atividades estas que o aluno em inclusão estaria totalmente envolvido, como também existiram ações que englobavam outros alunos com necessidades diferentes como leituras, produções textuais diversas, escritas de frases e palavras, escutas de textos sobre novela, rádionovela, trabalhos em grupos por níveis de aprendizagem, ou de níveis diferentes a fim de permitir a socialização de saberes, jogos, brincadeiras, etc.

Para isso, inicialmente por se tratar de uma turma de 1º ano, foi realizado um trabalho a partir de desenhos de histórias criadas pelos mesmos com o intuito de estabelecer aprendizagem de princípios de narrativas tomando como ponto de partida elementos da sua própria criação. Posteriormente, apresentou-se à turma histórias infantis em áudio para que treinassem a percepção auditiva, os sons, as músicas, as falas dos personagens com suas respectivas impostações. Após esta etapa, os alunos foram desafiados a produzirem uma história. Como o fato gerador da narrativa deveria centrar-se nos interesses do aluno em inclusão, estabeleceu-se em comum acordo com a turma que a história deveria girar em torno de um garoto que gostava de cantar.

A partir desse tema, as palavras-chave da temática, como “garoto”, “cantor”, “cantar”, “gostar” e outras tantas, foram sendo trabalhadas a partir do envolvimento emocional no qual todos estavam imbuídos, além disso, atuou-se nas dificuldades de cada aluno objetivando a superação.

Com relação aos recursos materiais, por meio de uma caixa de som amplificada, as crianças foram apresentadas a uma coleção de recursos sonoros em padrão mp3, a barulhos de chuva, trovão, ruas movimentadas, talheres, entre outros. Na medida em que os sons eram ouvidos, as crianças eram encorajadas a imaginar sua origem. Os alunos tomaram contato também com um banco de trilhas sonoras, com o intuito de expressarem emoções induzidas pelas músicas, como tristeza, tensão, medo, alegria, etc. Utilizando-se este método foi escolhida a trilha sonora para embalar o enredo coletivamente construído. As falas sugeridas pelos alunos passaram a identificar os dubladores-atores para as personagens. Estas falas eram gravadas e trabalhadas em sala de aula, por meio de exercícios, deveres de casa, enfim, compuseram o texto final da dramaturgia coletiva. Após essa etapa, todo material gravado foi editado em software de edição para produção final. A pequena história concluída teve duração de oito minutos e vinte dois segundos e serviu de base para que os respectivos

alunos dubladores atuassem como atores na etapa seguinte ao trabalho que foi a própria encenação do produto final. Nessa etapa, os alunos apenas encenaram o enredo dublando o trabalho já feito.

## Resultados

No transcurso do projeto, percebeu-se que com o estímulo a criatividade, houve maior engajamento dos alunos na participação das atividades em sala de aula, mesmo naquelas que não estavam diretamente ligadas ao projeto. Uma das etapas instigantes foi a busca de caracterização das personagens. Todos foram desafiados a imaginar uma "personalidade" para o garoto em questão, e sugestões de narrativas começaram a despontar. Os alunos foram sugerindo que o garoto protagonista da história, deveria ser pobre, filho de mãe batalhadora e de um pai preguiçoso, com muitos irmãos e com um imenso gosto pelo canto, mas, que diante da pobreza e da falta de oportunidade dificilmente realizaria seu sonho de se tornar cantor. No rastro dessa caracterização, o delineamento da personalidade das outras personagens também foi esboçado.

A caracterização do garoto protagonista o inseriu em um ambiente familiar, testemunhado nas realidades de cada um. Aspecto importante na construção das peças didáticas de Brecht. Embora em determinados momentos não houvesse consenso sobre algumas tipificações de personagens, o que já era esperado em função da diversidade de histórias pessoais de vida, nessas situações, alunos cediam nas suas colocações ao perceberem os argumentos exitosos de colegas. Assim, para não ter sua colaboração rejeitada, era comum a adesão dos alunos à mesma linha com alguns acréscimos, o que de certa forma corrobora com o entendimento de ocorrência de aprendizagem vicária na aquisição de autoeficácia.

Todas as contribuições que eram feitas pelos alunos, foram trabalhadas explorando-se a literalidade das palavras geradoras, buscando sempre mostrar que para o sucesso da construção da rádionovela, era necessária a aprendizagem, o aprimoramento e a apropriação de todos sobre o tema. Portanto, exigia-se muito trabalho para a construção do enredo, a escolha dos personagens que iriam compor a narrativa, bem como a escolha dos elementos sonoros e dos recursos materiais para que a história acontecesse.

As discussões eram frequentes por parte dos alunos a respeito de um som em que não havia consenso. Quando isso ocorria, escolhiam-se sons mais claros e evidentes em busca da unanimidade. A cada audição, as crianças eram levadas a verbalizar sobre os sons e apresentadas às palavras determinantes para nomeá-los. De posse da caracterização dos personagens, a história coletiva começou a surgir, pois os estímulos à emoção,

sobretudo os sonoros, os habilitavam a expressarem seus sentimentos. Para não se perderem as sugestões e até possíveis falas que afloravam, bem como a identificação de alunos com este ou aquele personagem, foi utilizado um gravador portátil de alta qualidade para a captura dos sons. A grande dificuldade nesta etapa diz respeito a manutenção do silêncio na sala de aula a procura de uma melhor qualidade das gravações. Nesse aspecto, para melhorar o silêncio, simulou-se situação de "Studio" com placas feitas em papelão onde estava escrito "no ar", com a finalidade de que todos ao verem as placas, fizessem silêncio.

O processo descrito acima ocorreu lento e gradualmente, embora não se tenha percebido nenhuma espécie de enfado ou desânimo entre as crianças, dada a profusão de atividades voltadas para sua realização. Havia até uma ansiedade dos alunos na rotina em sala de aula para que chegasse o momento dedicado à rádionovela. Como a história apresentava personagens coadjuvantes com menos expressão nas falas, havia até uma expectativa de que colegas faltassem para que os papéis mais importantes fossem assumidos pelos alunos com menor realce, já que dado aos ensaios e repetições, todos haviam memorizado as falas uns dos outros.

Próximo ao fim do semestre, de posse de dezenas de fragmentos gravados e após exaustivo processo de edição, o resultado do produto finalizado foi mostrado primeiramente aos alunos. A reação que todos tiveram nessa primeira audição pode ser resumida como um misto de espanto e encantamento. Em conclusão ao trabalho, foi realizada a dramatização da história, com dublagem, na finalização da formação continuada de professores do PNAIC e na escola dos estudantes. A satisfação de todos, professores em formação continuada, alunos-atores e da comunidade escolar de modo geral, representou um aumento da autoestima de cada aluno que ao experienciar uma situação real de êxito, certamente imprimiu nos seus espíritos a mais forte fonte geradora de autoeficácia.

## Discussões e Conclusão

Imaginar, criar, experimentar, refletir são ações fundamentais no processo de alfabetização. Ao planejar o professor projeta o seu sonhar, o seu devir e nesse sentido não pode ser econômico nas suas pretensões. Não é só ensinar a leitura da palavra escrita a sua prerrogativa, pois como bem menciona Paulo Freire (1988, p.9),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua



leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Portanto, procurar o texto no contexto foi o desafio enfrentado no projeto. Ao trazer as narrativas, ainda que sugeridas para as personagens, as crianças estavam refletindo suas realidades, percepções, anseios e temores, dentro do escopo da peça didática. Fazendo uma espécie de catarse do seu existir. Ao fazerem, expressavam pela oralidade suas leituras de mundo nos contextos sociais onde estavam inseridos e por esta via, acessaram um universo ainda desconhecido, o da palavra escrita. Perceber que a obra literária sucede uma leitura de mundo é entender que a palavra escrita quando adquirida fortalece e pereniza as narrativas testemunhadas.

Durante a execução das atividades da radionovela percebeu-se gradualmente que alunos que tinham dificuldades de se relacionar com os outros, que viviam se envolvendo em situações conflituosas se mostravam mais afetuosos e interagindo melhor nas atividades em grupos, como também outros que apresentavam dificuldades de expor suas opiniões, estavam mais participativos e queriam ensaiar todos os dias a apresentação. Em síntese todos os alunos tiveram ganhos significativos de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, foi possível garantir os direitos de aprendizagem mais uma vez do eixo de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, na perspectiva da heterogeneidade, além de melhorar a autoestima dos alunos e de desenvolver aspectos sociais e culturais propostos nos direitos de aprendizagem das artes.

Diante dos resultados obtidos e em consonância com o referencial teórico da autoeficácia, é possível concluir que, a persuasão verbal por si só não gera motivação suficiente para a aprendizagem. Deve haver primeiramente o planejamento de atividades que possam proporcionar experiências exitosas para os alunos, pois esse procedimento pode fazer toda a diferença entre sucesso e fracasso na aprendizagem, na medida em que reforça as crenças na autoeficácia de cada um.

Em relação à experiência com alunos em inclusão, importante se torna a identificação de motivadores e da potencialidade desses alunos de modo a atraí-los para a promoção da sua integração com os demais e a facilitação da sua aprendizagem, ao tempo em que se sentem valorizados como os outros. O estímulo à participação, o respeito às limitações desperta em todos o espírito de solidariedade, fortalecendo os laços e a cumplicidade fundamentais para o bom convívio.

A utilização de técnicas da peça didática abriu espaço para trazer à tona as realidades de cada aluno. Ao imaginar enredo para contar a história de personagens fictícios, o aluno conta sua existência e reforça o

sentido da valorização da sua própria história, que passa a ser o seu conhecimento prévio partilhado. Ponto de partida para o seu próprio processo de construção de entendimento do mundo, sendo um dos papéis do professor, despertar no aluno a compreensão da sua inserção no mundo.

Com o desenrolar do projeto da “radionovela” notou-se entre os alunos um ganho em aprendizagem, dedicação às tarefas, assiduidade, mudanças comportamentais no que tange à cordialidade, cooperação, compartilhamento, entre outras. A observação do processo de construção do texto, das falas, gravações, re-produções, escolha de recursos sonoros, trilha musical, consubstancia na criança o senso de organização para o bom termo de um projeto que gere um produto como uma manifestação artística.

No que tange à aquisição referente ao processo de alfabetização, os resultados foram além do que se preconiza para uma turma de 1º ano, pois, segundo Silva (2012, p. 7),

Ao término do primeiro ano do ciclo de alfabetização, esperamos que a maioria dos alunos tenha construído uma hipótese alfabética de escrita, compreendendo que as letras ou grupos de letras representam (notam) unidades sonoras mínimas (os fonemas).

No entanto, ao finalizar o ano letivo, uma parte dos alunos da turma em questão já tinha consolidado o sistema de escrita alfabética e rudimentos de leitura. Com relação ao aluno em inclusão, relato da mãe do mesmo para a escola reporta as aquisições comportamentais, de linguagem, de aquisição de rudimentos da escrita, em função de um tratamento específico e de valorização das potencialidades, que fizeram muita diferença no desenvolvimento do garoto naquele ano.

Outro elemento importante como ganho neste projeto, apóia-se na percepção da necessidade do estudo e da pesquisa na profissão docente, bem como a construção do hábito de registro e documentação. Estes procedimentos solidificam e aperfeiçoam a prática pedagógica, na medida em que alça o professor de um patamar em que é um consumidor de práticas relatadas para um patamar em que se torna produtor de práticas criadas na vivência. Ou seja, retira o professor do estado de acomodação da repetição de práticas rotineiras e maquinais para a ação em uma prática criada na experimentação, testada nas condições particulares da configuração ímpar da sua sala de aula. Essa consubstanciação do professor como pesquisador é um processo incessante, já que anualmente as turmas mudam, em função das particularidades das crianças, exigindo novo processo de organização, pesquisa e adaptações. Ainda que estando em turmas do mesmo ano em que o professor já teve experiência, a prática pedagógica necessita ter o caráter próprio da nova turma. ■

## Notas

<sup>1</sup> A peça didática foi concebida pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht para interferir na organização social do trabalho (CARREIRA et al, 2006, p.69) e procura refletir as realidades dos participantes buscando a conscientização social dos indivíduos.

## Referências Bibliográficas

- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. (org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Ed. Alínea, 2006.
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Actions - A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning**. *Educational Psychologist*, 28, 117-148, 1993.
- BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.
- CARREIRA, André et al (org.). **Metodologia de Pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07** / Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- OLIVEIRA, Urânia Maia. **O teatro épico e as peças didáticas de Bertolt Brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política pelo teatro**. Anais do Simpósio da International Brecht Society, vol.1, 2013.