



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIAS E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PIBID e ALFABETIZAÇÃO: Saberes Docentes construídos na formação Inicial

Gabriel Murillo Rocha da Cruz

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Amorim

Rio de Janeiro

2018

Gabriel Murillo Rocha da Cruz

**PIBID e ALFABETIZAÇÃO: Saberes Docentes construídos na formação
Inicial**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção de título de licenciatura
em Pedagogia.

DEZEMBRO DE 2018

CRUZ, Gabriel Murillo Rocha da

PIBID e ALFABETIZAÇÃO: Saberes Docentes construídos na formação Inicial/Gabriel Murillo Rocha da Cruz; orientadora: Rejane Maria de Almeida Amorim. Rio de Janeiro, 2018.

50f.: Ilustrado.:

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

1.Alfabetização 2.formação de professores 3.formação inicial

Gabriel Murillo Rocha da Cruz

**PIBID e ALFABETIZAÇÃO: Saberes Docentes construídos na
formação Inicial**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção de título de licenciatura
em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa Dra. Rejane Amorim

Professora convidada: Profa. Dra. Giseli Barreto Cruz (UFRJ)

Professora convidada: Profa. MSc. Talita da Silva Campelo (UFRJ)

DEZEMBRO DE 2018

Dedico esta monografia a duas professoras alfabetizadoras: Neuza Cruz (Minha Tia) e Vania (Minha mãe). Ensinaram-me que a língua é muito mais que a junção de letras.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a memória do coração. Agradeço especialmente a Jesus Cristo. Meu maior parceiro desde o início da minha vida. Esteve comigo em todas as etapas da minha monografia. Dono de toda ciência e saber. A Ele toda honra toda glória e todo poder.

Quero agradecer aos meus pais Josué e Vania e aos meus irmãos Pedro e André. Os maiores tesouros que tenho na minha vida. Sempre incentivaram os meus sonhos e me acompanham em todos os meus melhores e piores momentos.

Quero agradecer aos amiguinhos (Carol, Fernanda, Letícia e Carolzinha). Amizades preciosas que Jesus me deu. Um grande alívio em momentos de aflição. Entre risadas e lágrimas, a amizade sempre será fortalecida e colorida.

Agradeço às minhas amigas Dani, Lucy, Claudiane e Patrícia. Minhas amigas nesta trajetória acadêmica. As melhores colegas de trabalho que tenho. Ter vocês no meu dia a dia na faculdade foi uma grande aventura. São amizades que vão perdurar por muitos anos. Sempre seremos o grupo de desabafos e muitas risadas.

Agradeço às minhas colegas na UFRJ. São tantas pessoas que me ensinaram. Desde o início me mostrando não apenas o que é ser professor, mas foram exemplo em outras áreas da minha vida. A vocês deixo o meu carinho e a minha alegria por conhecer tesouros como vocês.

Agradeço à minha orientadora Rejane Amorim por todo apoio e suporte que me dá desde 2015. Onde eu enxergo uma professora do ensino superior com a essência da escola básica. A pulsão entre o conhecimento e a experiência pude ver no exercício da sua docência.

Agradeço às minhas colegas do PIBID. Professoras e bolsistas. Suas práticas e seus modos de ver a educação pública inspiraram este trabalho.

Agradeço às professoras Giseli Cruz e Talita. Por terem aceitado o convite de fazerem parte da banca de defesa desta monografia. Mais do que isso, por me darem a oportunidade de viver minhas primeiras experiências como docente no PIBID.

“A crise da educação no Brasil, não é uma crise; é um projeto”.

Darcy Ribeiro

RESUMO

CRUZ, Gabriel. M. R. da. **PIBID e Alfabetização**: saberes docentes construídos na formação inicial. Rio de Janeiro, 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

É na sala de aula que se produz o saber da experiência (LARROSA, 2002), além de saberes específicos que correspondem ao campo. Atentos a esse espaço de formação docente e no interesse por experiências concretas na formação inicial de professores, investigamos a produção de saberes docentes para Alfabetização no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) dos Anos Iniciais. Delineamos nossa pesquisa traçando o seguinte objetivo: analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita construídos no decorrer da formação inicial âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA - Ensino Fundamental I. Apoiados em uma perspectiva qualitativa, realizamos com duas bolsistas que estiveram no PIBID Pedagogia do ano de 2014 até 2017. As informações foram obtidas por meio do instrumento Saberes Alfabetizadores, que é conjunto de saberes e práticas da educação e por meio da análise de seus portfólios. Nossa leitura e a análise desse material permitiu refazer sua trajetória e nos ajudaram a compreender a formação inicial do professor alfabetizador. Como resultado, dentro de categorias que emergiram da leitura e análise do material fornecido pelos sujeitos, entendemos que programas como PIBID colocam o professor e na sala de aula como produtores do saber da experiência. Trazendo para o campo da alfabetização, a experiência possibilita a construção de práticas alfabetizadoras com contexto, que compreende diversas possibilidades pedagógicas, transpassando a prática de decodificação de sons e letras. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência revela um potencial de entrelaçamento teórico e prático na alfabetização, reconhecendo que a formação para o ensino da leitura e da escrita requer conhecer o educando que está em sala de aula, para (possivelmente) acontecer uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização - Formação de Professores – Formação Inicial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 01: FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO E DESAFIOS	12
CAPÍTULO 02: CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES	17
2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	17
2.2 Concepções de Alfabetização no Brasil	19
CAPÍTULO 03: METODOLOGIA: SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO	23
3.1: A ação de ensinar e saberes alfabetizadores	23
3.2 Conhecendo as bolsistas: Escolhas e Percursos	23
3.3: Instrumento Saberes Alfabetizadores: Construção e Aplicação	25
CAPÍTULO 04: SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL	29
4.1 Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando.	29
4.2 Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática	34
4.3 Ensinar exige que o professor alfabetizador elabore seu planejamento e avaliação de forma coerente com a realidade da turma.	39
4.4 Ensinar exige que professor alfabetizador perceba seu ofício como um ato de emancipação dos estudantes e não meramente um ato mecânico de decodificação	41
4.5 Ensinar leitura e escrita exige que o professor alfabetizador tenha o hábito da leitura e que a escrita faça parte de sua vida de forma significativa	43
4.6 Ensinar exige que o professor alfabetizador priorize práticas de leitura e escrita que produzem sentidos para que o aluno desenvolva seu discurso com liberdade	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A temática formação docente busca compreender os fenômenos constituintes da profissionalização do professor e os acontecimentos que surgem a partir desse ofício. Quando compreendemos isso, percebemos que o campo de pesquisa para o assunto é rico e nos permite uma infinidade de problemáticas, pois onde está um professor, está uma especificidade: a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007). Os conjuntos de estudos que abrangem este tema permitem traçar uma trajetória de concepções e ações sobre ser professor e este percurso é permeado por sujeitos, tempos e espaços.

Pensando nisso, a ação de ensinar acontece com múltiplas faces o que nos coloca algumas questões: Sobre o quê ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Quem ensina e para quem ensina? Temos o ponto de partida para compreender esta profissão marcada por situações que a tornam complexas, além disso, quando aliada a algum campo de conhecimento, o ofício se torna mais enigmático. Unindo a formação docente com alfabetização, temos uma demanda das áreas que nos interessam neste estudo.

Existe saberes específicos que se constituem em sala de aula quando o professor trabalha com ensino da leitura e da escrita com o educando. O docente que está em processo de formação precisa entrar em contato com esta prática, é deste cruzamento que emerge o saber da experiência (LARROSA, 2002).

Uma política de formação que promoveu esta junção foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os cursos de licenciatura que incorporaram essa Política Pública criaram possibilidades para que se ampliasse ainda mais a constituição para docência. Olhando para a alfabetização, o programa se mostra com um potencial para descobrir os saberes que permeiam o ensino da leitura e da escrita. Portanto, vimos nessa ação um grande impacto na nossa formação como bolsista do programa. Especificamente na minha¹ formação, o programa permitiu construir a docência dentro do campo de alfabetização, me ofereceu uma experiência de formação para professores que anseio em perpetuar por toda carreira como professor. Construiu dentro de mim a consciência de formação e formador.

Delineamos nossa pesquisa traçando o seguinte objetivo: analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita construídos no decorrer da formação inicial âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA – Anos Iniciais. No decorrer do trabalho busca-se

¹ É utilizada primeira pessoa, por se tratar de algo pessoal e importante para o texto.

compreender a formação inicial de professores, sua relação com alfabetização e os saberes desenvolvidos pelas bolsistas durante seu período de imersão em sala de aula.

O curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro implementou esse programa no ano de 2012 e o desenvolve até a presente data. Para este estudo, vamos delimitar sobre a ação do PIBID entre os anos de 2014 a 2017. Entre o grupo de 16 bolsistas, duas delas possuíam algo em comum: o tempo de permanência no programa de 4 anos, período equivalente ao da formação para o licenciando no curso de Pedagogia. As duas bolsistas serão os sujeitos da pesquisa.

A metodologia neste trabalho é de cunho qualitativo e segue o seguinte percurso: Estudo da área, leitura aprofundada dos portfólios de 2 bolsistas PIBID produzidos entre os anos de 2014 e 2017. Para compreender a trajetória das bolsistas, foi pedido o envio de dos portfólios produzido por elas. No segundo momento enviamos o instrumento Saberes Alfabetizadores. A análise passou pelo cruzamento de dados e relacionando com o referencial teórico do trabalho.

Teorizando este trabalho temos Larrosa (2002) que trata sobre saberes da experiência como algo fundante na formação do professor. Nóvoa (1995) vem contribuir para a disseminação do conceito profissionalização docente. Em concordância com o autor, temos Freire (1996) que vai abordar em seu livro Pedagogia da Autonomia, os saberes necessários para a prática docente. Para evidenciar o entrelaçamento da formação docente com alfabetização, trazemos Soares (2004) que aborda sobre as concepções de alfabetização e letramento na prática dos professores. Goulart (2014) vai apontar para uma perspectiva sobre alfabetização: o processo discursivo como base para um trabalho com sentido e significado.

CAPÍTULO 01: FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO E DESAFIOS

A formação docente tem sido alvo de discussão (NÓVOA, 1992; SAVIANI, 2008; LARROSA, 2002; SCHON, 2000), esta preocupação surge na Europa no século XIX devida a necessidade de haver uma instrução popular. A partir deste evento, surgiram diversas escolas normais por toda a Europa como a Escola Normal em Pisa fundada por Napoleão em 1802 (SAVIANI, 2008). No Brasil este movimento vai surgir logo após a independência com a mesma preocupação da Europa. Saviani (2008) faz uma análise da história da formação docente brasileira e de suas transformações que foram concomitantes às mudanças políticas e sociais que ocorreram ao longo dos anos.

Saviani (2008) a partir de sua análise vai separar a formação de professores no Brasil em seis fases:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890),
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),
3. Organização dos institutos de educação (1932-1939),
4. Organização e Implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971),
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (2009, p.144)

Atentos à história e a problemática que cada fase destacada pelo autor nos remete, ponderamos que é possível perceber uma mudança de enfoque na formação de professores. Utilizando as categorias de Saviani, a partir da quarta fase (1939-1971) com o surgimento dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, se destacaram dois modelos de formação: a Escola Normal que tinha o foco em construção de práticas e de desenvolvimento de metodologias para a sala de aula; e os cursos superiores que passam a se dedicar aos estudos teóricos e discussões filosóficas sobre a educação com o formato “Esquema 3+1”. Esse formato contava com três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas. Estes dois modelos, Saviani (2008) vai chamar de “*didático-pedagógico*” e “*Cultural-cognitivo*” respectivamente.

Após esta fase, O modelo “Cultural-cognitivo” passa a ter uma aceitação maior nos cursos superiores e também vai passar a formar professores com habilitação para administração escolar, orientação e coordenação (no caso do curso de Pedagogia), se distanciando cada vez mais das Escolas Normais. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) é promulgada, e no artigo 61, relata que: “

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou **superior** para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. (BRASIL, 1996 - Grifo Nosso).

Ainda no Art. 61 da LDB, lemos que a formação de professores consiste na: “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.” Além desse artigo 61, o artigo 65 regulariza as práticas de ensino, destinando com o mínimo de trezentas horas. Foi o momento em que os alunos puderam observar o espaço escolar das escolas brasileiras com a carga horária organizada pelas instituições de nível superior. Ambos os artigos reforçam a preocupação com a prática através da lei.

Além da LDB/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou o decreto nº 3.276 que aborda a formação de professores no ensino superior, e em seu terceiro parágrafo determina que: “Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo **metodologias de alfabetização.**” (BRASIL, 1999 - Grifo Nosso).

Mesmo que o CNE/3.276 venha a destacar “metodologias de alfabetização” como importante para a formação inicial de professores, no mesmo decreto, não há um aprofundamento sobre a abordagem deste conteúdo, além disso, o título desta área sugere algo que está fora da contextualização, mostrando ainda um distanciamento da realidade.

A partir desta lei e deste decreto, os cursos superiores de licenciatura e Pedagogia passam a ter a responsabilidade de formar professores para educação básica junto com as Escolas Normais. Para complementar esta responsabilidade, os cursos superiores de modalidade à distância (EaD) passam a ofertar vagas a partir do decreto emitido pelo CNE em 2005.

Segundo Giolo (2008) houve uma grande aceitação pela modalidade EaD na área da educação entre os anos 2000 e 2006. O autor realizou uma pesquisa empírica. Nos seus dados, o curso de Pedagogia em 2006 tinha 68,9 % das matrículas de EAD na área formação de professores. Segundo o censo do ensino superior de 2016 do INEP, a modalidade a distância possui 18,6 % das matrículas do ensino superior. Desta porcentagem “O típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura.” (INEP, 2016).

Segundo o censo do ensino superior do INEP em 2017, de 2007 até 2017 o número de matrículas na modalidade presencial seguem sem alteração, enquanto as matrículas em EaD mantém uma tendência no crescimento chegando a ficar com 46,8 % das matrículas. Dessa

porcentagem 64,1% são de instituições privadas. Outro dado que nos chama atenção é o curso de Pedagogia, que recebeu o maior número de matrículas no ano de 2017.

Com esses dados, reforçamos que há uma distinção nos modelos de formação. Para o curso superior, Saviani (2008) fala que a questão pedagógica está presente, porém, não encontra um caminho de consolidação. Ou seja, os cursos de Pedagogia e de licenciatura encontram-se com uma predominância em disciplinas teóricas, filosóficas sobre educação e que “nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.” (2008, p.149).

Na tentativa de preencher este déficit, são oferecidos cursos de formação continuada. Dentre áreas que são abordadas, a alfabetização é que tem sido alvo de estudo e de elaboração de políticas públicas. Como exemplo, neste trabalho, destacamos três programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC): Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), O Programa Pró-Letramento e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PROFA foi lançado no ano de 2001 pela secretaria de educação do ensino fundamental, com o objetivo de trazer *novas técnicas* para o campo da alfabetização. O programa teve como base os estudos de Emilia Ferrero e Ana Teberosky de 1985 que ficou conhecido como Construtivismo. O curso foi estruturado em três módulos, cada módulo continha um material feito em vídeo propondo situações e atividades que discutiam sobre o tema. Para Menezes e Santos: “Ele é voltado para a **reciclagem** de professores alfabetizadores” (2001). O termo destacado na declaração das autoras remonta um momento da formação de professores no Brasil. Amorim e Castro (2015) apresentam o termo reciclagem como uma das denominações da formação continuada na década de 70. O termo significa: “Atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares **alcançassem** uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um” (2015 p.43 - Grifo Nosso).

Quando entendemos a formação do professor na perspectiva da reciclagem, percebemos que existem algumas brechas: a primeira é que este formato de formação continuada pode estar gerando um distanciamento entre os dois espaços formativos: Universidade e Escola. E por causa desse afastamento, a segunda questão que aparece é a ausência de diálogo entre práticas. Ou seja, estamos falando de uma relação onde a prática do professor alfabetizador torna-se “obsoleta” e a prática “distante” da escola, fornecida pelos programas de formação continuada, passa a ser “atual” ou “eficaz”. Salientamos que, o termo

utilizado por Menezes e Santos (2001) foi utilizado há 48 anos, mostrando-nos, claramente, a necessidade de abandonar essa perspectiva e avançar para uma formação centrada na produção de saberes e a valorização deles.

O Programa Pró-Letramento foi lançado em 2006 pensando na formação continuada de professores. Dando enfoque para leitura, escrita e Matemática, o projeto teve como público alvo os professores dos anos iniciais da rede Pública. Ele foi estruturado em modelo semipresencial com materiais impressos e em vídeos. A carga horária do curso é de 120 horas intercalando entre encontros presenciais e atividades individuais. Um dos seus objetivos foi: “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.” (MEC, 2006).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implementado pelo MEC em parceria com Municípios e Universidades no ano de 2012. O foco inicial do pacto era oferecer formação continuada para professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental com o objetivo de alfabetizar crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Além do suporte na formação docente, o PNAIC oferece suporte de materiais didáticos e referenciais curriculares. Nos anos de 2017 e 2018, o Pacto ampliou sua formação para professores em Educação Infantil e hoje está sendo encerrado.

Percebemos que os três programas estão focados para a formação continuada, no entanto, para a formação inicial (cursos de graduação), encontramos uma disciplinalização da área, tendendo para uma formação que os licenciados venham, a saber, sobre os teóricos da alfabetização, mas que não os aproxima da prática alfabetizadora em sala de aula. Há uma concentração de esforços para a elaboração de programas de formação continuada, todavia a preocupação deveria estar em promover a inserção do licenciando nas práticas de alfabetização presente na sala de aula, para que o discente possa construir os saberes que irão nortear suas práticas como professor regente. O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) implementado em 2008, contém apenas, em sua grade curricular, duas disciplinas voltadas para a alfabetização, sendo uma no currículo obrigatório do quarto período e o segundo com uma disciplina opcional. É importante salientar que, existe a disciplina “Práticas de Ensino em Anos Iniciais”, porém, como o próprio nome sugere, não existe uma obrigatoriedade de acompanhar uma turma de alfabetização.

Essas disciplinas promovem espaços de discussão e debates levando os estudantes para uma aproximação do conteúdo. No entanto, o conhecimento compartilhado revela um distanciamento da experiência. Larrosa (2002) vai dizer que há uma cultura de informação/

opinião. Primeiro é preciso informar e depois opinar sobre o que foi relatado. Esse movimento acaba enfraquecendo a experiência do ser humano.

A experiência traz um enriquecimento na formação do sujeito. Este se encontra no estado de passividade, receptividade, despido de qualquer pressuposto para interagir com o conhecimento como ele realmente é. Esse movimento requer escuta, atenção, exige um tempo maior para perceber em que medida afeta o sujeito, ao ponto de ver relação do conhecimento com a vida humana.

A partir deste movimento de conhecimento/ vida humana, encontra-se o saber da experiência. Larrosa diz que: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo ao **longo da vida** e no modo como vamos dando. sentido ao acontecer do que nos acontece” (2002. p 27 - Grifo Nosso). Este saber se constitui de forma gradual, no campo da educação a Formação Docente se constrói no contato com: o estudo das teorias, a escola, a universidade, o cotidiano. Nóvoa reforça a valorização da experiência e compreende que a formação de professores passa por esta parceria:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p.13)

A partir disso, se pensa que a experiência é parte constituinte da identidade do professor. Conforme o docente vivencia os fenômenos da sala de aula, o saber da experiência se desenvolve formando assim um caminho singular e único. Trazendo para o campo da alfabetização, a experiência permite que se construa práticas que possam trazer sentido e significado para o aluno.

Os diferentes saberes que são necessários para atuar na alfabetização exigem do licenciando uma formação mais próxima da realidade escolar, e um contato com o cotidiano da sala de aula, não apenas na posição de observador, mas como alguém ativo, que está construindo sua profissionalização e oxigenando a prática do preceptor que o supervisiona.

CAPÍTULO 02: CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES

2.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Retomando o que tratava no capítulo 1, vamos apresentar a política que veio para fortalecer a luta contra a questão da formação distante do seu campo de atuação. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) propõe uma formação docente mais reflexiva e cujo objetivo é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (CAPES, 2017). Essa integração acontece pela inserção dos licenciandos na primeira metade do curso de licenciatura no cotidiano escolar, permitindo assim que os licenciandos façam reflexões sobre os saberes que aprendem na universidade com relação ao cotidiano escolar. As Instituições de Ensino Superior (IES) que tiverem o interesse em pleitear as bolsas podem lançar seu projeto. A IES pode ser pública, privada ou sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura e se encaixam nos requisitos que aparecem no edital vigente.

Os núcleos são feitos a partir de subprojetos que correspondem ao componente curricular da educação básica, sendo os quais os licenciandos são formados. Dentro deste subprojeto, temos três atribuições: a primeira é o Bolsista de Iniciação à docência que são os licenciandos, a segunda é o professor supervisor: este é o professor que está na educação básica, a terceira é o coordenador institucional que é o professor na universidade, sendo ele mediador destes dois espaços: Universidade/Escola. Além de ser o mediador, ele também escolhe a escola que receberá o projeto.

Para participar do projeto, é necessário que as IES elaborem seus próprios projetos de acordo com o edital publicado pela Fundação CAPES. Para cada instituição, podem ter uma composição de 24 até 30 bolsistas de iniciação à docência, sendo 3 professores da escola, 1 professor Universitário. A fundação CAPES é responsável pela provisão e distribuição de bolsas para cada subprojeto. As três atribuições citadas no parágrafo anterior recebem um valor específico.

A UFRJ teve aceitação do projeto em 2007 a partir de cinco cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, História, Matemática e Química. A partir do ano de 2012 houve uma expansão nos cursos, abrangendo assim todas as áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. O curso de Pedagogia

participa do edital oferecendo dois subprojetos: Anos Iniciais/Educação Infantil. Nesta pesquisa o enfoque será no subprojeto Anos Iniciais

O subprojeto “Anos Iniciais” que ocorreu dentre 2012 e 2018 teve duas formações. A segunda formação atuou de 2014 até Março de 2018². É importante ressaltar que durante a segunda formação, o programa passou por um período de incertezas que ameaçavam a extinção do programa. Dada a conjuntura descrita (entre 2015 e 2016) é feita uma seleção interna para reconfiguração de licenciandos. Neste período, foi promovido o contato de treze novos bolsistas com turmas de 1º e 2º ano entre o ano de 2016 e 2018. A partir desta proximidade, foram realizados encontros semanais dos bolsistas com os professores supervisores e a coordenadora institucional.

O tema principal desses encontros era sobre o cotidiano nas escolas. Outros encontros serviam como momentos de formação em outros espaços, sendo estes: Escolas, Universidades e espaços culturais; Outro aspecto importante é o PIBID/PEDAGOGIA/UFRJ – Anos Iniciais tinha como atuação turmas de alfabetização no período de aula das turmas, diferente de alguns subprojetos do programa que atuam, no período de contra turno.

Além dos encontros, os licenciandos realizaram registros sobre o seu período de passagem na escola. As formas de registro poderiam ser: caderno de campo, diário de bordo, portfólio e escrita reflexiva das atividades feitas para a turma. É importante salientar que neste período 2016-2017 a parceria aconteceu com duas escolas públicas federais.

A partir dessa descrição, o trabalho compreende o PIBID como lócus para o desenvolvimento do saber da experiência. Felício (2014) entende que o programa é considerado um espaço onde o diálogo entre o ensino superior e a educação básica é condição imprescindível para a formação docente. Além disso, o programa entende que o professor da educação básica é produtor de conhecimento, produz saberes que se articulem com os saberes teóricos. Campelo (2016) reforça que a proposta feita pelo PIBID/ PEDAGOGIA- Anos Iniciais prioriza um espaço de construção coletiva, diálogo e a formação de professores com articulação com a pesquisa.

Entendemos que a universidade possui os seus espaços próprios de formação e relação com a prática, mas o PIBID foi fundamental para a nossa formação, pois permite um espaço de atuação com maior autonomia, criando possibilidades para a construção da nossa docência.

² A pesquisa se deteve em discorrer sobre o Programa na sua atuação entre 2012 e Março de 2018. Durante a construção desta pesquisa, foi elaborado e implementado um novo edital do PIBID com início em agosto 2018, trazendo novos arranjos para o programa. Para o acesso deste novo edital: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

Mas não podemos ignorar as brechas que ainda precisam ser amarradas. O total de pessoas que participaram do projeto era dezesseis. O número de concluintes nos cursos de pedagogia é maior. Por isso que esses programas precisam aumentar seu número de vagas. Além dessa brecha, as bolsistas pesquisadas estiveram sido acompanhadas por professoras que exerciam a consciência de formação. Entretanto, esta pesquisa trata apenas uma face da realidade, será que este pensamento formador é comum em outros espaços que o promovem o programa? Que fatores são aliados para o desenvolvimento deste olhar? São reflexões que leva a pensar a formação gerada nos alfabetizadores.

2.2 Concepções de Alfabetização no Brasil

Pensar sobre a concepção de alfabetização, é rever uma história extensa de conflitos. Soares (2004) e Goulart (2014) remontam caminhos que foram percorridos para se tentar compreender o termo “Alfabetização” no Brasil, e como isso afetou nas práticas pedagógicas. Para Soares (2004), a trajetória das concepções de alfabetização é marcada em duas fases: “um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.” (2004. p.11).

No primeiro paradigma encontramos um repertório de estratégias para ensinar leitura e escrita. A autora detalha que nesta fase, a alfabetização era marcada pela sua especificidade, ou seja, uma relação direta entre o sistema fonológico e o sistema gráfico. Sua unidade de análise para desenvolver um trabalho de alfabetização é a partir da letra. Goulart (2014) vai dizer que no início do século XX, os métodos eram classificados como analíticos e sintéticos. Além disso, a autora vai ressaltar que:

Ao longo do século XX a marcha dos métodos se diferenciava pela unidade que era tomada como base para dar início ao trabalho alfabetizador, a questão do sujeito não se explicitava, a não ser em abordagens filosóficas do processo de alfabetização, como, por exemplo, no estudo de Paulo Freire. (GOULART, 2014, p. 160)

Nesta primeira concepção temos uma metodologia voltada para uma análise da língua escrita. Ela era considerada como algo abstrato e distante da realidade de seus alunos. As atividades desenvolvidas em sala de aula neste primeiro paradigma, não estabeleciam relações com o contexto que a escola estava inserida. Com isso, a relação de saber se dava de forma vertical entre o professor e o aluno.

Goulart enfatiza que “A dimensão fonológica da escrita, embora necessária, está longe de ser suficiente para alfabetizar crianças e adultos.” (2014, p.163). Isso é dito devido à ausência de

contextualização que a dimensão possuiu. Apesar de estudantes aprenderem a ler e escrever, não se estabelecia uma relação de sentido, ou seja, não havia uma ressignificação da leitura e da escrita.

Vygotsky (1991) em seu livro: “Função Social da Mente” é categórico em aferir que a escrita e leitura precisam fazer sentido para a criança e tornar isso necessário em seu cotidiano. Pensando neste posicionamento, o final do século XX mais especificamente na década de 80, o campo de alfabetização passa por uma mudança de paradigmas.

Soares (2004) relata que neste período, os estudos de Ferrero e Teberosky (1985) ganham muita visibilidade, chegando até as práticas em sala de aula. A pesquisa realizada pelas autoras tem como diretriz a perspectiva psicogenética baseada nos estudos de Piaget que reformulam alguns aspectos ignorados pelos métodos “Tradicional”. O primeiro é considerar os “erros” de escrita das crianças como hipóteses e o segundo é a valorização do conhecimento prévio que este aluno possui sobre a língua escrita.

Entretanto, com o advento desta abordagem, emerge um equívoco na prática: de abandonar os métodos considerados “Tradicional” e utilizar apenas esta concepção do processo de aprendizagem da escrita. Com isso, o foco foi o contato das crianças com a cultura escrita, com o seu uso social; mas sem haver um ensino intencional por parte do professor dos fonemas e grafemas.

Diante deste desafio, Soares propõe uma articulação entre a alfabetização e o letramento. Fez-se necessário acontecer um equilíbrio entre os saberes, pois eles não divergem, mas se complementam. Soares afirma a necessidade se haver uma dependência entre eles:

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. (2004.p 14)

Goulart (2014) reforça a necessidade de acontecer esta integração. Embora ela não se utilize do termo *Letramento*, a autora considera o processo discursivo como o ponto de partida para um trabalho de alfabetização que se desenvolva numa relação dialógica, na qual o saber da criança é valorizado. Os aspectos explorados nas metodologias consideradas “Tradicional” continuam presentes, porém, com significação e a partir das produções feitas pelas crianças.

A partir da perspectiva discursiva, compreende-se a criança não apenas como um sujeito passivo da língua, mas produtor de algo vivo fluido e inconstante. A sala de aula é o

espaço para o educando se colocar nesta nova (e) complexa forma de linguagem. Não se prolonga apenas o “domínio” da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento de um sujeito que possa ser ativo no processo de construção da linguagem e da constante modificação do seu discurso.

Freire (1996) já falava dessa perspectiva, já pensava numa proposta de ensino da leitura e da escrita considerando o conhecimento do “educando”. Ele afirma que o saber da experiência é o elemento fundamental e imprescindível para a alfabetização:

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 32).

O autor chama o saber da experiência de “Leitura do mundo”. Este conceito representa toda vivência, repertório que o “educando” possui para além de uma intervenção escolar. Enquanto a ideia “Leitura da Palavra” procura ver todo conhecimento de leitura e escrita que este estudante possui. Freire ressalta que o aluno chega à sala de aula com pensamentos e conhecimentos sobre seus mundos.

É importante salientar que Freire não fragmenta os aspectos, mas sim busca um equilíbrio entre a sua relação. Compreende-se que as duas esferas não contrapõem, mas se complementam. O autor diz que para a alfabetização possuir uma dimensão humana é necessário realizar um movimento de dialética entre a “Leitura do mundo” e “Leitura da palavra.”.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) enfatiza a necessidade da prática do professor promover um sujeito capaz de ser autônomo. De se libertar do “opressor”, de deixar de ser “oprimido”. Pensando em um trabalho de alfabetização, a opressão está num sujeito que encontra limites e resistências para se colocar no mundo letrado. E por isso, é subjugado por uma face da escrita: a cultura letrada hegemônica considerada como saber inicial.

O ensino da leitura e da escrita implica que o docente saiba equilibrar sua prática, pois ela vai revelar duas dimensões: as ferramentas utilizadas e o cidadão que se constrói. Se o professor compreende esse processo apenas como análise da língua se distanciando da realidade que a constitui, o discente pode escrever de acordo com a norma culta, mas encontrará limites para se colocar num espaço de disputas entre saberes. Entretanto, se o professor compreende a escrita e a leitura como bem cultural e de direito, ele precisa

considerar todas as manifestações da cultura escrita, e ampliar as possibilidades do aluno, considerando ele como alguém que pode intervir nos saberes e se colocar como um sujeito de conhecimento.

CAPÍTULO 03: METODOLOGIA: SABERES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO

3.1: A ação de ensinar e saberes alfabetizadores

A docência se revela como uma ação que tem buscado sua especificidade ao longo dos anos. Roldão (2009) reúne alguns pensamentos presentes no senso comum sobre o ensino. “Fazemos destaques para dois: ‘ensinar é dar a matéria e ensinar’ é organizar a apresentação de conteúdos” (2009.p 14).

A autora nos propõe uma redefinição da palavra ensinar e considera os pensamentos do senso comum definições da parte operacional do ensino. Quando nos limitamos à estas definições, há uma redução do ofício docente ao ponto de muitos concluírem que “qualquer um pode ser professor”. Mas este não é o propósito deste trabalho e nem o que defende.

Para Roldão ensinar é: “desenvolver uma ação especializada de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (2009 p.15). É notável que, na definição da autora, há uma condição para ensinar: para que haja ensino é necessário mobilizar diversas ferramentas que promovam um espaço para aprendizagem.

A profissão docente implica na mobilização de saberes para se construir o conhecimento com o educando, e o ensino da leitura e da escrita não se distancia dessa definição. O professor alfabetizador precisa articular diversos saberes para que possivelmente seja promovido uma relação do educando com esta “nova” forma de linguagem, a escrita.

Para um professor de alfabetização, convém buscar saberes que correspondem ao campo da leitura e da escrita, pensando nisso, programas de formação inicial, como o PIBID, entende o licenciando como alguém exposto aos saberes docentes que correspondem a cada campo de conhecimento. No espaço escolar, o docente explora diversos desdobramentos de seu repertório e saberes para exercer uma prática mais qualificada.

Considerando que os bolsistas foram apresentados à práticas docentes que se dirigem ao ensino da leitura e da escrita, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita construídos no decorrer da formação inicial âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA – Anos Iniciais.

3.2 Conhecendo as bolsistas: Escolhas e Percursos

Neste tópico, antes de se aprofundar nos saberes escolhidos, a pesquisa compreende a necessidade de conhecer a trajetória das bolsistas anterior ao PIBID/PEDAGOGIA. O

caminho percorrido por cada uma até a inserção no programa torna mais lúcido a construção da identidade docente das duas. Para preservar a identidade as bolsistas serão nomeadas pelas iniciais do seu nome: bolsista A e bolsista L

A escolha por essas bolsistas se justificam pelo tempo de permanência no projeto (2014 – 2018), tomando como pressuposto que quanto maior for à imersão do discente no espaço da sala de aula, melhor será a construção e a consolidação desses saberes que partem do saber da experiência (Larrosa, 2002).

A bolsista “A” é natural do município de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Teve o início de sua trajetória acadêmica numa escola privada de caráter confessional, nesta escola permaneceu por nove anos (tempo estimado para a conclusão da etapa do ensino fundamental). No Ensino Médio, a bolsista realiza uma mudança para um Colégio Estadual do município. A razão da mudança é que a bolsista “A” decide fazer um curso técnico pelo SENAI de manutenção e montagem de máquinas, pois ele só era oferecido pelo turno da manhã. No entanto o relato apresentado a seguir assegura que o processo de mudança não foi uma experiência tão complexa: “Essa mudança foi maravilhosa porque eu não gostava muito da escola que eu estudava, quando mudei de escola foi uma ótima experiência, pois me sentia em casa na nova escola”(Bolsista “A”, 2016).

Durante dois anos (2011 e 2012) a bolsista participou do curso pré-vestibular social CEDERJ, a qual possui gratidão por vários ensinamentos que obteve com os professores e com os colegas. Após esse período de estudos, a bolsista presta vestibular para dois cursos: Serviço Social e Pedagogia. Quanto à justificativa pela escolha dos cursos a bolsistas não entrou em detalhe, mas ela relata a escolha definitiva pelo curso de Pedagogia:

O curso de Pedagogia era a minha segunda opção e Serviço Social a primeira, como não passei para Serviço Social resolvi fazer o primeiro período de Pedagogia e depois fazer transferência para o Serviço Social. Iniciei o curso de Pedagogia e quando terminei o primeiro período, não tinha mais interesse em mudar de curso, percebi que a Pedagogia era realmente o curso que eu queria (Bolsista “A”, 2016).

A bolsista “L”, como ela mesma fala “*carioca da gema*” mora na Baixada Fluminense região metropolitana do Rio de Janeiro, concluiu ensino fundamental numa escola privada e considerava tudo “*padronizado demais*”. Depois disso, ela decide realizar seu ensino médio na escola pública por querer experimentar coisas novas: “fui para um Instituto de Educação que funcionava dentro de um CIEP e foi tudo que sonhei. Não foi planejado entrar para o magistério escolhi porque era perto de casa e público”. (Bolsista “L”, 2014)

A própria bolsista declara que seu período de formação como professora no ensino médio foi uma ótima experiência. Os momentos de estágios puderam oferecer a ela a possibilidade de pensar em dar continuidade na área da educação. Após a conclusão do ensino médio a bolsista “L” decide fazer o ensino superior em Fonoaudiologia. Embora ela tenha gostado da experiência educacional, a vontade de experimentar algo novo foi maior, por isso a escolha pelo curso.

A bolsista fala que, assim com o instituto de educação, o curso de Fonoaudiologia foi uma grande experiência para ela. O curso trouxe pra ela o desejo de (futuramente) realizar medicina. Durante o curso de Fonoaudiologia, a bolsista recebeu uma bolsa pelo PROUNI para cursar Pedagogia. Mas não conseguiu manter a escolha e decidiu trancar e abandonar o curso para concluir o curso de Fonoaudiologia. Após a formação, decidiu trabalhar na área por alguns anos.

Desempregada, decidiu fazer o ENEM e tentar (novamente) o curso de Pedagogia. A bolsista conseguiu uma vaga na UFRJ e relata um pouco os medos que a cercavam:

“No início era pura alegria por ter conseguido uma bolsa, seguindo de total desespero de como eu estudaria na URCA, sem dinheiro, sem eira nem beira. Na cara e na coragem me matriculei, arrumei um emprego temporário juntei dinheiro para pelo menos me manter no início da faculdade” (Bolsista “L”, 2014).

Após esse primeiro momento no curso, a bolsista descobre que a natureza de sua matrícula garante para ela uma bolsa por um ano. Ela relatou que ficou muito feliz em retomar os estudos e que passa por cima de qualquer crítica quanto à decisão dela de apenas estudar e não trabalhar, além disso, ela justifica sua escolha pelo curso de Pedagogia: “Pedagogia foi minha primeira opção no SISU , o gosto pela educação aflorou nos anos de trabalho como Fonoaudióloga que me mostrou a relação estreita e necessária com professores e pais”(Bolsista L, 2014).

3.3: Instrumento Saberes Alfabetizadores: Construção e Aplicação

A pesquisa é de abordagem qualitativa. O processo deste trabalho tem o seguinte percurso: leitura e aprofundamento teórico, leituras sistemáticas dos portfólios das bolsistas, organização de saberes alfabetizadores a partir das seguintes fontes: teorizações e portfólio; e análise dos resultados. Elaboramos um instrumento com saberes alfabetizadores para que as bolsistas indicassem os quatro saberes mais relevantes que construíram a partir de sua participação no PIBID. No primeiro momento nos dedicamos a leitura do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Após a leitura entendemos que os saberes apresentados pelo autor retratam da prática docente, mas sem especificar o ensino da leitura e da escrita. Com esta

conclusão, decidimos nos dedicar a leitura de outros autores que abordam sobre a temática alfabetização além de Paulo Freire (SOARES, 2005; TRISOTTO, 2011; GOULART, 2014). As novas leituras alinhadas a leitura de Pedagogia da Autonomia, nos permitiram perceber eixos que permeiam a prática docente na alfabetização. Após um processo de reflexões e discussões, elaboramos 9 saberes que (possivelmente) estiveram presentes nas práticas das bolsistas. É importante ressaltar que a análise dos portfólios nos apontaram muitos saberes docentes específicos da alfabetização, sobre os quais não tínhamos tempo para analisar.

Pensamos assim, em um campo que possibilitasse a síntese. Salientamos que esse instrumento foi inspirado na metodologia utilizada por Amorim e Cerdas (2016) em sua pesquisa que tratam sobre saberes docentes no campo de alfabetização. No primeiro momento, as bolsistas deveriam escolher quatro dos nove saberes. Para o segundo momento, elas deveriam classificar os saberes escolhidos, sendo 1- considerado o “mais importante” e 4 – considerado o “menos importante”.³

Os portfólios foram construídos pelas bolsistas durante a permanência delas no programa. Neste documento estão contidas atividades desenvolvidas em sala de aula, eventos culturais e experiências nos espaços escolares; Todos eles são escolhidos pelas bolsistas. Os acontecimentos relatados nos portfólios são considerados momentos que trouxeram contribuição para a sua formação. Além disso, as imagens e textos escolhidos em cada portfólio serão considerados como dados. Uma vez que, o Portfólio é considerado uma forma/linguagem para divulgar o processo de formação humano delimitado por um recorte temporal. Neste trabalho, todos apresentam curvas e nuances de uma formação no período de quatro anos.

Todas as práticas analisadas nesta pesquisa aconteceram em três escolas. Fato ocorrido devido à mudança na função *Professor Supervisor*. Todas as escolas estão localizadas no município do Rio de Janeiro. Duas estão localizadas na Zona Sul. A terceira encontra-se na Zona Central.

Após a construção do instrumento e análise dos portfólios, a pesquisa desenvolve um relatório que consiste na análise dos saberes escolhidos pelas bolsistas. A análise desses resultados tem como fundamento o referencial teórico desta pesquisa. A seguir será apresentado, em tabelas, os 9 saberes enviados para a bolsista “A” e bolsista “L” via email:

TABELA 1: Saberes docentes enviados às bolsistas

³ Embora tenhamos utilizado os termos mais e menos importante, a pesquisa considera todos os saberes docentes alfabetizadores imprescindíveis para a prática do alfabetizador. Os termos foram utilizados com fins de estabelecer um hierarquia.

1) Ensinar exige que o professor alfabetizador busque intencionalmente um processo formativo que tratam de seu ofício, do seu aprimoramento cultural, artístico, histórico, literário, etc.
2) Ensinar leitura e escrita exige que o professor alfabetizador tenha o hábito da leitura e que a escrita faça parte de sua vida de forma significativa.
3) Ensinar exige que o professor alfabetizador elabore seu planejamento e avaliação de forma coerente com a realidade da turma
4) Ensinar exige que o professor alfabetizador seja autor de sua própria prática e possibilite uma circulação dos mais variados textos e formas de escrita em sua prática cotidiana.
5) Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática.
6) Ensinar exige que o professor alfabetizador priorize práticas de leitura e escrita que produzam sentidos para que o aluno desenvolva seu discurso com liberdade.
7) Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando.
8) Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha um amplo repertório literário e cultural, o que pode permitir que estabeleça relação com as práticas desenvolvidas em sala de aula.
9) Ensinar exige que professor alfabetizador perceba seu ofício como um ato de emancipação dos estudantes e não meramente um ato mecânico de decodificação.

A seguir os saberes escolhidos pela bolsista “A”:

TABELA 2: Os saberes desenvolvidos no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para o ensino da leitura e da escrita

Bolsista “A”	
1	Ensinar exige que o professor alfabetizador elabore seu planejamento e avaliação de forma coerente com a realidade da turma.
2	Ensinar leitura e escrita exige que o professor alfabetizador tenha o hábito da leitura e que a escrita faça parte de sua vida de forma significativa
3	Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática.
4	Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando

A seguir os saberes escolhidos pela bolsista “L”:

TABELA 3: Os saberes desenvolvidos no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para o ensino da leitura e da escrita

Bolsista “L”	
1	Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando.
2	Ensinar exige que professor alfabetizador perceba seu ofício como um ato de emancipação dos estudantes e não meramente um ato mecânico de decodificação.
3	Ensinar exige que o professor alfabetizador priorize práticas de leitura e escrita que produzem sentidos para que o aluno desenvolva seu discurso com liberdade
4	Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática.

CAPÍTULO 04: SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo traremos os seis saberes escolhidos pelas bolsistas. Embora a lista seja de nove saberes docentes para alfabetização que construímos, sejam todos significativos e relevantes para o ato de ensinar, e aparecem com mais ou menos detalhes nos portfólios das bolsistas, os seis saberes indicados serão nosso foco para essa análise. Para efeito de organização, o trabalho considera como saberes fundamentais aqueles escolhidos por ambas as bolsistas, são estes:

1) Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando e

2) Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática. Por isso serão os primeiros apresentados com maior riqueza de detalhes. Em seguida, será discutido os quatros saberes escolhidos pela bolsista “A” e bolsista “L” individualmente: 3) Ensinar exige que o professor alfabetizador elabore seu planejamento e avaliação de forma coerente com a realidade da turma; 4) Ensinar exige que professor alfabetizador perceba seu ofício como um ato de emancipação dos estudantes e não meramente um ato mecânico de decodificação; 5) Ensinar leitura e escrita exige que o professor alfabetizador tenha o hábito da leitura e que a escrita faça parte de sua vida de forma significativa e 6) Ensinar exige que o professor alfabetizador priorize práticas de leitura e escrita que produzem sentidos para que o aluno desenvolva seu discurso com liberdade.

4.1 Ensinar exige que o professor alfabetizador desenvolva um trabalho com múltiplas linguagens (Oral, escrita, artística, musical, teatral, expressão corporal, etc.) possibilitando caminhos para a expressão do pensamento do educando.

No processo de formação, o saber da experiência desenvolveu o entendimento que o professor alfabetizador deve promover o contato do aluno com diversas formas de linguagem (Oral, Escrita, musical, expressão corporal, teatral, etc). No portfólio da bolsista A, encontra-se algumas experiências com múltiplas linguagens.

No ano de 2015, a bolsista “A” realiza uma atividade sobre a artista Tarsila de Amaral. Isso aconteceu numa escola municipal localizada na zona sul o município do Rio de Janeiro com uma turma de 1º ano. No primeiro momento, a bolsista realiza uma leitura da biografia

da artista, contextualizando toda a turma. Como segundo momento, foi realizada uma apresentação da obra da artista. A turma entrou em contato com as cores e as características que Tarsila do Amaral explora em suas obras, como vemos na figura 1. Para o terceiro momento, bolsista “A” propõe que cada criança realize a sua pintura inspirada nas obras de Tarsila. Como momento final da atividade, ela expõe as obras dos alunos em sala de aula.

Figura 1: Atividade Tarsila do Amaral



Fonte 1: Portfólio Bolsista “A”, 2016.

Após 1 ano e meio desta atividade, a bolsista “A” relata uma experiência desenvolvida em agosto de 2017 chamada “Questões Étnico Raciais.” Ela também foi realizada com a turma de 1º ano, porém, já estava em outra escola na zona central do Rio de Janeiro. Além da bolsista A, estiveram presente na atividade outra bolsista e este pesquisador dando auxílio. No primeiro momento foi realizada a leitura do livro intitulado “O Cabelo de Lelê”, escrito pela autora Valéria Belém. Após isso, aconteceu uma roda de conversa (Figura 2) com as crianças sobre características físicas e hereditariedade.

No portfólio, fotos indicam que a roda foi feita em sala de aula e que houve um momento em que as crianças puderam ver seus rostos e voltar a conversa sobre o mesmo tema.

Figura 2: Roda de Conversa



Fonte 2: Portfólio bolsista “A”, 2017

Na segunda atividade desenvolvida, a bolsista “A” opta por realizar um autorretrato com a turma. No primeiro momento, é apresentado para a classe, artistas que já realizaram o autorretrato. Para o segundo momento, ela propõe que cada aluno fazer o seu autorretrato. Mas, nesta confecção, além do lápis de cor, os alunos poderiam utilizar outros materiais

Figura 3: Autorretrato



Fonte 3: Portfólio bolsista A, 2017.

como: Lã, giz de cera, fitas coloridas, lantejoulas. Como momento final, todas as obras foram expostas (Figura 3) num evento promovido pela escola sobre as relações étnico-raciais.

Ao final do ano de 2017, a bolsista “A” se submete à uma experiência na linguagem teatral. No dia 13 de dezembro, ela e outros bolsistas, juntamente com a professora supervisora, realizam a peça teatral, “Bruxa Bruxa vem a minha festa!”. Esta é uma adaptação de um livro de literatura infantil de mesmo nome escrito pela autora: Arden Druce e Ilustrado pela: Patrícia Ludlow. Segue abaixo, o relato da bolsista sobre esta experiência:

Realizar essa atividade foi uma experiência satisfatória e marcante para a minha formação, pois reunimos a Professora e todos os bolsistas que acompanharam a turma durante o ano de 2017. A peça de teatro ficou maravilhosa e os alunos amaram. (Bolsista A, Dezembro de 2017).

Atividades como estas revelam como alfabetizar demanda do professor, uma abordagem com múltiplas linguagens para além da escrita. Constata-se que no período de dois anos, a bolsista utilizou três linguagens na sua relação com a turma: Artística, Oral e Teatral. Os alunos puderam se apropriar destas linguagens e assim se expressar e colocar em evidência o seu discurso referente ao tema que é proposto.

A bolsista “A” buscou priorizar um dos eixos de linguagem mais negligenciados neste processo, a oralidade. Como forma de trazer o grupo para a atividade, ela utiliza da ferramenta que os alunos têm maior domínio e, assim, surge a possibilidade da criança expor o seu conhecimento sobre aquele assunto. Goulart (2014) fala desse eixo como um potencial para transpor o conhecimento do sistema de escrita alfabética:

Neste importante movimento discursivo oral, textos escritos de variados gêneros vão sendo significados, por meio de conversas em que se discutem compreensões, se comparam ideias e posições, se estabelecem relações com outros textos e situações. (p.169)

A roda de conversa promove a fala de todas as crianças que estão presentes, algo que horizontaliza as relações, elevando o discurso e modificando-o. Neste momento, a posição do professor deve ser a de mediador, oferecendo ferramentas para que o discurso de cada aluno seja valorizado e quem sabe, melhor encaminhado.

Para a roda de conversa, foi realizada várias perguntas em relação a personagem “Lelê” e como era a seu relacionamento com o cabelo. A seguir apresentamos um trecho relatando o momento da roda de conversa⁴:

Após a fala das alunas o bolsista perguntou o que os alunos diriam para as amigas da Alice e da Maria Helena, caso elas fossem alunas da turma, um aluno rapidamente respondeu: “Você tem que gostar de si mesma” (Bolsista “A”, Julho de 2017).

São atividades como esta que promovem a interação entre os discursos, e assim a criança pode se colocar. Vygotsky (1996 apud PIVATTO E SILVA, 2014 p.116) salienta que o processo de aquisição da oralidade não acontece em constante memorização da palavra, mas sim em oportunidades de presenciar e participar de diálogos entre sujeitos. O trabalho do professor alfabetizador não se limita apenas a decodificação das palavras, é necessário o movimento de consciência que a linguagem nos dá: que o ser humano é produtor de conhecimento é autor e por isso ele pode intervir de diversas formas, mesmo antes de ler e escrever.

Além da linguagem Oral, a bolsista “A” se utiliza mais duas formas: artística e teatral. Ela aborda o estilo artístico de Tarsila do Amaral e relata a experiência de promover o contato das crianças com o autorretrato. Ferreira (2008) vai dizer que chega o momento em que as atividades artísticas visuais vão se juntar às atividades de expressão oral e escrita, levando a criança a entender que sua ideia pode ser expressada em outras linguagens.

Usar o autorretrato como linguagem para evocar suas singularidades, carrega mais potência do que ler ou escrever frases prontas como: “Todos somos diferentes”, “Minha amiga é bonita” ou “O cabelo do meu amigo é bonito”; Os desenhos das crianças consegue passar a mensagem contida nas frases, e é o seu discurso, o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Em relação à linguagem teatral, essas se fez presente num movimento por parte da professora orientadora e dos bolsistas. Foi um trabalho de parceria que promoveu a experiência teatral para as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Foi um processo de imersão na cultura do teatro. As crianças puderam vivenciar desde possuir ingressos até o local que foi o auditório da escola.

Não há relatos nos portfólios sobre a participação dos alunos na construção das peças, mas o fato de eles estarem imersos em todas as práticas que giram em torno do teatro, permite

⁴ O trecho apresentado foi extraído de um dos documentos de registro da bolsista, chamado de “escrita reflexiva.”.

dizer que eles tiveram um contato com as particularidades desta linguagem. Quanto a dramatização, Ferreira (2008) também nos leva a observar um aspecto importante: “A dramatização, por meio da expressão verbal, oferece muitos recursos para o desenvolvimento linguístico das crianças.” (2008, p.70).

A linguagem teatral oferece recursos antes da encenação. Na fase de pré-produção, existe a elaboração de um roteiro. Com isso, é possível trabalhar a estrutura de um texto narrativo que é marcado por apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Dentro disso, temos as falas dos personagens que podem estar permeadas de conflitos, desejos, angústias e medos. As crianças podem aprender a como expressar esses sentimentos por meio das palavras e pontuações.

O ensino único e exclusivo da leitura e escrita pode torná-los escritores, mas quando está alinhado com outras formas de linguagem, os tornam autores. Na ausência desta complementação, a criança pode saber copiar bem, mas não poderá se colocar dentro de um texto. Vygotsky faz uma analogia muito interessante do ensino da escrita com o ensino da música:

Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1988 p. 70)

O autor está nos alertando que a linguagem permite a autoria do sujeito. Nas classes de alfabetização, podemos cair na falha de se deter apenas no conhecimento do código, mas quando é explorado outras formas de linguagem, não há como se deter apenas no técnico, no artificial; implica trazer a identidade do sujeito à tona, implica torná-lo autor.

Portanto, amplia-se a responsabilidade da docência no ensino da leitura e da escrita. Entende-se que a formação inicial do professor alfabetizador perpassa entre as muitas formas de linguagem. São maneiras totalmente diferentes, mas quando se complementam, podem potencializar e ampliar o saber do educando.

Concluimos que o uso de múltiplas linguagens no processo de alfabetização acontece ao longo do período de imersão da bolsista “A”. A ação de utilizar em suas práticas, essas linguagens na formação inicial, os tornam fundamento ao longo do seu exercício como docente.

4.2 Ensinar exige que o professor alfabetizador tenha uma formação (inicial e continuada) que relacione teoria e prática

Os portfólios da bolsista “L” e da bolsista “A” datados respectivamente em 2014 e 2017; 2014, 2016 e 2017, nos oferecem várias pistas que nos provocam reflexões acerca da formação de professores no campo da alfabetização. Mostram que o professor alfabetizador precisa passar pela formação inicial e continuada que relacione teoria e prática.

Primeiro, é importante retomar que o saber da experiência é marcado pela trajetória singular que a pessoa vive. Não há como outro sujeito construir o mesmo percurso que o seu próximo. Embora as bolsistas tenham passado pelas mesmas escolas, cada uma desenvolveu uma ferramenta para a sua docência. Ferramentas que não são inéditas, mas que ficam latentes quando pensamos no ensino da leitura e da escrita.

No ano de 2014, a bolsista “L” entra em contato pela primeira vez com uma turma de alfabetização através do PIBID. A escola onde vivenciou esta primeira experiência, está localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. No seu primeiro relato sobre a sua prática e vivência se destacam as palavras: Buscar, Formular, Questionar (3x), Observar (3x), Atuar (2x), Entender e Planejar.

Durante o processo analítico do portfólio, fica em evidência que todos esses verbos acontecem sempre com relação à professora alfabetizadora. Essas palavras mostram que para a bolsista “L” a docência no campo da alfabetização compreende este movimento: Observar - Buscar - Formular - Planejar - Atuar - Questionar - Entender. Podemos pensar esta sequência no ciclo que constitui a formação do professor alfabetizador. O saber da experiência permitiu desenvolver essas ferramentas. Fazemos destaque para os verbos mais citados: Observar e Questionar.

As duas ações representam um movimento fundamental na formação do professor. Ambos estruturam a reflexão sobre a prática. É a partir dessas duas ferramentas que se refina a prática e se busca o maior significado para a classe. Freire (1996) reconhece a necessidade da reflexão na prática, pois ela transporta de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p.18).

O saber da experiência produz esta curiosidade ingênua, o processo de refinamento da prática se desenvolve gradualmente na parceria com o professor regente e amadurece gerando

um saber docente. A prática da observação faz parte da experiência, pois observar leva tempo. E quanto maior for o tempo de permanência, mais detalhes emergem da cultura escolar. Larossa (2002) nos diz que o sujeito da informação é demasiadamente rápido, enquanto o sujeito de experiência não tem pressa, escuta os detalhes, percebe os movimentos.

A formação docente exige este movimento de interrupção, atenção e ação. Estes são os movimentos de uma observação participante. O sujeito da experiência sai da condição passiva, atenta para as subjetividades e age com base no diagnóstico elaborado pelo olhar sensível. Esse aspecto é bastante reforçado pela Bolsista A: *“A observação participante é um desafio justamente porque “exige” uma ação. Eu tenho conseguido sair da passividade na sala de aula, e isso me alegra”* (Bolsista “A”, 2017).

Trazendo para o campo da alfabetização, esses dispositivos permitem que se construa uma prática de uma alfabetização contextualizada e singular, que compreende diversas possibilidades pedagógicas. Soares (2004) vai nos alertar: Não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois, a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (2004, p.15).

A reflexão sobre a ação (constituído por observar, questionar e atuar) é fundamental para a prática de alfabetização, pois ela nos gera provocações sobre as nossas próprias aulas, nos faz pensar e agir sobre práticas que não torna nossos alunos autores mas, em vez disso, analistas da língua portuguesa, além dessas ferramentas, a bolsista relata a importância de estar participando de eventos acadêmicos, onde sua prática pode ser exposta e ser interpelada por outros. Ela conta algo de muita importância para a sua formação inicial: *“Participamos de alguns eventos internos que contribuíram para o aperfeiçoamento, aprendizado e conhecimento de outros PIBIDs”* (Bolsista L, 2014).

Assim como a bolsista L, a bolsista A também relata sua primeira experiência dentro de um evento acadêmico, marcando assim a sua formação e entendendo isso como um grande aspecto a ser considerado: *“No dia 26 de Outubro de 2017, realizei a minha primeira apresentação de trabalho na SIAC, apresentamos o trabalho intitulado: “O recurso do Portfólio na Formação Docente: a experiência do PIBID UFRJ pedagogia”* (Bolsista A, 2014).

A partir desses relatos, torna-se evidente que a formação delas não acontece apenas no campo da sala de aula. A possibilidade de compartilhar suas práticas dentro da comunidade acadêmica mostra uma valorização delas e uma compreensão de que possuem potencial para repensar a formação de professores.

A experiência de ambas as bolsistas, nos mostram uma articulação entre essas “esferas de formação”, teoria e prática. Não se trata apenas de uma formação essencialmente no chão da escola básica; mas também não há predominância na formação acadêmica. Não há uma disputa entre elas, mas sim há uma complementaridade.

Tamagnini (1930 apud NÓVOA, 1995) nos traz a necessidade de se articular três dimensões no campo da profissão docente: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. No entanto, o que tem sido visto é um desequilíbrio entre essas esferas. Como manifestação deste desencontro, temos uma falha de comunicação entre as instâncias da Universidade e a Escola Básica. Enquanto os espaços acadêmicos valorizam a preparação acadêmica; os espaços escolares valorizam a prática profissional.

Na formação do professor alfabetizador é indispensável essa equiparação entre as dimensões. Dependemos da formação acadêmica, pois ela se dedica com veemência aos estudos rigorosos de grandes autores que buscam perceber os fenômenos do ensino da leitura e da escrita entre os sujeitos. Mas também necessitamos da prática profissional, pois ela é a ponta de um processo de estudos e reflexões, é dela que emerge uma alfabetização que se alinha às características da turma. A partir da prática profissional o docente tem movimentos sempre na busca de ajustar seu exercício construindo sua própria identidade, no campo para sua profissionalização.

O aspecto mais presente em ambos os portfólios, é que a formação delas foi realizada em grupos, não há um movimento solitário. Ao longo dos anos, as duas mencionam constantemente a importância dos encontros com o grupo e como eles agregam na formação: *“conviver com pessoas que me ensinam o tempo inteiro que são diferentes em tudo, mas alimentam um sonho comum de uma educação melhor e isso me motiva a buscar meu aperfeiçoamento para não tão distante atuar com sabedoria e amor”*. (Bolsista L, 2014 - Grifo Nosso).

“O grupo tem sido essencial na minha formação visto que a diversidade de ideias e vertentes vem acrescentar e geram um debate/discussão que exerce grande influência na minha formação acadêmica e pessoal”. (Bolsista “L”, 2017 - Grifos Nosso).

O fato dessa característica está presente na formação docente das meninas é algo que se deve dar atenção. É relatado um movimento contrário em relação a formação de muitos professores. Notamos que as palavras: *debate, discussão, diversidade de ideias e vertentes* representam os efeitos das reuniões em grupo. A profissão docente é permeada de relações, é permeada de diálogos, entretanto, há um movimento contrário nos espaços escolares. Historicamente se cria uma cultura que impossibilita espaços de diálogos entre docentes

(NÓVOA, 1995). A quantidade de matrículas que o professor possui e a carga horária extensa em sala de aula são alguns dos fatores desta cultura que impediram de haver comunicação e partilha das práticas.

Podemos nos subverter a isso e lutar pela necessidade desses momentos de encontro entre professores da mesma escola, num espaço onde a escuta será a ferramenta principal para formação dos professores e sua auto-formação. Nóvoa mais uma vez nos traz apontamentos sobre os impactos que o diálogo entre os professores pode gerar:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (1995. p.14).

O principal foco do momento de partilha, não está em se tornar um momento de autoajuda, mas sim um espaço onde os novos saberes são construídos tendo como fundamento a experiência do sujeito. São na troca de vivências entre docentes mais experientes e menos experientes, que temos o professor como principal agente de produção de saberes. Tal como a universidade é um espaço de produção de saberes; temos o professor produtor de um conhecimento fruto da união entre o teórico e o prático. Um dos relatos da Bolsista A mostra esse aspecto em evidência:

“Nas reuniões tenho absorvido o que as professoras compartilham sobre as sua vivências em sala de aula sabendo que daqui a um tempo eu posso passar por algo parecido e vou ter uma base para saber como lidar com diversas situações que se apresentarem na escola” (Bolsista “A”, 2016)

O tempo de formação docente em grupo nos mostra o quanto a experiência gerou transformação em nós. No processo de compartilhamento, o que temos como vivência se consolida num saber, mas para, além disso, não a formação sem escuta. Freire (1996, p.46) destaca o movimento de escuta como um aspecto fundamental na formação docente: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Neste movimento de escuta, o que temos é alteridade entre o papel de formando e formador. Somos formandos quando estamos dispostos a saber sobre a vivência do outro e até que ponto ela altera o nosso discurso. E somos formadores quando expomos nossas

experiências, nossos avanços e recuos. Esta ação se revela como uma grande ferramenta para a formação docente. Algo que abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Quando tratamos os momentos de partilha como formação, reforçamos mais uma vez que a educação formal exige de nós a saída do individualismo. Devemos elevar a partilha ao mesmo status dos programas de formação docente. Nóvoa (1995) diz que esses programas de formação continuada, embora apresentem um repertório de técnicas e sugestões, ainda assim incentivam o isolamento do professor. Para o Nóvoa: “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 15).

O que foi escrito até agora não se propõe ir contra aos programas de formação continuada fomentada pelo Estado. Muito pelo contrário, é um direito de todo profissional da educação que o Estado ofereça cursos e incentive os programas de formação (LDB, 1996). O que nos causa reflexão é que uma peça nessa engrenagem está faltando, mesmo que os programas de formação ofereçam a possibilidade de diálogo, ainda assim essa troca precisa acontecer dentro das escolas, entre professores e estagiários. Esse movimento, não necessita da aprovação de verba de algum ministério, mas uma organização da comunidade escolar que deve ir contra a esta cultura que incentiva o individualismo na profissão docente.

Assim, compreendemos que a formação inicial e continuada tendo como base o saber da experiência, acontece por uma relação dialógica. Um diálogo entre professores e estagiários, focados na produção, afirmação e valorização dos seus saberes. Mas para isso, é necessário um processo de escuta que serve para a consolidação dos saberes, tornando a profissão docente cada vez mais diversa e singular.

4.3 Ensinar exige que o professor alfabetizador elabore seu planejamento e avaliação de forma coerente com a realidade da turma.

“A professora foi sensível às necessidades da turma e atuou de modo a contribuir e a florar o aprendizado e a aquisição da leitura e escrita.” (Bolsista “L”, 2014).

O relato da bolsista “L” foi feito em relação à professora supervisora que ela acompanhava. A bolsista “L” percebeu que um professor alfabetizador precisa elaborar um planejamento, uma avaliação que seja coerente com a realidade da turma. Esse movimento é necessário, pois lida com as experiências vivenciadas pela classe. Este tópico está presente de forma enfática na trajetória da bolsista “L”.

Esse tipo de postura revela a concepção da alfabetização na perspectiva discursiva. A base fundante desta tendência está no discurso do educando, do conhecimento que ele compartilha em sala de aula, das experiências que ele vive, seja dentro ou fora da escola.

É interessante perceber que nos relatos dos portfólios aparece um planejamento contextualizado. Neste primeiro estrato da bolsista L, mostra uma atividade que partiu de uma experiência que a turma viveu dentro da escola, na qual ela não pode estar. A bolsista “L” relata que a atividade foi sugerida pela professora. O primeiro movimento é sempre de acompanhamento docente: *“A professora sugeriu que eu planejasse uma atividade que trouxesse o gênero legenda como tema para trabalhar com a turma e para que eles fizessem esse exercício com as fotos tiradas no horto.”* (Bolsista L, 2017).

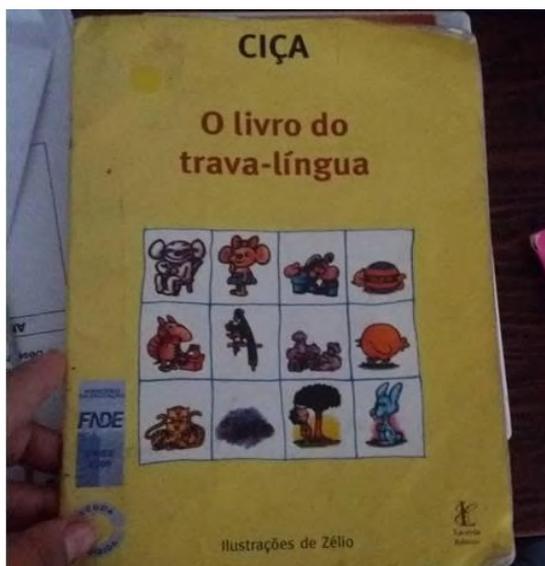
Figura 4: Atividade com gênero legenda



Fonte 4: Portfólio bolsista “L”, 2017.

Após a atividade sobre o gênero legenda, a bolsista percebe que a observação é um componente importante para um planejamento com contexto. Com essa conclusão ela tem base para realizar um movimento por parte dela: *“A atividade com trava-língua foi uma percepção que o trio fez da turma com relação à temática”.* (Bolsista L, 2017)

Figura 5: Atividade Trava-língua



Fonte 5: Portfólio bolsista "L", 2017

Percebe que nesta segunda experiência foi um movimento exclusivo da bolsista. As duas atividades descritas abaixo são focadas nos gêneros textuais, e partiram daquilo que as crianças estavam vivendo com a professora supervisora e com a bolsista "L".

As atividades realizadas no PIBID buscam sempre estar em coerência com: o planejamento da professora e a demanda da turma. Se caso a turma estiver nos dando pistas sobre algo que não está constando no planejamento da regente, o diálogo com ela nos permite alertá-la sobre a demanda e é elaborada uma atividade. Todos esses passos revelam o elemento principal do processo de alfabetização: o educando.

Freire (1996) diz que para o exercício da docência acontecer, é necessário a discência. Existe uma relação de troca, de dependência. Uma alfabetização contextualizada implica um olhar diagnóstico sobre o educando. O docente precisa perguntar-se: O que ele está me dizendo? De que modo posso explorar esse interesse dele? Um planejamento coerente com a realidade resulta num movimento de conhecer o estudante, isso implica na ação de não silenciá-lo. Mas até o silêncio dele está nos dizendo algo.

4.4 Ensinar exige que professor alfabetizador perceba seu ofício como um ato de emancipação dos estudantes e não meramente um ato mecânico de decodificação

Este saber não aparece textualmente nos portfólios da bolsista A e bolsista B, mas ele se mostra através da escolha de autores que aparecem no documento. No material enviado

pela bolsista “A”, é possível destacar a presença constante de autores como Paulo Freire e Rubem Alves. Seguem as citações que aparecem mais vezes nos portfólios: *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (Freire, 1996 p.21).

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas (Alves,2004)

A partir destas citações, percebemos a concepção de ensino da leitura e escrita que a bolsista A desenvolveu durante sua imersão na escola. Ela compreende que este processo de alfabetização precisa transpor o aspecto mecânico. A docência na alfabetização implica em atividades que auxiliem no processo de emancipação do aluno. Mas para isso, é necessário que o professor seja emancipado. É necessário que o docente se desprenda daquilo que o impede de exercer sua profissão com sentido e significado. Podemos ver esse movimento acontecer com a bolsista A: *“Durante esse tempo em que estou no PIBID venci muitos “gigantes” que me acompanharam durante muito tempo, talvez desde o meu nascimento, dentre eles: medo, insegurança e timidez “(Bolsista A, 2017).*

A utilização de Freire e Alves revela um pensamento que a emancipação se dá não numa relação vertical do professor para o aluno, mas exige um movimento de ambos, ou seja, tanto o docente quanto o educando precisam passar por este processo. Para haver emancipação, é necessário pensamento crítico e para haver este pensamento, precisa haver diálogo: *“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo.”* (FREIRE, 1988, p.83).

O desenvolvimento da autonomia na alfabetização passa pelo desenvolvimento do próprio discurso do aluno. A tendência por priorizar apenas a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética pode conduzir o estudante à escrita correta, porém, sem personalidade. Goulart menciona o autor Bakhtin para fazer uma crítica sobre a preferência ao aspecto formal da língua: *“O autor critica a linguagem formalmente correta dos alunos, pela despersonalização, falta de cor e de brilho. Chama atenção para o tom livresco dessa linguagem e para a falta de semelhança com a linguagem oral animada e irrestrita”.* (2014, p.168)

Dentro de uma cultura onde se valoriza a escrita (desde uma assinatura até um memorando), ser alfabetizado tem significado de mobilização social, de ser aceito em outros espaços que antes não tinha acesso. Esta reflexão complexifica mais ainda a prática docente na alfabetização, pois traz a responsabilidade de auxiliar não apenas no conhecimento gráfico e fônico, mas no desenvolvimento de um sujeito que se coloque dentro do seu texto, que não possa ser silenciado por outras vozes. Nesse aspecto o próprio programa do PIBID revela essa saber.

4.5 Ensinar leitura e escrita exige que o professor alfabetizador tenha o hábito da leitura e que a escrita faça parte de sua vida de forma significativa

“A turma respondia bem às histórias e a professora os estimulava a ler, assim como também me estimulava.” (Bolsista “L”, 2014).

Este ponto é de suma importância, pois falar de alfabetização envolve o campo da leitura. Este é um eixo que não pode ser desprezado pelo docente, Tanto nos relatos da bolsista “L” quanto na bolsista “A” é notório a presença deste eixo constantemente. Quase 90 % das atividades descritas nos portfólios estão envolvidas com a leitura. O trabalho com leitura começa a ser tratado desde 2014 como descreve a bolsista “L”. Ela relata com bastante ênfase que não poderia deixar de comentar sobre a literatura infantil, algo que estava presente em sala de aula com bastante frequência. Esse movimento gerou outros impactos: *“Despertou em mim a vontade de ler para crianças e tenho feito isso com frequência com minha sobrinha por ser muito prazeroso e uma ótima forma de ensinar.” (Bolsista L, 2014).*

Além desta decisão tomada pela bolsista, ela encara a experiência de leitura como algo que deva ser lúdico. Junto com a declaração de sua experiência, ela destaca um trecho de Rubem Alves: *“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.”* Em seguida, ela afirma que passa a contar histórias em sala de aula e também no salão do livro⁵ (figura 6).

A experiência com a leitura também contribuiu para romper com muitas barreiras quanto à postura como professora em sala de aula. É o que relata a bolsista “A”:

“No primeiro dia na escola estava nervosa e sem saber como agir, em um determinado momento da aula a professora perguntou se eu queria contar uma história para a turma, mesmo insegura e nervosa aceitei o desafio e li para os alunos a história: “Beto, o Carneiro” foi uma experiência bem legal, pois apesar do meu nervosismo consegui ler a história para os alunos”. (Bolsista A, 2015)

⁵ Espaço da biblioteca do colégio onde era realizado atividades de leitura, além de empréstimos.

Figura 6: Salão do Livro



Fonte 6: Portfólio bolsista "L", 2014.

As duas bolsistas puderam entrar em contato com docentes que fazem da literatura uma importante aliado em sala de aula. Seja para um momento lúdico ou para um auxílio pedagógico. A leitura e a escrita precisam fazer parte da vida do professor alfabetizador, pois ele é uma das principais referências sobre este assunto para a criança. Trisotto também nos atenta para isso:

Um professor que valoriza a escrita em sua vivência divide esse gosto com seus alunos e, da mesma forma, incentiva a escrita em suas aulas, estará atento para criatividade, expressão de sentimentos e autoria da produção que propõe aos educandos durante o desenvolvimento de seu trabalho (2011.p.124).

O docente que insere no seu cotidiano a leitura e a escrita, desenvolve uma perspectiva diferente, consegue trazer um olhar mais autoral, mais criativo e mais sensível. Com isso, ele compartilha com os seus alunos através das atividades que serão desenvolvidas. Além disso, o trabalho com a leitura revela um grande potencial para uma alfabetização na perspectiva discursiva. Smolka nos apresenta mais detalhes sobre esta possibilidade:

A literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (2012, p.111).

O Alfabetizador precisa apresentar a leitura como um bem cultural produzido por um determinado grupo, tempo e local, e assim ele amplia o repertório dos alunos. Encarar a leitura como algo que faz parte da vida é trazê-la para o contexto de nossa história.

Porém, Smolka (2012) alerta que desenvolver um trabalho com a literatura infantil em sala de aula implica não apenas trabalhar com a leitura, mas com autoria. É notório perceber que a formação do professor alfabetizador perpassa por desenvolver um gosto pela leitura e a escrita, e com isso conseguir compartilhar este prazer com a sua turma, trazendo significado aquela prática tão conhecida e (ao mesmo tempo) tão misteriosa antes do 1º ano, a leitura.

4.6 Ensinar exige que o professor alfabetizador priorize práticas de leitura e escrita que produzem sentidos para que o aluno desenvolva seu discurso com liberdade

Quando pensamos nesse saber, é pensado em vozes. A escrita nada mais é do que corporeificação do discurso do ser humano. Se o professor tem esse entendimento bem consolidado, ele prioriza práticas que coloquem o sujeito a par de conflitos sociais e que não silenciem seus posicionamentos.

Por se tratar de uma construção social, a escrita e a leitura não podem ser desvinculadas do que acontece em nosso entorno. Smolka salienta que: “É o discurso cotidiano que começa a ser marcado pelo trabalho de escritura das crianças, e que traz, portanto, as marcas da realidade sociocultural dos indivíduos e dos grupos em interação.” (2012 p.138).

Retomemos ao relato da bolsista A sobre a atividade de relações étnico raciais. A atividade explorou duas linguagens (artística e oral) para abordar a temática sobre a valorização do aspecto físico e da hereditariedade. Desenvolvemos juntamente a roda de conversa após a leitura de “O cabelo de lelê”, e foi uma grande experiência, porque através dessa atividade podemos presenciar o discurso das crianças em relação à aceitação, valorização das diferenças e das singularidades. Ao longo da discussão sobre o tema, o discurso das crianças era marcado por situações do seu cotidiano que possuíam relação com o tema apresentado⁶: “*Após a pergunta a aluna Alice levantou a mão e disse que tem uma amiga que não gosta do próprio cabelo porque é cacheado (Bolsista A, 2017)*”.

⁶ Extraído do documento “Escrita Reflexiva.”.

“A aluna Maria Helena levantou a mão e disse que também tem uma amiga que não gosta do próprio cabelo, relatando que o cabelo desta amiga e todo enrolado e faz prancha porque queria que o cabelo fosse liso, mas o cabelo volta a cachear (Bolsista “A”, 2017)”.

Percebemos que a atividade promoveu um espaço onde o discurso da criança pode estar em evidência e pode ser refinado, pois sua fala é interpelada e modificada a partir da enunciação do seu colega. Isto se revela uma atividade significativa, pois ela não está apenas centrada na faceta instrumental da alfabetização, mas no conhecimento que este aluno está construindo. Nesta perspectiva Goulart (2014) reforça que a base para se desenvolver trabalhos como este, está na utilização de textos, pois:

A aprendizagem da leitura e da escrita a partir e com base em textos se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem, por meio de atividades heurísticas, como movimentos intelectuais para lidar com as demandas que as situações objetivas de aprendizagem implicam. (p.172).

Como produto do conjunto de atividades voltadas para esta temática, os alunos tomaram a atitude de escrever a história de uma rainha do Egito que não gostava de si mesma. Todo este trabalho foi mediado pela professora, a turma esteve presente em todos os detalhes. A narrativa se transformou em livro e teve seu “lançamento” no dia da culminação do projeto sobre relações étnico-raciais. Segue abaixo um trecho da história:

Sua amiga a fez perceber que a beleza refletida no espelho era a coisa mais linda e que todas as pessoas são bonitas com as suas diferenças. Naquele dia, a rainha descobriu que era bonita do seu jeito, com todas as suas diferenças que a fazem ser única (Turma 108, 2017. p. 9).

Essas experiências das crianças demonstram como a escrita criou sentido para eles. É possível perceber que houve uma alfabetização discursiva, pois o espaço, as atividades, as discussões sobre tema trouxeram como produto um conto de fadas (Figura 7) que expressa o pensamento da turma 108 sobre auto-aceitação.

Figura 7: Capa do Livro



Fonte 7: Câmera do pesquisador, 2018.

Quando é possível contemplar um trabalho como este, entendemos que não podemos limitar o potencial da escrita. Não é necessário ficar preocupado com as regras e as convenções ortográficas, isso é feito ao longo do processo. É a partir da construção do texto que se pode problematizar a escrita espontânea e apresentar à gramática. No entanto, esse trabalho gradual não pode descaracterizar a mensagem que o aluno pretende passar. Trisotto (2011) reforça que um dos focos da alfabetização está em atividades de escrita que pulsa contexto e conhecimento:

Valorizar o aspecto de autoria da escrita do aluno é dar um passo importante para romper com a prática de uma escrita instrumental na direção de uma escrita com significados. É justamente a preocupação elevada com a norma que por vezes limita a criação, juntamente com as propostas de escrita descontextualizadas da vida do aluno. (2011.p.124)

Concomitante à postura do professor, a escola também precisa estar envolvida neste movimento, contudo vem um questionamento: será que a instituição educacional está pensada para esta estrutura? Smolka (2012) em sua pesquisa relata o fato dos espaços escolares entenderem a posição de leitor e escritor como produto de um processo massivo e descontextualizado. Quando na verdade, o que a autora nos propõe é trazer esses “títulos.” desde primeiro contato da criança com a escrita. As atividades relatadas ao longo destas

categorias de análise nos alertam para o espaço que o educando deve ficar no processo de alfabetização: no centro.

Por meio desse percurso da pesquisa, entendemos que o objetivo de analisar os saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita construídos no decorrer da formação inicial âmbito do PIBID/UFRJ/PEDAGOGIA - Ensino Fundamental I foi alcançado. Percebemos que os saberes presentes nesta pesquisa estão consolidados nas práticas das bolsistas. Todos eles podem ser considerados como parte constituinte do fazer docente da bolsista A e da bolsista L. Outro aspecto a ser relatado, é que a demanda das turmas exigiram desenvolver saberes que transpassaram práticas que priorizam aspectos gráficos e fônicos, concluindo que a formação do professor alfabetizador também precisa passar por outros aspectos do ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os cursos de Pedagogia fazem um esforço em promover uma formação com ampla permanência do estudante na escola básica, mas ainda longe do ideal. Esse distanciamento gerou uma formação com maior ênfase no campo teórico da educação do que prático nos espaços educacionais. Embora tenha o reforço legal amparado pela LDB de 96, os Institutos de Ensino Superior ainda encontram dificuldade em afirmar um espaço para conhecimentos pedagógicos em seus cursos de licenciatura. .

O PIBID aparece como um avanço na formação inicial dos professores. No caso de nossa pesquisa, o programa permitiu que duas bolsistas pudessem acompanhar o cotidiano da sala de alfabetização por quatro anos, tempo esperado para obtenção do grau de licenciatura. Além disso, estabeleceu um diálogo entre o professor acadêmico (coordenador), o docente da escola básica (professor supervisor), o licenciando (Bolsista) e o alfabetizando, diálogo fundamental para a formação docente.

Não ignoramos as brechas que ainda precisam ser amarradas. O total de pessoas que participaram do projeto era dezesseis. O número de concluintes nos cursos de pedagogia é bem maior. Por isso há uma demanda para o programa: em aumentar o seu número de vagas. A segunda brecha se refere à função do professor supervisor. As bolsistas pesquisadas foram acompanhadas por professoras que exerciam a consciência de formação. Entretanto, esta pesquisa trata apenas uma face da realidade, será que este pensamento formador é comum em outros espaços que promovem o programa? Que fatores são aliados para o desenvolvimento deste olhar? São reflexões que nos levam a pensar a formação dos alfabetizadores.

Juntamente com as salas de aula, as bolsistas puderam entrar em contato com as práticas de alfabetização. A bolsista “A” e a bolsista “L”, em suas práticas, não ignoram as convenções e as regras da língua, porém, não permitem que as normas despersonalizem os textos desenvolvidos pelos alunos. O olhar que elas tiveram sobre o educando, demonstra a concepção de linguagem da qual tomarão parte, a que pressupõe que a língua é viva e que devemos considerar o que o estudante possui de conhecimento sobre ela.

Dado este tempo de permanência (quatro anos) frente às diversas experiências, as bolsistas construíram saberes docentes que constituem sua prática na alfabetização. A pesquisa buscou analisar os saberes construídos, pois acreditamos que eles apontam para outro olhar sobre a ação do professor alfabetizador. Para isso, a análise dos portfólios e o instrumento dirigido enviado às bolsistas, nos apontam alguns saberes que emergiram e serão consolidados ao longo da carreira docente.

A formação inicial das bolsistas nos provocam reflexões quanto à responsabilidade do professor alfabetizador. Seus relatos evocam uma nova demanda para alfabetização: desenvolver não apenas o reconhecimento das letras, mas sim autoria discursiva em diversas linguagens. As práticas apresentadas envolviam outras formas de comunicação além da escrita, levando-nos a entender que a preocupação do professor alfabetizador não se limita a práticas apenas de escrita, mas de um trabalho amplo com a linguagem.

O saber da experiência é emergente e se consolida no momento que há um espaço onde a vivência pode ser compartilhada. A troca entre professores se mostrou eficaz para uma maturação de práticas alfabetizadoras. Os relatos da bolsista “A” e da bolsista “L” estão permeados de momentos como este. As bolsistas constantemente enfatizam a necessidade de haver esses encontros. Outro aspecto é o fato do professor alfabetizador ocupar espaços de eventos acadêmicos, considerando ele como produtor de saber. O docente pode divulgar suas práticas como forma de contribuir para construção do conhecimento.

A observação se mostrou uma ferramenta essencial para um planejamento coerente com a realidade da turma. As experiências das bolsistas expuseram práticas oriundas das vivências, seja ela intra-escolar ou extraescolar. Suas ações traduzem uma alfabetização contextualizada, que traz significado aos alunos e isso permite uma relação mais familiar e menos de estranhamento em relação à língua.

Fica em evidência também que a formação das bolsistas perpassa por práticas que priorizem a sua própria emancipação e a dos educandos, conquistadas a partir de uma mudança no olhar, que permita produzir uma prática para além da mecânica. E quando falamos mecânica, estamos nos referindo ao foco exclusivo à decodificação, reconhecimento gráfico de palavras e frases. As bolsistas mostram que construíram a concepção de uma relação dialógica, onde priorizam atividades que construa o conhecimento em conjunto com o educando.

Assim como a escrita está presente em seus relatos, a leitura não fica distante. Suas trajetórias marcam este eixo como algo fundamental tanto na área pessoal como na formação profissional. O fato de terem relatado experiências de leitura tanto na escola, quanto no seio familiar nos alerta para isto. Toda esta valorização foi originada pela relação com a professora supervisora que promovia espaços para a inserção dos alunos na cultura literária.

Também nos é apresentado o percurso das bolsistas permeado de práticas significativas que promovam o discurso da criança com liberdade. As atividades que foram expostas nessa pesquisa não escondem os temas abordados. As narrativas mostram que elas não consideram as crianças como alguém distante dos conflitos sociais. Pelo contrário,

entenderam elas como seres que escutam e que (em cima do que ouvem) tem algo a dizer. As bolsistas construíram um ambiente que este discurso viesse à tona.

Com isso, podemos provocar uma reflexão a respeito da consciência alfabetizadora. É necessário entender que quando estamos alfabetizando, estamos lidando com uma língua carregada de conceitos, estigmas e poderes. Aliado a este pensamento, é implicado uma ação que potencialize o discurso do educando por meio da escrita e da leitura. Dado a conjuntura política e social, este saber se mostra como fundante para práticas alfabetizadoras de qualquer professor.

Entendo que este saberes não apenas são importantes para as práticas das bolsistas mas também para as minhas. Acompanhei e participei de algumas atividades descritas neste trabalho. Não foi fácil, a nossa profissão é complexa e como múltiplas faces. Mas tenho a segurança de dizer que todos estes saberes se tornam alicerces para a construção do alfabetizador que sou. O Programa me permitiu construir algo de minha mãos e embora não tenha sido o professor regente, tive momentos em que me senti um regente. Havia momentos que eram apenas eu e a classe. Não considero como momentos de solidão mas sim de desafio para me encontrar dentro desta profissão e desenvolver a minha autoria.

Consideramos que colocar licenciandos nas salas de aula em seu período de formação inicial é repensar a definição de “aprendizagem significativa”. É considerar que a formação de professores não se dá em espaços isolados: primeiro na universidade e depois na escola básica, mas sim de forma simultânea. É preciso fortalecer essa relação articulada, gerando uma troca de saberes entre as universidades e os espaços escolares. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência revela um potencial de entrelaçamento teórico e prático na alfabetização, reconhecendo que a formação para o ensino da leitura e da escrita requer conhecer o educando que está em sala de aula, para (possivelmente) acontecer uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.M. A; CERDAS, L. Formação de professores: saberes para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 4, p. 155-170, jul./dez. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 3276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para educação básica: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece caracterização da educação a distância: CNE, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 30 mar 2018.

CAMPELO. T. da S. **Atuação de professores supervisores do pibid na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://minerva.ufrj.br/>> Acesso em: Dez. 2018.

CAPES. PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>> Acesso em: 21 de set.2017.

FELÍCIO, H.M. S; GOMES, C; ALLAIN, L.R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula**. 3 ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. 120p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p 83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/** Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso em: 30 mar 2018.

GOULART, Cecília. **Perspectivas de Alfabetização: Lições de Pesquisa e da Prática Pedagógica**. Raído, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014. p 157- 175.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do ensino superior 2016: notas estatísticas**. Brasília. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>>Acesso em: 30 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017: Divulgação dos principais resultados**. Brasília. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file%3E>>> Acesso em: 26 nov 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>> Acesso em: 30 de mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pró-Letramento: Apresentação**. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>> Acesso em: 30 de mar.2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

PIVATTO, W; SILVA. S. C. R. O papel da oralidade sob a perspectiva vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 113-123, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. - 13 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004.

TRISOTTO, Rejane Maria de Almeida. **Saberes Docentes para o ensino da escrita: estudo comparativo entre estudantes do curso de pedagogia**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.