

## APRENDIZAGENS PARA ALFABETIZAR E LETRAR NO PIBID

### *LEARNING TO TEACH READING AND WRITING IN AN INITIAL TEACHER EDUCATION PROGRAM (PIBID)*

Taís Aparecida de Moura<sup>1</sup>

Heloisa Chalmers Sisle Cinquetti<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições e as possibilidades do Pibid Pedagogia Presencial da UFSCar para a aprendizagem da docência relativa às práticas de alfabetização e letramento, a partir das vivências de licenciadas deste Programa com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos de 2010 e 2011. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e contou com a análise de entrevistas, notas de diário de campo e portfólios. Os dados obtidos trazem contribuições para analisar algumas facetas da formação inicial da docência, voltados principalmente para a questão da alfabetização e do letramento. A pesquisa também se volta para os desafios vivenciados pelas licenciandas no ensino da leitura e da escrita, pois sabemos que estes aspectos são entrelaces da mesma experiência, pois muitas vezes para conquistar as aprendizagens é preciso superar os desafios.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação inicial da docência. Alfabetização e Letramento.

#### ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions and possibilities of a program to support teacher education in a public university in São Carlos, São Paulo, Brazil. It focuses on learning to teach literacy practices, through the actions of student teachers in a Pedagogy course in their actions involving to teach reading and writing to first to fifth graders of elementary school during 2010 and 2011. The research was conducted in a qualitative approach and included analysis of interviews with student teachers, diary with field notes and portfolios' texts. Data obtained bring contributions to investigate

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada na Universidade de São Paulo (USP) em Ética, Valores e Cidadania na Escola. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licencianda Pibid/UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil (2010-11). Professora da Educação Infantil na rede particular da cidade de São Carlos. E-mail: [tais.ap.moura@hotmail.com](mailto:tais.ap.moura@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora, docente da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Pibid/Pedagogia Presencial da UFSCar. E-mail: [heloisasis@ufscar.br](mailto:heloisasis@ufscar.br)

aspects of initial teacher education, specially related to literacy. The investigation also presents some of the challenges lived by the student teachers related to teaching reading and writing, considering that learning is frequently a result of overcoming challenges.

**Keywords:** Pibid. Initial teacher education. Literacy and Learning to teach.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é decorrente de uma pesquisa realizada pela primeira autora em seu trabalho de conclusão de curso, que teve como foco central a investigação da formação docente para a alfabetização e letramento no Pibid-Pedagogia Presencial/UFSCar - *campus* de São Carlos (PPSC).

Para tanto, cabe destacar que o interesse por esta temática está relacionado à atuação das autoras neste Programa, tanto da primeira, como licencianda, quanto da segunda, como professora orientadora na época da pesquisa. Para além do plano individual, justifica-se o enfoque por identificarmos que, nas políticas públicas internacionais e nacionais, ainda é preciso aprimorar a formação docente para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste texto, temos o intuito de analisar elementos da aprendizagem da docência relativos ao ensino de língua materna no PPSC, a partir de relatos das vivências de licenciadas deste Programa com práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2010 e 2011.

Ao levarmos em consideração os estudos de Gatti, Barreto e André (2011) sobre o Pibid, verificamos que ainda é difícil avaliar precisamente o impacto desta política sobre a formação docente e sobre as próprias instituições participantes, pois a proposta ainda é recente no país. Nesse sentido, justifica-se a apresentação deste trabalho como forma de contribuição para os conhecimentos deste Programa, com um olhar para sua validade social e educacional.

Assim, o presente artigo introduz, na primeira seção, as principais características do PPSC, segue com a indicação dos procedimentos metodológicos e apresenta, de forma articulada, as análises e a discussão com os referenciais teóricos.

## **2 O CASO DO PIBID PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFSCar (PPSC)**

O grupo do Pibid-Pedagogia Presencial da UFSCar (PPSC) constituiu-se a partir de um edital lançado pela Capes, com diretrizes do Ministério da Educação (MEC), em 2009. O projeto proposto previa que o PPSC desenvolvesse suas atividades num prazo de dois anos, em duas escolas da cidade de São Carlos, com início em março 2010 e término em março de 2012, sendo que houve continuidade, com a instituição, desde 2012, em decorrência de uma política permanente do Pibid.

A primeira equipe do PPSC era composta por 24 bolsistas, 3 supervisoras das escolas, 4 orientadoras e 1 coordenadora geral da área, e tinha sua atuação no desenvolvimento de ações orientadas pelo projeto apresentado à Capes. As atividades dos(as) bolsistas no Programa incluíam vivência numa escola pública, participação em grupo de estudos e planejamento do trabalho, participação em reuniões, eventos e atividades interdisciplinares com licenciandos(as) de outros cursos. Além disso, os(as) licenciandos(as) elaboravam diários de campo semanais sobre a intervenção em sala de aula e como todas as áreas do Pibid/UFSCar produziram semestralmente um portfólio de suas vivências embasados por estudos teóricos.

As ações desenvolvidas pelo PPSC, num período de dois anos de trabalho, numa parceria da Universidade com a escola, foram inúmeras, relacionadas a diferentes conteúdos, alguns marcados pela dimensão científica, lúdica e artística, como, por

exemplo, jogos interativos, atividades com poesias e cinema, feira de conhecimento e outros mais voltados para os conteúdos escolares.

Os(as) bolsistas também realizaram um trabalho específico de apoio escolar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no qual atendiam um grupo de no máximo quatro estudantes que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem de leitura, escrita e matemática. O apoio escolar funcionava como uma atividade para as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, isto é, que estavam em descompasso em relação às outras crianças de suas respectivas salas de aula. As turmas de apoio eram compostas por no máximo quatro estudantes do mesmo ano de ensino, e as aulas ocorriam semanalmente com duração de 2 horas. Era responsabilidade do(a) licenciando(a) planejar e aplicar atividades pedagógicas que iam ao encontro das dificuldades apresentadas pelas crianças, com a orientação da professora de Educação Básica, também bolsista do Pibid, que era a supervisora da área na escola.

Do conjunto de ações realizadas pelo grupo PPSC, o apoio escolar se revelou como a ação que apresentou dilemas mais intensos relativos à docência e a mais rica em aprendizagens e desafios em relação às práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Tal ação se configurava no momento em que os(as) bolsistas se posicionaram como professores(as) e, em meio a incertezas e inseguranças, tiveram que planejar e ensinar conteúdos para as crianças, fazendo correspondência entre a teoria e a prática, considerando os conhecimentos da formação inicial.

Segundo Huberman (1995), a entrada na carreira docente é marcada por dois aspectos: o de sobrevivência e o de descoberta. A fase de sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, no qual os(as) professores(as) se dão conta da complexidade da situação profissional e, em contrapartida, o aspecto da descoberta revela o entusiasmo pela profissão. Deste modo, para

o autor, a experiência no início da carreira pode ser vivida pelos(as) professores(as) como fácil e/ou difícil, porque não se trata de processos excludentes, tendo em vista que a descoberta ajuda a suportar a sobrevivência, sendo, portanto, processos interdependentes.

De fato, a ida à escola antes de ser professor(a) propiciou que os(as) bolsistas vivenciassem este momento de sobrevivência e descoberta descrito por Huberman, porém com uma peculiaridade diferente, já que a iniciação à docência apresenta-se como um processo de tornar-se professor(a) e é nesta perspectiva que a política do Pibid vem se consolidando, visando apoiar a formação de professores(as) para a Educação Básica e antecipar o ingresso dos(as) graduandos(as) no ambiente escolar de forma supervisionada, somando-se à experiência dos estágios.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, isto é, trata-se de uma pesquisa que busca aprofundar os significados das ações e relações humanas, tendo em vista que estes aspectos não são perceptíveis e captáveis em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994).

Dadas as circunstâncias e o prazo de menos de um ano para sua realização, optamos por utilizar como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a análise documental dos portfólios e diário de campo. Dentre os(as) 24 bolsistas que compunham o grupo do PPSC foram selecionadas três participantes que atuaram no apoio de Português, sendo que uma delas também é uma das autoras. Apenas os diários de campo desta pesquisadora foram utilizados e não os das colegas, por compreender que estes são mais pessoais e que os portfólios sintetizam as reflexões mais importantes, por isso não foram solicitados os diários.

Realizada a coleta de informações, os dados obtidos foram organizados e agrupados no trabalho completo de Moura (2011) em dois grandes blocos temáticos: 1) *O PIBID e a Formação Docente*; 2) *A Formação Docente para Alfabetizar e Letrar: aprendizagens e desafios proporcionados pelo PPSC*.

Ressaltamos que, no primeiro bloco, os dados analisados suscitaram questões que se relacionavam à formação docente em geral e que não estiveram especificamente direcionadas para o ensino da leitura e da escrita, pois as categorias de análise se voltavam para: insuficiência dos saberes na formação inicial; choque do real e/ou choque com a realidade; sentimentos de medo e insegurança gerados pela inexperiência profissional; importância da reflexão na fase de iniciação da carreira docente; aprender a lidar com algumas barreiras institucionais e entendimento do Pibid como um programa significativo para a construção da docência (MOURA, 2011).

Portanto, a seguir, apresentaremos apenas os resultados relativos às categorias encontradas especificamente quanto à formação para alfabetizar e letrar, considerando os objetivos deste artigo.

#### **4 OS ENTRELACES DO PIBID, DA FORMAÇÃO INICIAL DA DOCÊNCIA E DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O segundo bloco de categorias, nomeado *A Formação Docente para Alfabetizar e Letrar: aprendizagens e desafios proporcionados pelo PPSC*, refere-se especificamente às práticas de leitura e escrita, e versou sobre as vivências dos(as) bolsistas relativas ao apoio de Língua Portuguesa e de Alfabetização, portanto, uma das ações entre aquelas com as quais se envolveram no Pibid.

Uma categoria que foi objeto de muita preocupação por parte das 'pibidianas' foi o **planejamento**, que se revelou dilemático para as participantes. Tal dilema pode ser ilustrado nos seguintes depoimentos:

Observo e vivencio que meu maior dilema neste processo de transição do status de aluna para professora é conseguir planejar as atividades e dominar os conteúdos específicos do ensino. As dúvidas e preocupações me cercam perante a dificuldade e necessidade de planejar uma aula que ao longo do processo seja significativa para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. (Portfólio da pesquisadora).

No PIBID percebi que o fato de aprender a tentar planejar é muito difícil e muito complicado. Com as crianças, aprendemos a atender cada uma de um jeito diferente porque cada uma era de um jeito diferente, então tivemos que pensar como é que faço para essa atividade caber para esta criança, para essa criança e para aquela criança. (Entrevista, Pibidiana II).

Observamos nas falas das participantes que o medo, a insegurança e a inexperiência estão de certa forma interferindo em sua prática no momento de planejamento das aulas de apoio escolar. Verificamos que, quando elas se depararam com o desafio de planejar atividades específicas para alfabetização, ficaram preocupadas com o tipo de atividade que tinham que preparar, pois para elas o ensino tem que ter um sentido para as crianças. Consideramos que este tipo de anseio é próprio do início da vida profissional e envolve também características próprias da carreira docente. Mediante tais sentimentos em relação à dificuldade de planejar e refletir sobre o apoio escolar, entendemos que é comum estas emoções aflorarem no discurso das bolsistas, pois Schön (1995) também indica que a aprendizagem profissional é marcada pela confusão e incerteza. Nesse sentido, temos um contraste entre as impressões negativas das participantes com a proposta positiva que o autor apresenta como parte da aprendizagem da docência.

No entanto, sabemos que na fase de iniciação à docência são muitas as incertezas e por isso é muito difícil, nesta etapa, perceber a positividade da confusão, mas nos depoimentos observamos que, em alguns momentos, aspectos positivos puderam ser percebidos nas falas das entrevistadas. Desta maneira, apesar dos dilemas enfrentados pelas bolsistas para planejar e dominar conteúdos específicos de alfabetização, elas apontaram um ganho com este processo, na perspectiva da Pibidiana I:

Tentar fazer o planejamento escolar contribuiu bastante para as minhas aulas, porque eu chegava com determinado planejamento, às vezes alguma coisa não estava certa, mas ali eu tinha uma base e não ficava tão desprevenida. (Entrevista, Pibidiana I).

Nesse sentido, percebemos que as aprendizagens e os desafios estão atrelados ao planejamento, pois as participantes tiveram dificuldades em articular teoria e prática, mas o apoio teórico e o planejamento antecedendo as aulas de apoio ajudaram a direcionar a prática docente, considerando que nesta fase de iniciação à docência se sentiam muito despreparadas e perdidas para o exercício profissional.

Também verificamos nos relatos que o planejamento é uma parte muito importante do processo de ensino e, conforme defende Gimeno Sacristán (1998), a oportunidade de pensar a prática, representando-a antes de realizá-la num esquema que inclua os elementos mais importantes para nela intervir, considerando as condições de trabalho, é um ato fundamental para a professora, que reflete uma maturidade profissional que as docentes têm ou estão adquirindo. Além disso, o autor reitera a necessidade das professoras compreenderem o significado desta ação, pois, do contrário, tal atividade ficará apenas como assimilação de mera retórica, como uma exigência burocrática, ou será simplesmente deixada de lado.

No momento das aulas de apoio, as participantes destacaram de forma contundente, em suas falas, diversas aprendizagens e desafios específicos que envolvem o ensino da leitura e da escrita. **A criação de sentido no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita** foi um tema muito presente nas entrevistas. Todas as bolsistas perceberam que era importante incluir em seu ensino a questão de atribuir sentido ao que estavam tentando ensinar. Ressaltamos que esta percepção não é dada, e a literatura educacional aponta que é muito comum as professoras não se ocuparem disto, conforme sinalizam os estudos de Carvalho (2008), porém os depoimentos abaixo são bem elucidativos do contrário:

Destaco que para mim o maior desafio é como mostrar para as crianças a importância delas serem alfabetizadas e letradas. Porque eu sentia no PIBID, no caso, daquelas crianças do apoio, talvez que elas não vivenciassem experiências em que precisassem ler, escrever e entender e por isso, para elas aquilo não fazia sentido, não fazia diferença. Eu acredito que o sentido social para a leitura e a escrita é muito importante, o ensino disso tem que vir junto com a parte de decodificar, mas não foi assim que eu comecei a fazer. (Entrevista, Pibidiana II).

Eu achei muito difícil trabalhar com alfabetização porque é difícil ensinar a criança, mostrar para ela a leitura, mostrar a escrita, a fazer aquilo ganhar sentido porque as crianças chegam de diferentes formas e é difícil fazê-las compreender a importância de ler e escrever. Eu sentia que para elas aprender o abecedário já estava bom, é o que elas sabem, sabem escrever o nome e quebrar com isso pra mim foi muito difícil. (entrevista, Pibidiana I).

Meu grande desafio enquanto uma profissional em formação está em ensinar sem que este ensinamento esteja alicerçado a uma prática de reproduzir o conhecimento, ou seja, que memorizem sem compreender para que estão aprendendo. (Diário de Campo da pesquisadora, 04/10/2010).

Eu vou destacar que eu não cheguei a trabalhar com o letramento, porque eu tinha dificuldade com alfabetização, justamente porque eu não sabia ensinar e identificar realmente a dificuldade das crianças e o que era preciso fazer. (Entrevista, Pibidiana I).

Através desses relatos, é possível perceber que as participantes tiveram muita dificuldade em saber se o que elas estavam ensinando estava correto e se estava surtindo efeito na aprendizagem das crianças. Nas falas também registramos que foi um grande desafio tentar promover nas crianças o interesse em aprender a ler e escrever, tendo em vista que a criação de sentido no processo de ensino e aprendizagem parecia ser uma tarefa inalcançável pelas bolsistas. Desse modo, pudemos compreender que no apoio trabalhamos com alfabetização, mas o letramento não foi tão aprofundado, pudemos interpretar que possivelmente a dificuldade em trabalhar com a alfabetização e letramento também está associada com a inexperiência das participantes, bem como com a dificuldade de superar as práticas vivenciadas como estudantes, posto que as práticas de letramento ainda se fazem pouco presentes na escola (CARVALHO, 2008).

Se na categoria anterior as impressões foram quanto à dificuldade de incluir a atribuição de sentido das aprendizagens dos estudantes, pudemos identificar nas percepções das licenciandas um elemento que auxiliou muito as intervenções no apoio: o **recurso do alfabeto móvel**. Isso pelo fato de compreendermos que o uso deste recurso foi determinante para o processo de alfabetização por propiciar que as crianças criassem palavras com maior liberdade, pois de forma concreta elas estavam aprendendo e construindo o prazer em ler e escrever, além de atribuírem significado para as aulas. Justifica-se ainda o uso deste material pedagógico por permitir que a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, postergue os desafios motores da escrita das letras e se concentre nos desafios conceituais, tais como: que letra devo usar para escrever? Quantas letras vou usar para escrever “sapo”? Vou repetir letras ou preciso usar letras diferentes?

Estes desafios são os mais cruciais na fase de aquisição da leitura e da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), mas

ressaltamos que a professora, posteriormente, deverá trazer outros elementos conceituais e proporcionar outros desafios motores em relação, por exemplo, à escrita das letras, para buscar o êxito na aprendizagem das crianças.

As participantes indicaram apenas o alfabeto móvel como recurso pedagógico, e quando questionadas se apoiaram o trabalho em algum referencial teórico disseram que, durante o processo, não recorreram diretamente a um método de ensino. Apenas uma das participantes comentou que chegou a fazer uma **avaliação diagnóstica/sondagem**, no início das aulas de apoio, sendo esta uma prática recomendada pelas propostas com base na teoria construtivista (vide o *Programa Letra e Vida*, de formação de professores, proposto pelo Ministério da Educação, e o *Ler e escrever*, da Secretaria Educacional de Educação de São Paulo).

Durante as aulas de apoio, outra situação que foi difícil de ser contornada pelas participantes foi a **relação entre professor(a) e estudantes**, isso porque elas perceberam como é delicada esta relação, que pode influenciar diretamente na aprendizagem da criança. No depoimento abaixo a entrevistada relata seu mal-estar:

Uma das crianças me embarreirava, ela abaixava a cabeça e não deixava eu chegar para ensinar, era como se aquilo fosse uma vergonha. Então no começo das aulas eu tive que trabalhar isso também, no caso, melhorar a relação entre professor-aluno. (Entrevista, Pibidiana I).

Sobre esses estudos na área educacional, Libâneo (1990) afirma que a interação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) pode ocorrer entre dois aspectos: o aspecto cognoscitivo e o aspecto sócioemocional. O primeiro aspecto está associado ao movimento que transcorre no ato de ensinar e aprender, e o segundo se refere aos vínculos afetivos entre professor(a) e aluno(a), que também regem a disciplina na sala de aula.

Concomitantemente, em meio às dificuldades, as bolsistas também estavam aprendendo e afirmaram **que a participação no**

**Pibid trouxe importantes contribuições e aprendizagens específicas na área de alfabetização e letramento.** Nas

colocações que se seguem, as entrevistadas identificaram alguns resultados advindos da participação no PPSC:

No PIBID, com relação à alfabetização o que eu aprendi, acho que foi meio no susto e na experimentação porque eu planejava uma atividade que eu acho que ia ser importante para aquelas criança e eu pesquisava uma atividade que alguém já tivesse feito. (Diário de campo da pesquisadora, 09/11/2010).

O que eu aprendi no PIBID que eu constatei trabalhando com alfabetização é que despertar a curiosidade, a vontade na criança de fazer parte do mundo da leitura e da escrita é a coisa mais difícil que tem [...] (Entrevista, Pibidiana I).

Eu tive dificuldade em saber como despertar o desejo da criança para aprender a ler e escrever e no PIBID eu percebi que isto era algo importante, quase que crucial porque como professora aprendi que tenho que partir desse despertar para depois conseguir abordar outras questões [...] (Entrevista, Pibidiana II).

Identificamos novamente, nos depoimentos, que o desafio em criar sentido nas atividades de leitura e escrita esteve muito presente na fase iniciação da carreira docente das participantes, mas vimos também que com isto elas aprenderam que despertar a vontade de aprender nas crianças, criando confiança e estabelecendo uma relação saudável entre professor(a) e aluno(a), pois isto é um elemento crucial para possivelmente se obter sucesso na atividade profissional.

Os depoimentos também revelaram que é um ganho muito grande para as bolsistas ter contato com o cotidiano escolar ainda na graduação, de modo que **a experiência no PPSC propõe uma formação diferenciada**, na qual teoria e prática estão mais integradas. Isso pode ser percebido na afirmação abaixo:

Eu acredito que as bolsistas estão tendo um ganho muito grande tendo a oportunidade de participar desse grupo do PIBID, de estar dentro da escola ainda em formação, vendo tudo que vamos enfrentar e sabendo da importância de se buscar conhecimento teórico e prático

para estar atuando no sentido dessa conscientização de, alfabetizar para o mundo, alfabetizar para vida, no âmbito de letramento, com um sentido social. (Entrevista, Pibidiana I).

Para tanto, encerramos a análise desses dados com uma marca de esperança, porque pudemos observar, a partir do relato das vivências das bolsistas no PPSC, que a fase de iniciação da carreira docente nem sempre se dá de forma calma e tranquila, pois não há nenhuma receita pronta que resultará no sucesso profissional. Entretanto, salientamos que mesmo diante do fácil ou difícil é preciso acreditar no trabalho docente. Afinal, parafraseando uma fala de Dewey (apud RODGERS, 2002), fica a certeza de que experiência não é o que acontece com você, mas o que você faz com o que acontece com você.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Propusemo-nos a discutir neste trabalho a formação docente para alfabetizar e letrar, tendo por objetivo geral analisar as contribuições e as possibilidades do PPSC.

Assim, ao investigarmos a formação docente sobre o prisma da alfabetização e letramento, constatamos que as bolsistas na fase de iniciação da carreira docente se sentiram despreparadas em relação à atuação profissional, e, neste caso, principalmente no que diz respeito aos conteúdos para alfabetizar e letrar.

Portanto, quanto aos aspectos relacionados especificamente com a aprendizagem para alfabetizar e letrar no Pibid, nesta experiência, um dos desafios que se destacou nos relatos das licenciandas foi o de planejar sua ação, pois exigiu uma articulação entre o repertório de conteúdos específicos sobre a língua, os conhecimentos pedagógicos para o ensino de Português com as necessidades e saberes dos estudantes, para que o ensino proposto fizesse sentido. A preocupação com a criação de sentido na

aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades na leitura e escrita foi mencionada nos relatos das três licenciandas, e um dos elementos identificados, nas ações realizadas no apoio, foi a ênfase nos processos de codificação e decodificação e uma secundarização do letramento.

Aprendizagens mais instrumentais também foram realçadas nas vozes das participantes, como fazer a sondagem e reconhecer as possibilidades do alfabeto móvel no início do processo de alfabetização.

Portanto, através destas análises de uma parte das ações do PPSC, temos algumas indicações de que esta política vem se configurando numa experiência significativa para a formação docente, tendo em vista que ela também propicia contribuições e possibilidades para a aprendizagem da docência relativa às práticas de alfabetização e letramento.

Diante deste panorama, deixamos indícios de que as constatações aqui apresentadas são sinais de que este Programa tem apresentado contribuições relevantes para a formação de professores(as).

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Os professores como planejadores. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e**

**transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 271-293.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-78.

LIBÂNEO, J. C. Relações professor-aluno na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990. p. 249-255. (Coleção Magistério, 2º grau. Série: Formação do Professor)  
MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, T. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Formação Docente para a Alfabetização e Letramento.** 2011. 56p. (Trabalho de Conclusão de Curso/Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

*Recebido em: 28/04/2013*

*Aprovado em: 25/05/2013*