



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**  
INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**JOELMA CARVALHO SALES**

**SABERES DOCENTES**

**Uma análise a partir do Projeto de Letramento Guariba**

**BOA VISTA-RR**

**2016**

**JOELMA CARVALHO SALES**

**SABERES DOCENTES**

**Uma análise a partir do Projeto de Letramento Guariba**

Dissertação de Mestrado em Educação para obtenção de título de Mestre, pela Universidade Estadual de Roraima-UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.

Orientador: Dr. Devair Antônio Fiorotti

**BOA VISTA-RR**

**2016**

SALES, Joelma Carvalho.  
Saberes docentes: Uma análise a partir do Projeto de Letramento Guariba  
. Joelma Carvalho Sales.

138 p; altura 1,4 cm

Dissertação de Mestrado.  
IFRR – Boa Vista/RR, 2º sem. 2016.  
Orientador:Dr. Devair Antônio Fiorotti

Referencial Bibliográfico: p. 138.  
Palavras-chave: Construção dos Saberes Docentes; Formação de Professores;  
Universidade Estadual de Roraima; Projeto de Letramento Guariba; Práticas de  
Letramento.

**JOELMA CARVALHO SALES**

**SABERES DOCENTES**

**Uma análise a partir do Projeto de Letramento Guariba**

Dissertação de Mestrado em Educação para obtenção de título de Mestre, pela Universidade Estadual de Roraima-UERR e Instituto Federal de Educação de Roraima – IFRR.

Boa Vista - RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Devair Antônio Fiorotti – UERR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Bortolon de Matos - UERR/IFRR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Adriana Baptaglin – UFRR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Peternella (Suplente) UERR

A Deus, pela força, sabedoria, fé e discernimento nas horas mais difíceis dessa jornada.

Aos meus amados filhos: Hygo Vinicius Carvalho, Victor Gabriel Carvalho e Marcia Sales (filha do coração).

Ao meu esposo Antônio Carlos dos Santos Silva.

E em especial a minha mãe Maria da Penha Carvalho (*in memoria*), razão de minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

As conquistas são frutos de determinação, perseverança e acima de tudo, acreditar que todos somos capazes. Assim, para a concretização de mais essa conquista em minha vida, desde o início do processo (mestrado), recebi, críticas, cobranças, e muitos incentivos. As críticas me serviram de sustentação para eu perceber que sou capaz e que posso ir longe, basta querer, os incentivos, serviram-me para valorizar ainda mais as pessoas que fazem parte de minha vida e torcem pelo meu sucesso, seja pessoal ou profissional. Dessa forma, agradeço infinitamente ao meu Deus e ao nosso Deus, pela sustentação espiritual nos momentos mais difíceis que enfrentei no decorrer dessa jornada. Assim agradeço:

Ao meu orientador, Professor Dr. Devair Antônio Fiorotti, que me incentivou, fazendo-me perceber que era possível vencer essa batalha. Obrigada por acreditar na minha pessoa.

Aos acadêmicos/as Ana Rosa Cabral Lima, Dilenilda Silvino do Nascimento, Fabíola Santos da Silva, Gênêsis Carolina Matos Aquino, Gracilene Lopes Machado, Hana Karolina da Costa Palheta, Letícia Leite da Silva, Livia Kessia da Silva Rocha Soares, Magelson Cabral, Nathalie Barboza Reis, Karen Raylane Silva Souza, Samara Morais da Silva e Sâmia Tayanne de Sousa Araújo (bolsistas do Projeto) pelo belíssimo trabalho desenvolvido por vocês, pela dedicação, pela acolhida, pelo aprendizado e pelos bons momentos que juntos passamos em 2015.

Em nome do Alisson Fernando dos Santos, agradeço a todas as crianças da equipe Macunaíma, em nome do Fabrício Silva Carvalho agradeço a todas as crianças da equipe Monte Roraima, em nome da Vitória Dias Lopes, agradeço às crianças da equipe Pedra Pintada e em nome do Davi Costa, agradeço às crianças da equipe Sorocaima. E em meu nome agradeço, aos tutorados, coordenador geral do Projeto, a todas as crianças e familiares pela oportunidade e pelo aprendizado.

A todos os Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UERR e IFRR. Em especial ao Professor Dr. Evandro Ghedin, pela competência e iniciativa de nos proporcionar a oportunidade de poder cursar o primeiro Mestrado em Educação no Estado de Roraima.

Aos meus familiares, em especial às minhas irmãs/ao Francisca das Chagas Carvalho Sales, Elzila Carvalho Sales e José Francisco Carvalho Sales, aos meus sobrinhos/as, à minha

tia Maria da Piedade Carvalho, primos/as e a todos que direta ou indiretamente me incentivaram para obter esse êxito.

A todos os colegas do Mestrado em Educação da UERR, em especial os da Turma 1, pelo aprendizado, companheirismo e carinho.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Bortolon de Matos, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Adriana Baptaglin e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Peternella pelas críticas e contribuições.

Às minhas amigas, colegas e companheiras de luta, Cátia Maria dos Santos, Ana Cristina Piúco, Simirâmes Castro, Enia Ferst, Leila Perussolo, Célia Nobre, Francisca Célia Costa, Sônia Brandão, Arieche Lima, Maria Zenaide de Pinho, Hosana Sousa Lima, Deusenira Teixeira, Minéia da Silva Araújo e Cleres David Aguiar pelo incentivo, companheirismo e carinho.

*O saber dos professores não provem de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2007).*

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o processo de construção dos saberes docentes nos cursos de formação de professores da UERR, no município de Pacaraima, com acadêmicos envolvidos com atividades práticas de letramento, no PET-LETRAS-UERR (Projeto de Letramento Guariba). Buscou analisar como os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos no âmbito da academia (UERR) somados às práticas de letramento desenvolvidas através do Projeto Guariba têm contribuído para a construção dos saberes docentes desses acadêmicos. A abordagem utilizada foi a qualitativa do tipo estudo de caso, os dados foram coletados através das técnicas da análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e questionário. A análise e interpretação dos dados foram construídas a partir da análise de conteúdo e está presente no desenvolvimento de cada capítulo. Dessa forma, foi possível perceber que o Projeto de Letramento Guariba tem se apresentado como perspectiva de inclusão dos envolvidos no letramento formal e social; que os acadêmicos têm uma concepção sobre os saberes docentes; que as disciplinas cursadas na universidade contribuem para a construção dos saberes docentes; e que os saberes adquiridos através das práticas de letramento se apresentam de maneira bastante diversificada.

**Palavras chaves:** Construção dos Saberes Docentes; Formação de Professores; Universidade Estadual de Roraima; Projeto de Letramento Guariba; Práticas de Letramento.

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el proceso de construcción de los saberes docentes de los cursos de formación del profesorado de la UERR, en el municipio de Pacaraima, con académicos que participan de actividades prácticas de letramento en el PET-LETRAS-UERR (Proyecto de Letramento Guariba). Buscado analizar cómo los conocimientos adquiridos por los estudiantes dentro de la academia (UERR) que se añade a las prácticas de letramento desarrolladas a través del Proyecto Guariba han contribuido a la construcción de los saberes docentes de estos académicos. La búsqueda usada fue cualitativo del tipo estudio de caso, los datos fueron recogidos mediante las técnicas de análisis de documentos, observación participante, entrevista semiestructurada y cuestionario. La análisis y interpretación de los datos fueron construidos de análisis de contenido y están presente en el desarrollo de cada capítulo. Por lo tanto, fue posible ver que el Proyecto de Letramento Guariba ha sido presentado como una perspectiva de la inclusión de los involucrados en el letramento formal y social; que los académicos tienen una concepción de los saberes docentes; las materias cursadas en la universidad contribuyen a la construcción de los saberes docentes; y que el conocimiento adquirido a través de prácticas de letramento se presentan de una manera muy diversa.

**Palabras clave:** Construcción de conocimiento de los profesores; Formación de profesores; Universidad del Estado de Roraima; Proyecto de Letramento Guariba; Prácticas de Alfabetización.

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 01: Instrumentos de coleta de dados e sua aplicabilidade .....	25
Tabela 02: Níveis de ensino, número de escolas, sistemas/redes de ensino, matrícula e número de docentes- Pacaraima .....	29
Tabela 03: Perfil e características dos componentes do Projeto Guariba – 2015 .....	32
Tabela 04: Concepções de letramento e alfabetização .....	38
Tabela 05: Teóricos, tipos e classificação dos saberes docentes .....	43
Tabela 06: Instituições de Educação Superior em Roraima .....	75
Tabela 07: Disciplinas citadas como contribuição na construção dos saberes docentes .....	79
Tabela 08: Disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas – UERR .....	79
Tabela 09: Disciplina do núcleo comum aos cursos de graduação – UERR .....	81
Tabela 10: Disciplinas específicas, do curso de Letras, habilitação em Língua portuguesa e Literatura brasileira .....	82
Tabela 11: Disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia .....	83
Tabela 12: Disciplinas Práticas Profissionais e suas características .....	84
Tabela 13: Estágio Curricular Supervisionado e suas características .....	86
Tabela 14: Saberes adquiridos a partir das práticas de letramento .....	110

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

EFPRR - Escola de Formação de Professores de Roraima.

FACETEN - Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil.

FARES - Faculdade Estácio Atual, Faculdade Roraimense de Educação Superior

FESUR- Fundação de Educação Superior de Roraima.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

ISE/RR- Instituto Superior de Educação de Roraima.

ISER - Instituto Superior de Educação de Rorainópolis.

ISSeC - Instituto Superior de Segurança e Cidadania.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores.

PET - Programa de Educação Tutorial.

PNE - Plano Nacional de Educação.

UERR - Universidade Estadual de Roraima.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>19</b>
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
<b>1.1.1 Tipo de pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 Procedimentos: Técnicas, instrumentos de coleta de dados e método da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>27</b>
2.1 O CONTEXTO: O MUNICÍPIO DE PACARAIMA.....	28
2.2 UERR: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FORMADORA DE PROFESSORES E EXECUTORA DO PET, CAMPUS PACARAIMA .....	30
2.3 PROGRAMA PET- PROJETO DE LETRAMENTO GUARIBA.....	33
2.4 GÊNEROS TEXTUAIS .....	35
2.5 O LETRAMENTO E SUAS CONCEPÇÕES.....	36
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>41</b>
3.1. SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E TIPOLOGIAS .....	42
3.2 OS SABERES DOCENTES: CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	43
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA SÍNTESE DO CONTEXTO HISTÓRICO.....	67
<b>3.3.1 A Formação de professores e a legislação brasileira.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.2 Formação de professores e as instituições de ensino superior em Roraima .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>77</b>
4.1 SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O XERCÍCIO DO MAGISTÉRIO .....	78
<b>4.1.1 Os saberes docentes e os conhecimentos adquiridos na universidade.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1.2 Saberes docentes adquiridos e utilizados a partir das práticas de letramento.....</b>	<b>90</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a questão da construção dos saberes docentes na formação de professores, considerando duas perspectivas: os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e através de experiências com práticas de letramento desenvolvidas por meio de um Projeto de Letramento.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Pacaraima com acadêmicos que estão em processo de formação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR, *campus* Pacaraima e que, na oportunidade, são bolsistas do Programa de Educação Tutorial - PET, programa este, intitulado e conhecido no município como Projeto de Letramento Guariba, implantado no referido município desde 2010. Nele, são desenvolvidas atividades de práticas de letramento com os alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais que apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de texto, o que dificulta sua inclusão no letramento formal e social.

Pacaraima é um município que faz fronteira com a Venezuela e enfrenta diversas situações de riscos sociais, como: pobreza, desemprego, drogas e prostituição infantil, situações estas que interferem no desenvolvimento social do município, colocando a sociedade, principalmente as crianças e adolescentes, em zona de vulnerabilidade social. Nesse aspecto, o Projeto de Letramento Guariba tem se apresentado como uma perspectiva na diminuição das desigualdades socioculturais no município de Pacaraima, pois, desde sua implantação, as atividades desenvolvidas pelo Projeto oportunizam a inclusão do letramento formal e social das crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e dos acadêmicos da UERR, *campus* Pacaraima, inseridos no projeto, e que estão em processo de formação.

Visto por esse ângulo, é importante destacar, que o Projeto de Letramento Guariba pertence à UERR, enquanto instituição formadora. Ela tem desempenhado, no referido município um importante papel, oferecendo à sociedade a oportunidade de uma formação acadêmica, em que é possível relacionar teoria e prática num contexto real, pois a partir do momento em que os acadêmicos são encaminhados ao projeto, percebe-se uma aproximação entre o fazer universitário junto à comunidade, onde a instituição formadora está inserida, por meio do ensino, pesquisa e extensão, objetivos fulcrais de uma Universidade e a realidade.

Levando em consideração o envolvimento dos acadêmicos em processo de formação com as atividades práticas de letramento do Projeto Guariba, acredita-se que os

conhecimentos adquiridos na universidade e no projeto possam contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores, e ainda possibilitar a construção dos saberes docentes, já que futuramente estes acadêmicos estarão exercendo a profissão.

A escolha da temática deu-se por considerar ser um assunto de grande importância no contexto sócio educacional atual, tendo em vista o contato dos acadêmicos em processo de formação em vivenciar experiências com atividades práticas, que direta ou indiretamente envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ação necessária para exercer a profissão do magistério, pois possibilita ao futuro professor agir e refletir suas ações, construindo assim, sua identidade profissional, suas habilidades, saberes e competências, do saber fazer didático pedagógico, para que ele esteja preparado para enfrentar os desafios que encontrará na prática profissional, no contexto da sala de aula.

Por perceber o papel social da universidade e do Projeto de Letramento Guariba à sociedade do município de Pacaraima e acreditar que o professor, para assumir uma sala de aula, precisa além do conhecimento específico de sua área de formação, necessita também de outros conhecimentos, inclusive os pedagógicos e os experienciais. E ainda, por acreditar que através das atividades práticas de letramento os acadêmicos envolvidos no projeto estão tendo a oportunidade de ter uma formação mais competente e sairão bem mais preparados para enfrentar os desafios da sala no contexto atual; e ainda, pela contribuição significativa na formação intelectual, crítica e reflexiva da pesquisadora, tanto pela pesquisa em si, quanto pelo contato direto com a realidade vivenciada no projeto.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de duas realidades, a UERR campus Pacaraima, enquanto instituição formadora dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, e o Projeto de Letramento Guariba, onde os acadêmicos desenvolvem práticas de letramento para crianças do Ensino fundamental dos anos iniciais, que têm dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e interpretação de textos. A partir dessa perspectiva foi traçada a seguinte problemática: como os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos no âmbito da academia (UERR), somados às práticas de letramento desenvolvidas através do Projeto Guariba têm contribuído para a construção dos saberes docentes necessários à formação dos professores no contexto atual?

A partir dessas perspectivas e com o objetivo de encontrar resposta à problemática que norteou essa pesquisa, o objetivo geral consiste em: Analisar como os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos no âmbito da academia (UERR) somados às práticas de letramento desenvolvidas através do Projeto Guariba têm contribuído para a construção dos

saberes docentes necessários ao contexto da sociedade atual. A partir dessa perspectiva, os objetivos específicos buscam: a) Descrever o contexto, perfil e as características dos envolvidos na pesquisa; b) Discutir a luz de teorias os saberes docentes e a formação de professores, como forma de compreender a relação com as práticas de ensino; c) Verificar o entendimento e as percepções dos acadêmicos em processo de formação sobre a construção dos saberes docentes; d) Identificar e analisar os saberes docentes construídos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento.

O tipo de pesquisa utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como técnicas de pesquisa, foram utilizadas a análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e questionário e como método para análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. (LUDKE; ANDRÉ, 2014), (WIL, 2012), (GIL, 2007), (BARDIN, 2011)

A pesquisa com abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador utilizar uma diversidade de instrumentos de coleta de dados. Assim sendo, nesse estudo foram utilizados: matriz analítica, roteiros de observações, roteiros de entrevistas e questionário.

A pesquisa teve como população 54 pessoas, envolvendo gestor de escola, acadêmicos, professor e crianças e como amostragem um total de 43 pessoas, sendo: 11 acadêmicos que estão em processo de formação na UERR, *campus* Pacaraima, 21 crianças atendidas no Projeto de Letramento Guariba e 1 gestor escolar. Dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, seis são do Curso de Letras/Espanhol/Literatura, três do Curso de Pedagogia Indígena, um do Curso de Geografia e um do Curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física. A análise e interpretação dos dados feitas neste trabalho foram baseadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), e está presente no desenvolvimento de cada capítulo, respondendo aos objetivos propostos na pesquisa.

Assim sendo, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, o primeiro tem como título “O caminho” e aborda o percurso metodológico da pesquisa, apresentando: tipo de pesquisa, métodos, técnicas e instrumento de coleta de dados e suas características.

O segundo capítulo, intitulado “O contexto”, é uma descrição do local onde se realizou a pesquisa, das características das instituições e perfil dos envolvidos. Teve como fundamentação teórica o Projeto de implantação do Programa PET (2010), Relatórios do PET (2011a, 2012b, 2013c, 2014d, 2015e), atas, cadernos de atividade, diários, Leis Federais, como Lei de Diretrizes e Bases (1996), Lei Federal nº 11.274 (2006), e conceitos de autores como Soares (2014), Kleiman (2005), dentre outros.

No terceiro capítulo, se discutem a luz de teorias e pesquisas os saberes docentes e suas concepções. Faz-se nele uma discussão dos teóricos como Tardif (2007), Pimenta (2009), Freire (1996), e outros, e o diálogo dos acadêmicos participantes da pesquisa, discute ainda a questão da formação de professores, baseado em Leis, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, nº 9. 394/96, Plano Nacional de Educação e ainda a contribuição de autores como Saviani (2009), Vasconcelos (2005) e outros.

O quarto e último capítulo têm como o título “Os saberes construídos”, aborda a percepção da construção dos saberes docentes a partir dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica (UERR) e com as práticas de letramento do Projeto de Letramento Guariba. Em seguida, apresentam-se as considerações finais, referências e apêndices.

CAPÍTULO I

*O caminho*

O capítulo I trata do percurso metodológico da pesquisa, apresenta o tipo de pesquisa utilizada, métodos, técnicas e instrumento de coleta de dados. Sua fundamentação se dá a partir da concepção de Ludke e André (2014), Will Ludwig (2012), Gil (2007) e Bardin (2011).

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é do tipo qualitativa com estudo de caso. Ludke e André (2014) ressaltam que nesse tipo de pesquisa os dados são predominantemente descritivos, ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; ocorre o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, o trabalho de campo é intensivo, inclui transcrições diretas de entrevista e de depoimentos, fotografias, e vários tipos de documentos. O interesse do pesquisador nesse tipo de abordagem é que, ao estudar um determinado problema, ele dará maior ênfase às atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (p. 13-14).

Sobre o estudo de caso, é pertinente considerar que:

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico. [...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 20).

Nesse viés, o estudo de caso possibilita também a descoberta de novos elementos. No decorrer do processo, o pesquisador estará sempre em busca constante de novas respostas e indagações. O estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, levando em consideração o local em que ele se situa, permitindo assim uma melhor compreensão da problemática, suas ações, percepções, comportamentos e interações dos envolvidos. Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, utiliza uma variedade de fontes de informações, coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. É rico em dados descritivos, necessita de um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 21).

Para Will Ludwig (2012) o estudo de caso diz respeito a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados. Sem a preocupação de comparar ou generalizar, apresenta peculiaridades próprias, como identificar novos fenômenos que muitas vezes o pesquisador não pensa em descobrir. O estudo de caso possuiu suas peculiaridades, pois, envolve uma contextualização, história do objeto de estudo, sua situação atual a localidade onde se realiza o estudo (p. 58).

No estudo de caso, é necessário ainda seguir alguns passos, como a delimitação do objeto de estudo, sua finalidade, o exame da literatura relativa ao objeto de estudado, a coleta de dados, a partir dos instrumentos previsto no planejamento. Para análise e interpretação dos dados é imprescindível a utilização de certas categorias, resultantes de teorias específicas, e ainda como finalidade do estudo, os procedimentos empregados e as categorias devem ser devidamente relacionados com a teoria que os integram (LUDWIG, 2012, p. 58-59).

É importante que a escolha de técnicas e os instrumentos de coleta de dados sejam coerentes com o tipo de pesquisa a ser realizado, possibilitando assim o processo de coleta, análise e interpretação de dados. A seção a seguir tratará de apresentar esses elementos.

### **1.1.2 Procedimentos: Técnicas, instrumentos de coleta de dados e método da pesquisa**

Para esse estudo, foram utilizadas como técnicas de pesquisa: análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e questionário.

A análise documental se constitui de uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, seja como complemento nas informações obtidas, seja em busca de outros aspectos, busca identificar informações por meio de registros que podem ser: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, arquivos escolares, etc. (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 44-45 e LUDWIG, 2012, p. 63). Nesse caso, foi utilizada a análise documental de fontes primárias, como: atas, projeto, relatórios, planos de ações, cadernos de atividade, fotografias, filmagens, etc., com o objetivo de encontrar elementos correspondentes ao primeiro objetivo específico desse estudo, que foi descrever o contexto, o perfil e as características dos envolvidos na pesquisa, dos quais destacamos.

Os locais de aplicação desse projeto foram: o município de Pacaraima, local onde foi realizada a pesquisa; a UERR enquanto Instituição de Ensino Superior, responsável pela formação dos acadêmicos; e as escolas, por serem parceiras do projeto, selecionando e

encaminhando os alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e interpretação de textos; e o Projeto de Letramento Guariba, ambiente onde as atividades de letramento são desenvolvidas.

Do município de Pacaraima, destacamos, os aspectos populacional e educacional, com o número de escolas e de professores, dando ênfase principalmente à Escola Municipal Casimiro de Abreu, por ser uma das escolas parceiras do Projeto de Letramento Guariba. Sobre a UERR, foi feita uma pequena síntese do seu histórico de criação, os cursos oferecidos, números de *campus*, número de alunos matriculados, principalmente dos cursos dos acadêmicos envolvidos na pesquisa.

Sobre os acadêmicos envolvidos, buscaram-se informações sobre seus cursos, semestres cursados, experiências de magistério e tempo em que ingressaram no projeto. E em se tratando do Projeto de Letramento Guariba, sua estrutura e funcionamento, instituições parceiras, número de alunos e acadêmicos atendidos, tipos de atividades desenvolvidas, etc. Para coletar essas informações, organizou-se uma matriz analítica (Apêndice A).

Ainda se tratando das técnicas, foi utilizada também a entrevista. Essa técnica possibilita uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, permite a captação imediata e corrente da informação desejada, o aprofundamento de pontos relevantes detectados por outras técnicas de coleta de dados, correções, esclarecimentos e adaptações na obtenção das informações coletadas (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39). Nesse caso, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar a percepção dos acadêmicos sobre a construção dos saberes docentes e sua relação com os conhecimentos adquiridos na universidade e com as práticas de letramento.

De acordo com Ludwig (2012), “a entrevista semiestruturada se baseia em questões específicas, porém sem ordenamento rígido” (p. 66). Dessa forma, foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um direcionado aos acadêmicos e outro ao gestor da escola pesquisada, (Apêndice B e C). Para sua realização, foram marcados com antecedência data, local e horário da entrevista, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. E as entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro a março de 2016. Quanto à forma de registro, foi utilizado, com a permissão dos entrevistados, gravador de voz, a fim de deixar registradas as opiniões dos entrevistados acerca do estudo em questão e, em seguida, foi realizada a transcrição das respostas como forma de facilitar a análise e interpretação dos dados.

Outra técnica utilizada na pesquisa foi a observação participante. Essa técnica é uma estratégia que engloba não só a observação direta, mas um conjunto de técnicas

metodológicas, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Nesse tipo de observação, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são apresentados ao grupo onde a pesquisa está sendo desenvolvida desde o início. O pesquisador poderá ter acesso a uma variedade de informações, até as confidenciais, aceitando o controle do grupo sobre o que será ou não divulgado na pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 32-34).

Caracterizando a observação participante, Ludwig (2012) diz que:

[...] em termos de conteúdo, a observação participante possui uma parte narrativa e uma parte reflexiva. A primeira envolve a descrição dos sujeitos, dos locais, das atividades e dos diálogos. A segunda agrega o pensamento analítico, decorrente das novas ideias que surgem, e a crítica procedimental que se refere ao cuidadoso exame da maneira como a pesquisa está sendo conduzida. (p. 65).

As características acima citadas condizem com o que se buscou na pesquisa, pois para a sua realização, foi necessário: conhecer o local, o ambiente onde se desenvolviam as atividades práticas, sua estrutura e funcionamento, o perfil, o compartimento, a postura e características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e a observação naquele momento foi fundamental para ter acesso, registrar as informações e em seguida analisá-las. Estas se deram em todos os momentos em que a pesquisadora esteve com o grupo, porém destacam-se dois desses momentos.

O primeiro momento foi utilizado para fins de conhecimento das equipes (tutorados e crianças), levantamento de informações, como forma de conhecer o ambiente onde se realizam as atividades práticas e os envolvidos em cada equipe, características fundamentais para o tipo de pesquisa que se pretendia realizar. O segundo momento, com a finalidade de responder a um dos objetivos proposto na pesquisa, foi para identificar e analisar os saberes construídos e utilizados pelos acadêmicos/tutorados com as práticas de letramento. Para realização das observações foi elaborado e encaminhado à coordenadora local do Projeto, um cronograma, (Apêndice D), informando o período de permanência nas equipes, sendo que no primeiro momento permaneci em cada equipe uma semana, e no segundo momento, o correspondente a uma sequência didática (Apêndice E).

Para utilização dessa técnica foram organizados dois roteiros de observações, (Apêndices F e G). No primeiro roteiro, com as categorias: descrição das equipes, do ambiente, das crianças, dos acadêmicos/tutorados. E no segundo roteiro, com as categorias: saberes docentes construídos e saberes docentes utilizados.

Apesar das atividades práticas serem desenvolvidas em duas escolas do município, sendo uma na sede e a outra na comunidade indígena, por motivo de deslocamento da pesquisadora até a comunidade indígena, as observações foram realizadas apenas com as equipes da sede, o que não impossibilitou o contato com as tutoradas da comunidade indígena, pois nas atividades desenvolvidas às quintas-feiras, e nos encontros pedagógicos, todos os tutorados se faziam presentes.

Nessa pesquisa, foi utilizado ainda como técnica um questionário (Apêndice H), com questões abertas e fechadas. O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (GIL, 2007, p. 128).

O questionário foi elaborado com nove questões e foi aplicado pela pesquisadora aos acadêmicos/tutorados, no segundo semestre de 2015, tendo como objetivo, a elaboração de um trabalho de conclusão da disciplina Pesquisa em Educação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, curso este, em que a pesquisadora encontrava-se devidamente matriculada, o referido trabalho teve como tema: A formação inicial e a construção dos saberes docentes: teorias e práticas, e na oportunidade, foram utilizadas algumas informações contidas no referido questionário, como: dados relacionados ao perfil dos acadêmicos, a concepção deles sobre os saberes docentes, o número de crianças atendidas por equipe e as expectativas dos acadêmicos ao desenvolverem as práticas de letramento para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa teve como população 54 pessoas, envolvendo gestor de escola, acadêmicos, professor e crianças envolvidas no Projeto Guariba e como amostragem um total de 43 pessoas, sendo: 11 acadêmicos que estão em processo de formação na UERR campus Pacaraima, 21 crianças atendidas no Projeto de Letramento Guariba e 01 gestor escolar. Dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, seis são do Curso de Letras/espanhol/literatura, três do Curso de Pedagogia Indígena, um do Curso de Geografia e um do Curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física.

Para o levantamento das informações junto aos envolvidos na pesquisa, foram elaborados e utilizados como instrumentos de coleta de dados nesse estudo: a matriz analítica, os roteiros de observações, o roteiro de entrevista e o questionário, e dada essa diversidade de instrumentos, a tabela a seguir apresenta seus tipos e sua aplicabilidade.

Tabela 01: Instrumentos de coleta de dados e sua aplicabilidade

ENVOLVIDOS NA PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS			
	MATRIZ ANALITICA	ROTEIRO DE ENTREVISTA	ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	QUESTIONÁRIO
Projeto de Letramento Guariba	X			
Acadêmicos em processo de formação		X	X	X
Crianças atendidas no projeto			X	
Gestor de escola		X		

Fonte: Pesquisadora

A tabela acima é um demonstrativo dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados na pesquisa, objetivando conhecer a estrutura e funcionamento do Projeto de Letramento Guariba, o perfil e as características dos envolvidos na pesquisa, assim como verificar as percepções dos acadêmicos sobre a construção dos saberes docentes, a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade, e ainda identificar os saberes docentes construídos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento.

No que tange à aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados, principalmente da entrevista, do questionário e das observações, foram realizados os seguintes procedimentos: a) da entrevista: foram marcados com antecedência o local e o horário da realização da mesma, com a permissão dos entrevistados foi utilizado um gravador de voz, após a realização das entrevistas foi feita a escuta das falas, como forma de compreender e selecionar as informações que respondessem aos objetivos propostos na pesquisa, em seguida foi feita a transcrição dos depoimentos e codificados de acordo com a ordem da realização das entrevistas; b) do questionário: o instrumento foi distribuído aos acadêmicos pela pesquisadora e após recebimento, estes foram codificados e, em seguida, foi feita a leitura das respostas, para então poder selecioná-las e analisá-las.

No tratamento dado às observações, estas foram realizadas em dois momentos, o primeiro com objetivo de conhecer as equipes e o outro com um olhar da pesquisadora voltado à percepção da contribuição das atividades práticas de letramento na construção dos saberes, tanto dos acadêmicos em processo de formação, quanto das crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e interpretação de textos. As anotações eram

feitas em fichas, onde eram identificadas o nome da equipe, data e número de crianças atendidas, em seguida, foram selecionadas as informações consideradas mais significativas para dar suporte ao objetivo proposto.

Como forma de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, os entrevistados foram assim codificados: Ae1 a Ae11, sendo que “A” representava acadêmico, “e” entrevistado e os números de 1 a 11 representavam o número de participantes na entrevista, que de acordo com a exemplificação, Ae1, significa: Acadêmico entrevistado um. Em relação ao questionário, a codificação dada foi: Qa1 a Qa11, sendo “Q” representando questionário, “a” para representar os acadêmicos e os números de 1 a 11 referentes ao número de acadêmicos que responderam ao questionário, que conforme exemplificação, Qa1 significa: Questionário do acadêmico um.

No que trata da análise e interpretação dos dados, tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Na concepção do autor, a análise de conteúdo, constitui-se um conjunto de técnicas que são aplicadas para análise das comunicações, como: análise de conversação, documentação, base de dados, etc. (p. 27).

Assim sendo, trabalhou-se a partir de categorias como: características e perfil dos envolvidos na pesquisa; saberes construídos no âmbito da universidade (UERR); Concepção de saberes docentes dos acadêmicos; saberes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento.

Optou-se pela análise e interpretação dos dados no desenvolvimento de cada capítulo, buscando relacionar os achados da pesquisa com o referencial teórico que fundamentou o presente estudo, na perspectiva de responder ao problema e aos objetivos propostos na pesquisa, como forma de poder, a partir dos resultados encontrados, contribuir para outros estudos relacionadas à temática.

**CAPÍTULO II***O contexto*

Este capítulo apresenta a descrição do contexto, características e perfil dos envolvidos na pesquisa. Contempla: i) o município de Pacaraima por ser a localidade onde se desenvolveu a pesquisa; ii) a UERR enquanto instituição de ensino superior, responsável pela formação dos acadêmicos e também instituição executora do PET; e iii) PET - Projeto de Letramento Guariba, projeto este onde os acadêmicos desenvolveram práticas de letramento a alunos de duas escolas do município acima citado.

## 2.1 O CONTEXTO: O MUNICÍPIO DE PACARAIMA

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2015, no município de Pacaraima-Roraima-Brasil, onde encontra-se instalado um *campus* da UERR, justificando assim, o envolvimento da referida Instituição de Ensino Superior, responsável pela formação acadêmica dos envolvidos na pesquisa, como também executora do PET/Projeto de Letramento Guariba, implantado desde de 2010, no referido município.

Pacaraima é também conhecido popularmente como Vila BV-8, foi elevada à categoria de município pela Lei Estadual nº 96, em 17 de outubro de 1995. Localiza-se a oeste do estado de Roraima, faz fronteira com a Venezuela, e também é um município onde está localizada parte das Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol. Sua economia gira em torno do serviço público, da agropecuária e do comércio e contabiliza uma população de 10.433 habitantes (IBGE, 2010).

Por ser uma cidade fronteiriça, oferece situações de riscos sociais, principalmente de drogas e prostituição infantil, fato considerado preocupante e que coloca principalmente as crianças e adolescentes em zona de vulnerabilidade social. Nesse aspecto, as atividades desenvolvidas no projeto apresentam-se como forma de prevenção a esses riscos, pois as atividades ocorrem no horário oposto ao da escola, o que possibilita às crianças envolvidas um momento de ocupação por meio de atividades de letramento de forma lúdica e prazerosa.

O sistema educacional no município de Pacaraima, especificamente da Educação Básica, é atendido pelas redes estadual e municipal de ensino, incluindo, escolas indígenas, já que município engloba a Terra Indígena São Marcos. A tabela a seguir é um demonstrativo da questão educacional no município, com o número de escolas, seus respectivos sistemas/rede de ensino, assim como a matrícula por nível e número de docentes, como forma de apresentar

o contexto educacional do município, tendo como base os dados do último censo educacional. (IBGE- INEP- 2012).

TABELA 02: Níveis de ensino, número de escolas, sistemas/redes de ensino, matrícula e número de docentes- Pacaraima

NÍVEL	Nº DE ESCOLAS	SISTEMA/REDE	MATRÍCULA	Nº DE DOCENTES
Educação Infantil	05	Municipal	493	32
Ensino Fundamental	42	Municipal e Estadual	3.037	276
Ensino Médio	10	Estadual	631	77
Total	57	-	4.161	385

Fonte: IBGE – INEP (2012).

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, o município de Pacaraima possui 57 escolas, sendo: 05 de Educação Infantil- Pré-escola; 42 de Ensino Fundamental, e 10 de Ensino Médio. Das escolas do Ensino Fundamental, 38 são da rede estadual de ensino e 04 da rede municipal. Nessas escolas, estão matriculados um total de 4.161 alunos, sendo: 493 na pré-escola; 3.037 no Ensino Fundamental e 631 no Ensino Médio. Dos 3.037 alunos matriculados no Ensino fundamental, 1.888 estão matriculados na rede estadual e 1.149 na rede municipal de ensino. E, de acordo com os dados do IBGE-INEP (2012), o município conta com um total de 385 professores, sendo 306, lotados nas escolas estaduais e 79, nas escolas municipais.

Dentre o quantitativo de escolas do município, duas delas são parceiras do Projeto de Letramento Guariba, a Escola Estadual Índio Manoel Barbosa, localizada na comunidade indígena Sorocaima II e a Escola Municipal Professor Casimiro de Abreu, localizada na sede do município. Essas escolas são responsáveis pela seleção e encaminhamento dos alunos com dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos ao projeto, e como na pesquisa um dos objetivos era descrever o contexto das instituições e dos envolvidos, destaca-se aqui, a Escola Professor Casimiro de Abreu e os alunos por ela encaminhados ao projeto, tendo em vista que não foi possível o deslocamento da pesquisadora até a comunidade indígena acima citada.

Assim sendo, a Escola Municipal Casimiro de Abreu atende alunos do 3º ao 6º, e funciona nos turnos matutino e vespertino, e, em 2015, tinha um total de 688 alunos matriculados, desse total, 511 eram do Ensino Fundamental dos anos iniciais e 177 dos anos

finais. A referida escola possuía um total de 43 professores, desse total, 24 têm curso de licenciatura, 18 estão cursando e apenas 01 tem somente o magistério. A formação acadêmica desses professores corresponde às mais diversas áreas do conhecimento, e os cursos de formação que aparecem com mais frequência, são: o Curso de Pedagogia, com 14 professores, Letras com 08 professores e o de Matemática e Educação física com 03 cada.

Quanto ao Ensino Superior, no município de Pacaraima, existem instituições pública e particular de ensino, e de acordo os dados apresentados (IBGE, 2010), 205 pessoas frequentam o nível superior de graduação, desse total, 25% frequentam a instituição particular e 75% a instituição pública. Nesse caso, destaca-se a UERR *campus* Pacaraima, como instituição pública que oferece à sociedade do município diversos cursos de graduação, em licenciatura e bacharelado e que é a instituição executora do programa PET no município.

## 2.2 UERR: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FORMADORA DE PROFESSORES E EXECUTORA DO PET, CAMPUS PACARAIMA

A UERR é uma instituição de ensino superior da rede pública estadual, foi criada pela lei complementar nº 91, de 10 de novembro de 2005, e instituída com a aprovação de seu estatuto em 13 de julho de 2006. Substituiu e deu continuidade ao trabalho desenvolvido pela Fundação de Educação Superior de Roraima – FESUR, que, em 2002, a partir de Resoluções do Conselho Estadual de Educação de Roraima, criou no Estado três institutos superiores, sendo dois de educação, o Instituto Superior de Educação – ISE/RR<sup>1</sup>, e o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis – ISER<sup>2</sup> e um de segurança pública, o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSeC<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Resolução nº. 56/2003, do Conselho Estadual de Educação de Roraima- CEE/RR, o Instituto Superior de Educação de Roraima foi implantado na capital de Boa Vista/RR, ofertou os cursos de Graduação: Curso Normal Superior para formação de professores do Ensino Fundamental séries iniciais, Licenciatura Plena em Física, Química e Matemática, atendendo um total de 1.940 alunos da capital Boa Vista e dos municípios de Caracará, Iracema e Mucajaí (PDI- UERR, 2012, P. 10).

<sup>2</sup> Resolução nº 58/2003 do CEE/RR, credencia, o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSeC e oferta o curso de Bacharelado em Segurança Pública, além de diversos cursos voltados à Formação Continuada para profissionais da Segurança Pública, resultados de convênios e parcerias, integrando Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Departamento de Trânsito, Sistema Penitenciário, Defesa Civil e Guarda Municipal. O ISSeC atendeu na capital de Boa Vista/RR, um total de 225 (duzentos e vinte e cinco) acadêmicos (PDI- UERR, 2012, P. 10).

<sup>3</sup> Resolução nº. 01/2004, do CEE/RR, credencia, o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis - ISER/RR, implantado no município de Rorainópolis e com salas descentralizadas nos municípios de São Luiz do Anauá e São João da Baliza, ofertando os seguintes cursos: Normal Superior para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e as Licenciaturas em Física, Química e Matemática, atendendo um total a 420 (quatrocentos e vinte) acadêmicos envolvendo os três municípios acima citados (PDI- UERR, 2012, P. 10).

Apesar de ser uma instituição criada recentemente, seu processo histórico é marcado pela trajetória da formação de professores no Estado, envolvendo a participação de diferentes instituições, que contribuíram direta ou indiretamente para o processo de criação de sua identidade no contexto atual. Nesse aspecto, temos: a Escola de Formação de Professores de Roraima – EFPRR e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, criadas em 1977, pelo Decreto nº. 11, de 24 de março de 1977.

De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional, a referida instituição tem como perspectiva a democratização do Ensino Superior no Estado, portanto, desenvolve suas ações seguindo um processo de interiorização, *multicampi*, marco diferencial na estrutura da instituição. Nesse sentido, a referida instituição possuía em 2015 a seguinte estrutura: *Campus* de Boa Vista, Alto Alegre, Caracarái, Pacaraima, Rorainópolis e São João da Baliza, além da implantação dos Núcleos de Bonfim, Iracema e Normandia, Mucajaí, Normandia e São Luiz do Anauá; e ainda as salas descentralizadas nas Vilas de: Vista Alegre, Truaru, Felix Pinto, Contão, Surumu e Amajari. Com um total de 2.167 alunos, sendo 1.303 nos cursos de Licenciatura e 864 nos cursos de Bacharelado.

Em 2006, a UERR realizou seu primeiro vestibular, oferecendo a sociedade do estado de Roraima um total de 1.860 vagas distribuídas para os 18 cursos de Graduação sendo: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Florestal, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Serviço Social e Turismo, com Projetos Pedagógicos aprovados pela Comissão Provisória de Implantação, Decreto nº. 6.977-E, de 21 de março de 2006 (PDI, 2013).

No município de Pacaraima, local onde se realizou a pesquisa, a UERR oferece oito cursos, sendo: Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências da Natureza e Matemática, com ênfase em matemática e Física, Comercio Exterior, Geografia, Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Pedagogia indígena, e possui um total de 132 acadêmicos matriculados. Os cursos estão distribuídos na sede do município e em salas descentralizadas nas comunidades de Surumu e Contão. Dos cursos oferecidos pela UERR no município de Pacaraima, quatro deles (Letras, Pedagogia, Geografia e Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física e Matemática) possuem acadêmicos e professores envolvidos no Projeto de Letramento Guariba.

O PET/UERR, *campus* Pacaraima, se caracteriza como projeto de extensão, pois envolve em suas ações a comunidade local, porém está ligado à Pró-Reitoria de Ensino, por desenvolver atividades constantes. É um programa mantido pelo MEC-FNDE, que fomenta grupos de aprendizagem tutorial por meio de bolsas para acadêmicos de graduação, e para professores tutores de grupos, e nesse aspecto, justifica-se o envolvimento da UERR, enquanto instituição de ensino superior e executora do programa no município, do professor e idealizador do projeto que faz parte do quadro efetivo da instituição formadora, dos acadêmicos em processo de formação, que estão envolvidos no Programa e dos alunos que são encaminhados pelas escolas ao projeto, representando assim a comunidade local.

A tabela a seguir é um demonstrativo dos envolvidos no projeto em 2015.

Tabela 03: Perfil e características dos componentes do Projeto Guariba - 2015.

<b>Professor e acadêmicos da UEER envolvidos no projeto</b>	<b>Cursos</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tempo de Projeto</b>	<b>Função</b>
PROFESSOR	Letras	-	05 anos	Tutor
A1	Pedagogia/Indígena	8º	-	Tutorada
A2	Letras/ Literatura	5º	02 anos	Tutorada
A3	Letras/ Literatura	5º	02 anos	Tutorada
A4	Letras/Literatura	5º	02 anos	Tutorada
A5	Ciênc. da natureza/Mat. Física	5º	02 anos	Tutorada
A6	Letras/Espanhol	7º	03 anos	Tutorada
A7	Pedagogia/ Indígena	8º	04 anos	Tutorada
A8	Pedagogia/indígena	8º	03 anos	Tutorada
A9	Geografia	7º	01 ano	Tutorada
A10	Letras/Literatura	5º	04 meses	Tutorada
A11	Letras/Literatura	5º	04 meses	Tutorada
A12	Letras/Literatura	5º	04 meses	Tutorada
A13	Letras/Literatura	5º	04 meses	Tutorado

Fonte: entrevista (2016).

Legenda: A – acadêmicos; Nº de 1 a 13 – número de acadêmicos envolvidos com as práticas ano -2015.

Os dados contidos na tabela acima é um demonstrativo dos acadêmicos e professor da UERR envolvidos no projeto, que contabiliza um total de 14 (quatorze) componentes, desse total tem-se: 01 tutor geral, e 13 acadêmicos, sendo 01 com atribuição de coordenador

local e os demais desenvolvendo as práticas de letramento, sendo estes, denominados nesse trabalho, tutorados.

O coordenador geral do Projeto é formado em Letras, com habilitação em Literatura, Doutor em Teoria Literária, e é Professor efetivo da UERR, *Campus* Pacaraima. Dos treze acadêmicos/tutorados, três são do Curso de Pedagogia Indígena e estão em processo de conclusão<sup>4</sup>do curso, um do Curso de Geografia e concluindo o 7º semestre, um do Curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física, concluindo o 5º semestre e oito são do Curso de Letras, sendo sete em formação profissional para habilitação em Língua Portuguesa Literatura, concluindo o 5º semestre e um com habilitação em Língua Espanhola, concluindo o 7º semestre.

De acordo com os dados acima, é importante ressaltar o que diz o autor do projeto, Professor Devair Fiorotti:

[...] é ponto positivo deste projeto a tentativa de diminuir a distância entre o fazer universitário propriamente dito e a comunidade onde a Universidade está inserida. [...] vale ressaltar que os alunos da UERR, [...] envolvidos no projeto são moradores da cidade. Ainda, todos [...] estão sendo qualificados para serem professores, isto é, são alunos de cursos de licenciatura, que em breve estarão no mercado de trabalho. [...]. (PROJETO GUARIBA, 2010, s/p).

Diante do exposto, os acadêmicos envolvidos na pesquisa estão em processo de formação, e como forma de contribuir para sua formação, desenvolvem atividades práticas de letramento a alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, que apresentam dificuldades acentuadas de leitura, escrita e interpretação de textos.

### 2.3 PROGRAMA PET - PROJETO DE LETRAMENTO GUARIBA

O Programa de Educação Tutorial – PET/MEC foi implantado no município de Pacaraima em 2010, e teve suas atividades práticas iniciadas em 2011. Ele está vinculado à Universidade Estadual de Roraima- UERR, *campus* Pacaraima, especificamente ao curso de Letras.

Como a denominação PET, possui correlação com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, do Governo Federal, uma das primeiras providências a serem

---

<sup>4</sup>A conclusão do semestre, a que se refere corresponde ao segundo semestre, 2015.2, de acordo com a organização curricular da UERR.

tomadas pelo coordenador geral do programa foi a criação de uma nova nomenclatura, visando, assim, a não associação dos programas (PET/PETI) junto aos envolvidos. Dessa forma, o programa ficou conhecido como: Projeto de Letramento Guariba, nomenclatura doravante utilizada nesse trabalho. Assim sendo, justifica-se o vocábulo “Letramento” por ser o foco das atividades desenvolvidas no projeto, e “Guariba” porque faz referência à espécie de macacos que vivem aos arredores do município, visitando-o sempre. Guariba simboliza resistência pela vida e preservação desses macacos e da natureza, caracteriza-se também como a inserção do tema transversal sobre educação ambiental no âmbito do projeto.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, enfatizada na Lei nº 9.795/1999 em seu Art. 11, determinam que:

[...] a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. E ao trazer essa determinação, a Lei evidencia o caráter transversal da educação ambiental nos diferentes espaços e tempos das instituições educativas (BRASIL, 2013, p. 538).

É importante destacar que, quando se refere ao tema transversal, a Lei mencionada acima explicita que essa discussão não é exclusivamente da educação formal, e deve ser abordada em outros segmentos sociais, uma vez que a preservação do meio ambiente é uma questão de consciência. Portanto, deve e pode ser discutida também em diferentes espaços educativos. Nesse caso o Projeto de Letramento Guariba apresenta-se como espaço educativo e social.

O projeto apresenta caráter multi/interdisciplinar, abrange a questão do letramento e o Ensino de Língua Portuguesa, tendo como área de conhecimento o curso de Letras da UERR, *Campus* Pacaraima, e tem como objetivo geral do projeto: "A partir da leitura, escrita e da interpretação textual, contribuir para o processo de inclusão no letramento formal das crianças da escola Casimiro de Abreu e Índio Manoel Barbosa, de Pacaraima, Roraima". (FIOROTTI, 2010, s/n)

O projeto tem como objetivo principal contribuir para o processo de inclusão no letramento formal das crianças das escolas acima citadas, no município de Pacaraima, a partir da leitura, escrita e interpretação textual, possibilitando aos envolvidos (alunos e acadêmicos), o contato com diferentes configurações textuais, onde o trabalho específico com os alunos adota uma perspectiva a partir dos gêneros textuais, sendo a leitura trabalhada continuamente.

## 2.4 GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com Swales (1990), apud Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é bastante antigo e iniciou no Ocidente há pelos menos vinte e cinco séculos. Surgiu com Platão, com a tradição poética, e com Aristóteles, com a tradição retórica. Atualmente a questão de gênero não mais se vincula somente à literatura. "Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias." (SWALES, 1990 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147).

No Brasil existem várias tendências que abordam os gêneros textuais, podendo destacar: a linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana sócio construtivista da escola de Genebra; a perspectiva swalesiana, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales; uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional e a escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria de Halliday e uma linha menos marcada e mais geral, com influências de Bakhtin e outros (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Nesse sentido, Marcuschi defende a tese de que é impossível se comunicar verbalmente sem a utilização de algum gênero, como também é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, pois toda manifestação verbal se processa por meio de textos realizados em algum gênero. Em alguns casos, a comunicação verbal só se concretiza por algum gênero textual. Para esclarecer melhor a concepção de gêneros textuais, Marcuschi (2008) apresenta de forma mais sistemática, o conceito de gênero textual como forma de possibilitar o seu entendimento no processo de ensino. Portanto, ele define gênero textual, como:

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos anunciantes e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A partir destas características, ele apresenta alguns tipos de gêneros textuais, como: telefonema, carta pessoal, romance, reportagem, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, receita culinária, bula de remédio, listas de compras, piada, bate papo por

computador, etc. (p. 155). Dessa forma, as atividades desenvolvidas por meio do Projeto de Letramento Guariba com a utilização dos gêneros textuais têm como perspectiva:

[...] possibilitar que as crianças envolvidas no projeto possam ler; possibilitar contato com diferentes configurações textuais que sejam significativas ao educando, tanto das escolas envolvidas quanto dos acadêmicos, futuros professores de leitura e interpretação de textos; proporcionar aos envolvidos práticas reflexivas, localizando-os de forma ativa em sua sociedade. (FIOROTTI, Projeto de Letramento Guariba, 2010, s/p).

Com essa perspectiva, vale ressaltar que as atividades desenvolvidas no Projeto de Letramento Guariba buscam, através das atividades práticas desenvolvidas pelos acadêmicos em processo de formação, contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e interpretação de texto, tendo como perspectiva o indivíduo que não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce a leitura e a escrita, adequadamente enquanto prática social (SOARES, 2014, p. 40).

## 2.5 O LETRAMENTO E SUAS CONCEPÇÕES

Soares (2014) diz que a palavra Letramento é recém-chegada ao vocabulário da Educação e das ciências linguísticas e foi somente na metade dos anos 80 que ela surgiu no discurso dos especialistas dessas áreas. Nesse mesmo período, o termo surge também na França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos, como a mesma perspectiva que era a de dar nome e reconhecer a leitura e escrita como práticas sociais. A autora ainda afirma que os primeiros escritos constam no livro de Mary Kato (1986), titulado como: **Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, e que, dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni escreve a obra **Adultos alfabetizados: o avesso do avesso**, distinguindo os termos: alfabetização e letramento. Possibilita, assim, o momento de ascensão do termo letramento, o que passa a ganhar estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas, ficando este mais usual no discurso escrito e falado por especialistas. Em 1995, Kleiman escreve o livro **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, nesse interim, novas palavras são criadas, ou ressignificadas, a partir de novos fatos, ideias e fenômenos, com o intuito de perceber a importância da escrita no contexto social. Epistemologicamente falando, o termo Letramento é uma tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que vem do latim lit-tera (letra), com o sufixo

– cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. "O sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo 'ao pé da letra' o inglês literac: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação [...]."(SOARES, 2014, p. 18).

Para Soares (2014), o indivíduo que aprende a ler e escrever, e fazer uso da leitura e da escrita, se torna alfabetizado, e quando este utiliza-se da leitura e da escrita por meio das práticas sociais, torna-se um indivíduo letrado. O que difere de uma pessoa que não domina a leitura e a escrita e é analfabeta, ou mesmo sabendo ler e escrever não utiliza a leitura e a escrita, sendo este denominado *alfabetizado*, porém não é letrado, ou seja: letramento é definido por Soares, como: "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (SOARES, 2014, p. 36).

Nessa perspectiva, Tfouni (2010) argumenta que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (p. 22). Segundo Vygotsky,

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados "processos mentais superiores", tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (VYGOTSKY *apud* TFOUNI, 2010, p. 22-23).

Percebe-se a distinção que os autores fazem em relação ao letramento e alfabetização, o que deixa evidente que são duas ações diferentes, no entanto se complementam. Vygotsky vai mais além, pois ele atribui ao letramento ações que elaboram, de forma bastante detalhada, o processo mental do ser humano, em relação ao raciocínio, memória e resolução de problemas, o que torna o indivíduo capaz de desenvolver enquanto ser social alfabetizado e letrado.

Ainda é muito frequente perceber a confusão e a associação que fazemos em relação aos dois termos, letramento e alfabetização, portanto, a tabela a seguir apresenta a concepção de Soares, Tfouni e Kleiman a respeito do assunto, como forma de possibilitar uma melhor compreensão sobre os termos.

Tabela 04: Concepções de letramento e alfabetização.

Teóricos	Letramento	Alfabetização
Magda Soares	Resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (p. 18).	Ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. (p. 47).
Leda V. Tfouni	Focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (p. 22).	Refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. (p. 11)
Angela Kleiman	Conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. (p. 5).	É uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (p.12).

Fonte: Soares (2014); Tfouni (2010); Kleiman (2010).

De acordo com concepções dadas pelas autoras acima, o letramento e a alfabetização possuem suas especificidades, são duas ações diferentes, porém indissociáveis. Nesse aspecto, percebe-se que a alfabetização está mais relacionada com o ato de ler e escrever, possibilitando ao educando o acesso ao mundo da leitura e da escrita, tendo como perspectiva a ideia de que o ato de escrever se configura uma codificação e o de ler uma decodificação, sendo prioritariamente a escola, o ambiente responsável por esse processo.

Etimologicamente, para Soares, (2014):

[...] o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); [...] (p.15-16).

Nesses termos, se concorda com Soares que o processo de alfabetização é a representação que se faz entre fonemas e grafemas, grafemas e fonemas, alfabetizar passa a ser a aquisição de habilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita, enquanto codificação e decodificação, do ato de ler e escrever. Nesses moldes, é importante enfatizar que embora Soares defenda a questão da codificação e decodificação enquanto processo de alfabetização, ela diz que o processo de alfabetização não é apenas o desenvolvimento de uma habilidade, mais de um conjunto de habilidades de natureza complexa, que necessita da articulação e integração de outras áreas do conhecimento, para compreender como ocorre o seu processo.

Já o letramento é uma ação mais complexa, que pode ser desenvolvida em ambientes escolares formais ou não formais, e por meio de suas ações é possível possibilitar aos envolvidos, ferramentas necessárias e atrativas (livros, revistas, jornais, cartazes, cartas, etc.), ou seja, material didático que possa estimular o desenvolvimento da leitura, escrita e produção de textos, fazendo com que a ação tenha sentido e significado para as crianças. O letramento vai além dos muros da escola e pode ser desenvolvido em todos os lugares. Nesse aspecto, Simonetti (2007) enfatiza que:

A prática do letramento [...] não se esgota no âmbito da escola. Na maioria das vezes está até mais presente no universo extra escolar. Somos testemunhas que as crianças desde cedo escutam estórias, brincam de ler e escrever e adquirem conhecimentos sobre a língua escrita usando diferentes gêneros textuais. [...]. (p. 25).

De acordo com o que diz Simonetti (2007), é importante destacar que o Projeto de Letramento Guariba se caracteriza como espaço educativo não formal, trabalha com o processo de letramento a partir do uso de diferentes gêneros textuais, onde as atividades desenvolvidas têm como objetivo o processo de inclusão dos envolvidos no letramento formal, enquanto prática social, e não como reforço escolar, como destacou seu criador.

Os alunos encaminhados ao projeto, segundo às escolas, são alunos que mesmo estando no 3º e 4º anos do Ensino fundamental ainda não sabem ler e escrever, ou seja, na concepção de Soares (2014) o indivíduo que não sabe ler e escrever é denominado analfabeto. (p. 30). No caso dos alunos que chegam no projeto, não se pode caracterizá-los como analfabetos, pois não são conhecidos o instrumento, o material didático e o processo de avaliação do nível pedagógico que as escolas utilizam para chegar a essa conclusão. O que se percebeu a partir do contato com os alunos no projeto é que eles apresentam muitos problemas de cunho social, inclusive familiares, que podem estar contribuindo direta ou indiretamente para o não desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, e conseqüentemente para o fracasso escolar e a inclusão deles no letramento formal.

Pode-se atribuir esse déficit de aprendizagem, ainda, aos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, à formação profissional (inicial ou continuada), a um currículo inadequado pelo sistema escolar e, principalmente, às reformas e políticas públicas educacionais do contexto atual, tomando como exemplo, a nova estrutura do Ensino fundamental de nove anos, implantado em 2006, onde a criança inicia o Ensino fundamental

dos anos iniciais com seis anos de idade, conforme contempla a LDB, Lei nº 9394/96 em seu art. 32, inciso I:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

De acordo com o que diz a LDB, em seu art. 32, o Ensino Fundamental de nove anos, tem como objetivo a formação básica do sujeito, principalmente, no domínio da leitura, da escrita e do cálculo e, com essa nova estrutura, fica a obrigatoriedade dos pais e ou responsáveis matricular a criança de seis anos de idade na respectiva etapa. Com essa nova estrutura do Ensino fundamental, as crianças ingressam mais cedo na escola, o que significa que o sistema educacional, em todas as esferas, necessita de reformulações e adequações didático-pedagógicas e também administrativas, como forma de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, principalmente no Ensino Fundamental a fim de estar preparada para essa nova realidade.

Associado ainda ao que diz a LDB, Lei nº 9394/96, em relação às capacidades de aprendizagem do cidadão, respectivamente da leitura e da escrita, no Ensino Fundamental, enquanto política pública educacional, ainda se têm os planos, nacional, estaduais e municipais de educação, respectivamente. Na meta de nº 5, que trata do processo de alfabetização como garantia até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino fundamental anos iniciais, fica enfatizado que é necessário: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (Meta de nº 5, PNE e PEE, 2014-2024).

A partir dessas informações, cabe ao poder público, órgãos como o Ministério da Educação e Cultura, secretarias estaduais e municipais de educação, em conjunto com as escolas e os professores, compreender que existe um grande desafio pela frente, o de alfabetizar na idade e no ano de escolaridade certo, como forma de poder possibilitar à sociedade, o acesso mais cedo à leitura, escrita e conseqüentemente da interpretação de texto e domínio do cálculo.

E, sendo o professor o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem na escola, cabe a ele construir a partir de sua formação profissional (inicial ou contínua), saberes docentes necessários que lhes possibilitem analisar e refletir o ensino enquanto função social, responsável pelo desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos, sejam eles, cognitivo, social, afetivo, cultural.

## CAPÍTULO III

*Saberes docentes e a formação  
de professores*

### 3.1. SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E TIPOLOGIAS

No final do século XX, houve o surgimento de novos termos e conceitos, como: epistemologia da prática, prática reflexiva, professor reflexivo, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento e competências, no campo da formação de professores passando, assim, a fazer parte do vocabulário da formação dos professores e sua profissão (ALVES, 2007). No que trata dos saberes docentes, assunto principal nesse estudo, em países como Estados Unidos e Canadá, essa temática vem sendo discutida há várias décadas; no Brasil, a introdução desse assunto deu-se no início da década de 90, por meio dos escritos de Tardif, Gauthier e Shurman (ALMEIDA, 2007).

Diante do exposto, existe uma variedade de autores que dedicaram seus estudos e pesquisas sobre os saberes docentes e deixaram como legado para serem analisados, refletidos e colocados em prática, preferencialmente nos cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior. Nesse estudo tomamos como referência Pimenta (2009), Tardif (2007) e Freire (1996), e na tabela a seguir, apresenta-se de maneira sucinta, os teóricos, as tipologias, teóricos e classificação dos saberes docentes na concepção desses teóricos.

Tabela 05: Teóricos, tipos e classificação dos saberes docentes.

Teóricos /ano	Tipologias	Classificação - saberes e conhecimentos
<b>Tardif 2007</b>	<b>Saberes docentes</b>	Formação profissional; Disciplinares; Curriculares; Pedagógicos e experienciais
<b>Pimenta 2009</b>	<b>Saberes da docência</b>	A experiência; Conhecimento, os saberes pedagógicos
<b>Freire 1996</b>	<b>Saberes necessários à prática educativa</b>	I- <b>Não há docência sem docência.</b> Exige: rigorosidade; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural. II- <b>Ensinar não é transferir conhecimento.</b> Exige: consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando;

	bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível, curiosidade.
--	--

	<b>III - Ensinar é uma especificidade humana.</b> Exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.
--	---

---

Fonte: Tardif (2007), Pimenta (2009), Freire (1996)

Tardif (2007) define o saber docente como um saber plural, heterogêneos e temporal, por serem construídos de diferentes fontes e ao longo de toda a vida, seja enquanto aluno ou profissional. No profissional, estes são adquiridos no processo de formação, seja inicial ou contínuo, por meio das disciplinas, do currículo e das experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Assim sendo, Tardif conceitua saberes docentes como:

Elementos que constituem a prática docente, essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita articulada com os saberes sociais, que se transformam em saberes escolares, por meio dos saberes disciplinares e curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os experienciais. Em suma, o professor ideal no contexto atual, necessita conhecer sua matéria, disciplina, seu programa, e ainda, ter conhecimentos sobre as ciências da educação, como também desenvolver a partir de experiências do cotidiano, um saber prático. (p. 39).

De acordo com a concepção de Tardif (2007), os saberes docentes se articulam entre si e são adquiridos em momentos e ambientes sócio-educacionais diversos, e ao longo de toda a vida. Estes saberes são necessários para o exercício do magistério, e cabe ao professor ou futuro em processo de formação inicial ou contínua, construí-los, pois é importante que, ao concluir o curso de formação, o professor tenha adquirido conhecimentos necessários, para o desenvolvimento de uma prática docente que atenda aos anseios e necessidade dos educandos.

### 3.2 OS SABERES DOCENTES: CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Pimenta (2009) ao se reportar aos saberes necessários à prática docente, articula-os à construção da identidade do professor e sua formação profissional, e classifica-os em: saberes

da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Para ela, a relação existente entre essa tríade possibilita ao professor investigar sua própria prática e construir sua identidade profissional. Para a autora, os saberes da experiência representam o primeiro passo para mediação do processo de construção da identidade dos futuros professores, são adquiridos a partir das experiências enquanto alunos, antes mesmo de chegar aos cursos de formação inicial. São as experiências socialmente adquiridas e acumuladas na vida pessoal e profissional de cada professor, em diferentes momentos e contextos escolares, são os confrontos relacionados à teoria e à prática, as análises, as avaliações, as reflexões que realizamos no nosso cotidiano, refletindo sobre a nossa prática, a relação com seus pares, as atividades produzidas, que vão ganhando importância e vão se transformando e construindo os saberes da experiência (PIMENTA, 2009, p. 20).

Nesse aspecto, a autora enfatiza que as instituições formadoras de professores, através dos cursos de formação inicial, têm como desafio "[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam." (p. 20). A partir dessa perspectiva, é importante mencionar que os acadêmicos que desenvolvem as práticas de letramento no Projeto Guariba, estão cursando ou já cursaram as disciplinas práticas, como: Estágio Curricular Supervisionado e Prática Profissional, realizando assim a relação teoria e prática, em que as experiências com atividades práticas, seja na academia, seja no projeto, têm possibilitado a eles refletir sua prática docente, melhorar o seu processo de desenvolvimento das ações didáticas pedagógicas, que se configuram como fundamentais na construção de sua identidade profissional, enquanto futuro professor em processo de formação.

Assim, em se tratando dos saberes da experiência, a acadêmica Ae2 declara na entrevista que:

Querendo ou não a gente adquire muita experiência, o primeiro contato de todos é o contato de sala de aula. A gente não utiliza o termo professor, mas querendo ou não agente exerce a função de professor dentro do projeto, a gente está trabalhando diretamente com a aprendizagem e o ensino dessas crianças. (Ae2, Entrevista, 2016)

A acadêmica tem a concepção de que o projeto não é considerado uma instituição de ensino formal, no entanto, compara-o com a realidade de uma sala de aula, tendo em vista o

contato direto com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que possibilita uma vasta experiência com o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando ainda a classificação de Pimenta, ela trata do conhecimento como outro saber docente, e diz que, a partir de pesquisas realizadas com acadêmicos em processo de formação para o exercício do magistério, estes já sabem que serão professores de áreas e disciplinas específicas e têm convicção de que os conhecimentos e saberes adquiridos no processo de formação profissional são necessários e, sem eles, dificilmente desenvolverão uma boa prática. Nesse aspecto, Pimenta recomenda que se tenha clareza sobre:

Qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprio; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimento e informação; até que ponto o conhecimento é poder; qual o seu papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciências e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre os conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (PIMENTA, 2009, p. 21)

Os questionamentos feitos pela autora em relação aos conhecimentos são pertinentes no contexto atual, e nesse sentido faz-se necessário enfatizar a importância que deve ser dada no processo de formação de professores, tendo em vista que as instituições enquanto formadoras de professores devem possibilitar ao acadêmico em processo de formação condições necessárias para a construção e produção de seu conhecimento. A esse respeito Freire (1996) diz que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Dada à dimensão da importância da construção do conhecimento para o trabalho docente, Pimenta (2009), utilizando-se da colaboração de Morin (1993), postula:

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio[...]. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e de desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (2007, p. 21-22).

Atualmente se vive cercado de informações, muitas vezes banalizadas e mal aproveitadas, devido ao avanço dos meios de comunicação que estão por toda parte e vem ganhado uma nova dimensão na vida do sujeito. A escola, através dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, não tem conseguido acompanhar essa evolução, o que passa a interferir na competência profissional do professor e no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto, Antunes(2001) esclarece que:

Anos atrás, o professor deveria levar a seus alunos as informações especializadas de sua disciplina, aprendizagem em seus estudos, e aos alunos cabia assimilá-las de maneira significativa ou mecânica. Hoje, já não é mais necessária essa tarefa, uma vez que essas informações transitam por todos os meios – livros didáticos, fascículos, apostilas, revistas, jornais, vídeos, programas de computadores, buscas na internet – mas seu excepcional volume e necessidade constante de atualização torna necessária sua *transformação em conhecimentos, habilidades, práticas cívicas e, enfim, sabedoria* (p. 11, itálico no original).

A partir da concepção de Antunes sobre o assunto em questão, fica evidente que o professor hoje, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar necessita ter uma nova postura enquanto profissional formador, tem como atribuição contribuir para o desenvolvimento do educando. Principalmente no que se trata do processo de aprendizagem, deve entender que as informações estão por todos os lados, gerando assim curiosidade por parte dos educandos. O professor enquanto mediador do processo de aprendizagem necessita utilizar dos conhecimentos adquiridos como forma de proporcionar aos educandos meios para que eles possam ampliar suas habilidades, capacidades e competências, principalmente as cognitivas, como requisito necessário para a sua inclusão no contexto socioeconômico e cultural vigente, principalmente dos educandos que fazem parte das classes menos favorecidas.

No que se trata da questão da construção do conhecimento, Pimenta (2009) enfatiza que:

se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (p. 22).

Ao entender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, conforme postula Freire, compreende-se que o educando, enquanto sujeito inacabado e em processo de formação, necessita de um professor que seja capaz de conduzir o seu desenvolvimento, enquanto ser ontológico e social, levando em consideração o seu processo de formação, suas dificuldades e limitações.

Diante do exposto é importante ressaltar que, no momento da pesquisa, os acadêmicos relataram que, ao terem contato com as práticas de letramento, muitos deles, como a primeira experiência no processo de formação, tiveram muitas dificuldades na compreensão e operacionalização das atividades práticas. Isso ocorreu devido à complexidade e à falta de conhecimento sobre o assunto, pois as informações que tinham não eram suficientes para colocar em prática as atividades, o que foi necessário: pesquisar, fazer leitura, assistir vídeos, discutir com seus pares, dentre outros, como forma de consolidar as informações adquiridas, assimilá-las e transformá-las em conhecimento.

Nesse aspecto, uma acadêmica entrevistada relata que: "[...] no primeiro momento eu senti bastante dificuldades, porque[...] eu não tinha nenhuma experiência. Eu tive que buscar, o professor passou vídeos, tive várias leituras para poder entender como funciona o letramento, [...] o conceito[...] e o objetivo" (Ae3, entrevista, 2016). A acadêmica fala de suas dificuldades e da necessidade de buscar informações a respeito do assunto no caso letramento, como forma de poder conhecer a temática para em seguida desenvolver suas atividades práticas.

As atividades desenvolvidas no Projeto são atividades específicas de letramento a partir dos gêneros textuais, e, em 2015, além do letramento, os acadêmicos tiveram ainda que conhecer e se apropriar também dos conhecimentos acerca da alfabetização, como forma de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos encaminhados ao projeto. A alfabetização e o letramento são duas ações que competem às escolas o seu desenvolvimento, no entanto, o que se percebe são crianças, jovens e adultos, principalmente da educação básica sem o domínio da leitura, escrita e interpretação de textos.

Nesse aspecto, podemos ver os cursos de formação de professores (inicial ou contínua), como uma perspectiva de poder proporcionar ao acadêmico em processo de formação, um currículo que atenda às reais situações educacionais e que prepare os professores para desenvolverem uma prática docente que seja significativa e que possibilite ao educando o seu desenvolvimento intelectual, inclusive no que se trata da leitura, escrita e interpretação de textos.

As propostas curriculares da UERR, instituição formadora em que os acadêmicos envolvidos na pesquisa estão matriculados, teoricamente, apresentam-se organizadas de forma satisfatória, e tendo como base as matrizes curriculares dos cursos dos acadêmicos pesquisados. Foi possível perceber que elas estão compostas por um conjunto de disciplinas de diversas áreas, que devem possibilitar a esses futuros professores além do conhecimento de sua área específica de formação, o contato com disciplinas de outras áreas do conhecimento. Nesse caso, a proposta curricular dos cursos de licenciatura da UERR está organizada e distribuída em núcleos de disciplinas que atende à formação geral, à formação de licenciaturas e à formação específica, assim, tem-se: O Núcleo de Disciplinas Comuns aos Cursos de Graduação, Núcleo das Disciplinas Pedagógicas Comuns aos Cursos de Licenciatura e o Núcleo de Disciplinas Específicas ao Curso.

O núcleo de Disciplinas comuns aos cursos de Graduação compreende:

Um conjunto de disciplinas cujo objetivo é propiciar uma formação humanística, política e técnica que permita ao acadêmico dirigir-se de modo intencional em suas relações com os aspectos cognitivos, econômicos, políticos, sociais e culturais que emergem do contexto histórico, numa perspectiva dialética. Estrutura-se nas seguintes disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Humanidades, Comunicação Oral e Escrita e Produção Textual. (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA E LETRAS, 2008, p. 14)

Ainda,

As disciplinas pedagógicas compõem um Núcleo Comum objetivando oferecer a formação necessária à prática da docência imprescindível ao amplo exercício da atividade pedagógica, em seus aspectos cognitivos e da relação ensino-aprendizagem. Estrutura-se nas seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação, Psicologia Educacional, Didática Geral e Política da Educação Básica. (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA E LETRAS, 2008, p. 14).

Tomando como exemplo o curso de Letras, área de conhecimento do Projeto de Letramento Guariba, o núcleo das disciplinas específicas ao Curso corresponde às disciplinas específicas de cada área de conhecimento, este núcleo está subdividido em três áreas centrais da formação do Licenciado em Letras, **a área de Língua Portuguesa e Linguística** em que as disciplinas tratam especificamente dos estudos linguísticos e têm como objetivo analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento das línguas e manifestações; a **área de Línguas Estrangeiras**, em que o estudo das línguas estrangeiras, quando de curso de língua estrangeira, propicia o fortalecimento e o complemento do conhecimento na área de Letras e, conseqüentemente, na de Ciências Humanas e a **área de Teoria Literária e Literaturas**,

cujooobjetivo é revelar o ser humano e seu mundo, elevando a consciência através da experiência com o universo ficcional. (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008, p. 14, 15, 16).

Baseado nesse aspecto, enfatizamos que os acadêmicos entrevistadosdestacaram diversas disciplinas cursadas no decorrer da formação que, na concepção deles, foram e estão contribuindo para a construção dos saberes docentes, principalmente os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência por meio das atividades práticas. Essas disciplinas serão apresentadas e analisadas de maneira mais detalhada no capítulo quatro desse trabalho. Eles estão tendo a oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos a partir das disciplinas estudadas na universidade com as práticas docentes desenvolvidas nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado e Práticas Profissionais, e ainda com as práticas de letramento, pois de acordo com a análise feita em relação ao semestre cursado, todos passaram por essa experiência e também estão envolvidos com as atividades práticas de letramento, desenvolvidas por meio do Projeto de Letramento Guariba. Acredita-se que os conhecimentos adquiridos na universidade e com as práticas de letramento têm se constituído saberes necessários à formação docente, inclusive, ao saber pedagógico, saber este que tem uma proximidade maior com o processo de ensino e aprendizagem.

Retomando a classificação de Pimenta sobre os saberes docentes, outro saber necessário à formação do professor na concepção da autora é o saber pedagógico. Para ela, este saber se constrói a partir das situações histórico-sociais, da relação que o futuro professor faz com os conhecimentos adquiridos a partir dos estudos sobre a educação e a pedagogia, associando à prática de sala de aula, escolas, e/ou espaços equivalentes. A partir dessa perspectiva Pimenta esclarece que é importânciam se trabalhar o processo de aprendizagem em parceria com outras áreas do conhecimento, como forma de se compreender melhor o que leva o aluno ao fracasso escolar. Assim, é importante mencionar que os alunos que são encaminhados ao Projeto de Letramento Guariba são alunos que, segundo as escolas que os encaminharam ao projeto, apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura escrita e interpretação de textos, dificultando assim a inclusão desses alunos no processo de letramento formal escolar.

De acordo com a proposta curricular de ensino da UERR, os cursos de Licenciatura têm em suas matrizes curriculares as disciplinas específicas de cada área de formação, mais um conjunto de disciplinas das ciências da educação, que compõem os núcleos conforme

denominação dada pela instituição. A exemplo, temos o Núcleo das Disciplinas Pedagógicas Comuns aos Cursos de Licenciatura, organizado com disciplinas pedagógicas obrigatórias para todos os cursos de licenciatura da UERR. Nesse núcleo temos as disciplinas: Fundamentos da Educação, Psicologia educacional, Didática geral e Política da educação básica. Essas disciplinas têm como objetivo oferecer aos acadêmicos conhecimentos necessários para o desenvolvimento e prática da docência, principalmente no que trata dos aspectos cognitivos e da relação ensino-aprendizagem (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008, p. 14).

Com exceção da disciplina Política da Educação Básica, as demais foram citadas pelos acadêmicos no momento da pesquisa. A partir do contato, acredita-se que é possível uma compreensão mais significativa da complexidade que é o processo de ensino e aprendizagem, necessitando do apoio e conhecimento de outras ciências para, assim, ter consciência de que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, suas dificuldades, seus problemas e limitações, e que direta ou indiretamente interferem no desenvolvimento da aprendizagem, e o professor necessita desse conhecimento para compreender como se dar o processo.

Pimenta(2009) diz que: "para saber ensinar não bastam a experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos." (p. 24). A autora enfatiza que os saberes pedagógicos e didáticos têm grande influência para a construção dos demais saberes necessários à docência, e embora esse seja o saber mais utilizado na prática docente, este é trabalhado de forma desarticulada dos outros saberes e muitas das vezes se sobrepondo aos demais, devido ao tratamento e ao poder que é dado ao mesmo no momento da formação. Essa fragmentação, Pimenta diz que ocorre devido à flutuação da pedagogia enquanto ciência que se restringe ao campo aplicado das demais ciências da educação, perdendo assim seu significado de ciência prática da prática educacional. Dessa forma, ela se utiliza da contribuição de Houssaye (1995), que aponta como perspectiva para se construir os saberes pedagógicos, o trabalho a partir das necessidades pedagógicas reais, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. Assim ele diz que:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar prática dos formandos como o ponto de partida e de chegada. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. (Houssaye *apud* Pimenta, 2009, p.25).

Pimenta (2009) esclarece que quando se pensa a formação de professores, a partir uma prática social, colocando os desafios a uma didática contemporânea, é importante proceder uma leitura de forma crítica da prática social de ensinar, partindo de uma situação real, sendo necessário fazer um balanço das iniciativas frente ao fracasso escolar, que deve se considerar os aspectos epistemológicos que caracterizam as áreas de conhecimento e que denotam grandes avanços. A autora diz ainda que é importante fazer uma reflexão no que diz respeito à colaboração de outras ciências, principalmente da psicologia e da sociologia educacional, assim como das iniciativas institucionais. Essas poderão servir como apoio na renovação de métodos, técnicas, organização e funcionamento da escola, currículo articulados, ciclos de aprendizagem, trabalho dos professores, dentre outros, sendo assim necessária a articulação entre a formação inicial, a realidade da escola e a formação contínua.

Isso posto, Pimenta (2009) diz que as consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode ocorrer a partir da aquisição da experiência e da reflexão dos formados, com a possibilidade de reflexão. Nesse aspecto, ela cita Houssaye que destaca:

O futuro profissional não poderá construir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que *fazer*. (Houssaye apud Pimenta 2009, p. 26).

A partir dessa premissa, a autora diz que nos cursos de formação de professores têm se praticado e vivenciado vários tipos de *ilusões*. A ilusão do saber pedagógico no saber disciplinar; saber didático; do saber das ciências do homem; do saber pesquisar; a ilusão do saber fazer, dentre outras. Precisa-se repensar o fazer pedagógico, alicerçado aos outros saberes necessários para uma prática educacional racional e que realmente se caracterize como uma prática social.

Na análise que se faz sobre o que diz pimenta em relação à questão da prática do professor e a utilização dos registros e sua utilização para se analisar o cotidiano da sala de aula, esses registros servem para encontrar explicações das teorias utilizadas na prática, refletir sobre os acontecimentos e buscar os resultados. Nesse aspecto Pimenta (2009) diz que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexos, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (p. 27).

De acordo com a concepção de Pimenta, ao se reportar sobre a importância dos registros das ações didáticas pedagógicas no cotidiano da prática docente, é importante destacar que os acadêmicos que desenvolvem as atividades de letramento, utilizam essa dinâmica, como forma de poder acompanhar o desenvolvimento das crianças, analisar suas práticas em conjunto com o grupo, refletir sobre elas e ainda construir seus relatórios ao final de cada ano letivo.

Ainda nessa perspectiva, Morin (1993) explicita que:

Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação. (p. 29)

Esses aspectos levam a entender que um curso de formação de professores, se bem estruturado, poderá contribuir significativamente na construção de uma boa prática e conseqüentemente na construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante buscar outros saberes, como a pesquisa, a reflexão, os trabalhos de campo, estudo de caso, pesquisas sobre a atividade docente escolar, que configurem a realidade, como forma de instrumentalizar a atitude de pesquisar suas atividades docentes, dentre outras atividades. Tudo isso é compreendido por Pimenta, como princípio formativo na docência.

Retomando as ideias de Tardif (2007). Ele discute os saberes do professor baseado em seis fios condutores, denomina-os de saberes docentes e os classificam em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes da experiência.

O primeiro fio condutor é o **saber e trabalho**. Ele defende que deve existir uma íntima relação do trabalho do professor na escola e sala de aula, fornecendo condições para enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano. O segundo estaria relacionado com a **diversidade do saber**. Este se caracteriza como um saber plural, compósito e heterogêneo, envolvendo principalmente o saber fazer e o conhecimento para o exercício da profissão. O terceiro estaria relacionado à **temporalidade do saber**. Ele diz que ao mesmo tempo que o saber dos professores é plural, ele é também temporal, pois é construído a partir de uma história de vida, seja pessoal, seja profissional. O quarto fio condutor seria a **experiência do trabalho enquanto fundamento do saber**. Nele se discute que os saberes adquiridos, a partir das

experiências cotidianas, contribuem para a construção e desenvolvimento da prática e da competência profissional, condição fundamental para a aquisição e produção do saber profissional. O quinto seria os **saberes humanos a respeito de seres humanos**, em que fica evidenciado a ideia de um trabalho interativo: trabalhador e o seu objeto de trabalho estão intimamente relacionados por meio da interação humana. E o sexto e último fio condutor diz respeito aos **saberes e formação de professores**. Ele expressa a necessidade de se repensar a formação para o exercício do magistério, considerando os saberes e as realidades específicas do trabalho do professor no dia-a-dia (TARDIF, 2007, p. 16-22).

De acordo com as características apresentados a partir dos fios condutores em que Tardif situa os saberes dos professores, ele afirma que:

Essa é a ideia de base das reformas que vem sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (2007, p. 23).

É nessa perspectiva que se busca realizar esse estudo, com o propósito de analisar o processo de construção dos saberes docentes a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade e com as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba. Tardif (2007) diz que a relação dos docentes com os saberes não pode ser entendida como transmissão dos conhecimentos já construídos e explica ainda que a prática docente está relacionada a diferentes saberes no qual mantêm diferentes relações.

Assim, Tardif classifica os saberes docentes em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional se constituem em um conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formadoras de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Para esse saber, o professor e o ensino passam a ser objetos de saberes das ciências humanas e para as ciências da educação, não se limitam apenas a produzir conhecimento, mas também incorporá-los à prática do professor, como formação científica, que ao incorporá-las à prática docente, pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem. Nessa perspectiva, Tardif (2007) diz que:

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores.

[...] é[...] no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (p. 37)

De acordo com Tardif (2007), destacamos que os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos na universidade e com as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba, com crianças que apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos, tem lhes possibilitado refletir sua formação e os problemas que podem interferir no desenvolvimento da aprendizagem. Isso tem se constituído como fonte de pesquisa enquanto prática científica, pois dos acadêmicos envolvidos com as práticas, quatro deles já construíram seus trabalhos de conclusão de curso, a partir de suas experiências e desafios encontrados ao desenvolverem as atividades práticas, o que se configura a partir da concepção de Tardif, em saberes da formação profissional.

Apresentamos nesse estudo uma pequena síntese de dois desses trabalhos. Conforme descrição a seguir:

Temática 1 - *O canto do guariba*: alfabetização e letramento por meio dos gêneros textuais no Projeto de letramento Guariba, com essa temática a acadêmica buscou estudar como o uso dos gêneros textuais, na perspectiva do letramento, poderia diminuir as dificuldades das crianças encaminhada pela Escola Municipal Casimiro de Abreu dos 4º e 5º anos, com grandes dificuldades em ler, escrever e interpretar textos (Rocha, 2015).

E a temática 2 - *Afetividade*: pensando nas suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na Escola Municipal Casimiro de Abreu (Pacaraima-Roraima-Brasil), o estudo buscou encontrar respostas que viessem proporcionar a compreensão da interferência da afetividade no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos e de outras atividades aprendizagens.

O TCC de Rocha se volta para o processo da alfabetização e letramento, a partir do trabalho com gêneros textuais, que teve como participantes da pesquisa alunos com faixa etária entre 09 a 12 anos, que apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos. Nessa perspectiva, Rocha (2015) diz que

Receber crianças com idades entre 9 e 12 anos apresentando dificuldades em ler, escrever e interpretar textos foi muito desafiador, pois cabia a mim e a minha colega de equipe envolver as crianças no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, tornar a nossa prática pedagógica dinâmica e significativa para as crianças. Deste modo, foi necessário primeiramente partir do sistema alfabético para, em seguida, inserir essas crianças nas práticas sociais tanto de leitura quanto de escrita. (ROCHA, 2015, p. 54).

O outro TCC tratou da questão da afetividade e sua interferência no desenvolvimento da leitura escrita e interpretação de textos. A questão da afetividade é um assunto que foi bastante discutido e vivenciado no decorrer da pesquisa, através de reuniões, encontros pedagógicos com as equipes e do contato direto com as crianças. Assim, Sandes (2011), pesquisadora da temática, contribui com seu relato e afirma que:

A afetividade não é apenas uma das dimensões da aprendizagem, vai além, transpassa a liberdade ilusória construída dentro da escola. Quando o educador olhar para o educando (a) sem a autoridade repreensiva, sem preconceitos de classe, de cor e de cultura. [...Diz ela] reconhecer no aluno a possibilidade de muitas conquistas, de novoshorizontes educacionais, [...] o mesmo passa sentir através desse olhar a motivação indispensável para a realização eficaz do processo educativo. (SANDES, 2011, p. 41)

Os trabalhos de conclusão de cursos são de acadêmicas do curso de Pedagogia da UERR *campus* Pacaraima, foi desenvolvido com alunos da escola Prof<sup>o</sup> Casimiro de Abreu e que frequentavam o Projeto Guariba. As temáticas surgiram a partir das experiências vivenciadas no Projeto Guariba. Dessa forma, acredita-se que as pesquisas realizadas pelas acadêmicas possibilitaram conhecer com mais propriedades os assuntos pesquisados e assim contribuir para a construção de seus conhecimentos, enquanto acadêmicas e futuras professoras.

Assim sendo, os trabalhos de conclusão de cursos das acadêmicas acima se caracterizam como saberes da formação profissional, podendo também caracterizá-los como saber do conhecimento de acordo com a concepção de Pimenta (2009), pois para ela, o conhecimento é o trabalho que se faz a partir das informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (p. 21).

Outro saber docente apresentado por Tardif (2007) são os saberes disciplinares. Estes saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento e integram-se aos saberes que a sociedade dispõe e são transmitidos pelas instituições formadoras, universidades, faculdades e cursos normais, sob forma de disciplinas. Esses saberes emergem de uma tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes e podem ser adquiridos tanto na formação inicial como contínua dos professores (p. 38).

Nesse aspecto, podemos destacar a Universidade Estadual de Roraima, *campus* Pacaraima, que até a data desta pesquisa, ofereceu ao município cursos de licenciatura e bacharelado, aqui em destaque, os Cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e Ciências da

Natureza com ênfase em Matemática e Física, por serem os cursos em que os acadêmicos que fazem parte do Projeto de Letramento Guariba, estão regularmente matriculados.

No decorrer do processo de formação, as instituições através do professor formador, ministram suas disciplinas, proporcionando aos acadêmicos em formação construir seus conhecimentos, e conseqüentemente seus outros saberes docentes. Dessa forma destacamos o relato de três acadêmicas ao se tratar dos conhecimentos disciplinares adquiridos no âmbito da instituição formadora:

A disciplina Didática geral foi uma disciplina que contribuiu muito para eu ficar um pouquinho mais preparada quando se tratou da questão de planejamento, avaliação e dos objetivos que seriam desenvolvidos. Outra disciplina foi fundamentos da educação (Ae8, Entrevista, 2016)

Didática geral (pedagogia da autonomia) muito enriquecedor e ajudou bastante[...]. Estágio, e teve a Prática profissional, vários projetos onde procuramos desenvolver as atividades a partir dos gêneros textuais. [...] (Ae3, Entrevista, 2016)

Teoricamente o professor recebe todo o conceito e a ideia. [...] eu tive muitas[...] disciplinas[...]Didática, Práticas, Estágio, Metodologia[...]. (Ae2, Entrevista, 2016)

No relato dos acadêmicos, eles citam as disciplinas Didática Geral, Fundamentos da Educação, Estágio Curricular Supervisionado e Prática Profissional, Metodologia do trabalho científico, como disciplinas que têm possibilitado a construção dos saberes docentes, seja na universidade (elaborando o planejamento, na escolha de objetivos de ensino, no processo de avaliando); seja com as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto de Letramento Guariba. Ainda enfatizam que na Universidade, o contato com essas disciplinas é mais teórico que prático, mas que recebem todo o conceito e as ideias do processo de ensino e aprendizagem.

Essas disciplinas fazem parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores da UERR e têm como finalidade contribuir no desenvolvimento da prática docente, cada uma dentro de suas especificidades. A didática, que trata da questão do planejamento e organização do processo de ensino e aprendizagem, na escolha e utilização de métodos e técnicas de ensino; O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática Profissional, como disciplinas práticas que, no processo de formação, são as que mais aproximam os acadêmicos do contexto real da sala de aula. O que vai ao encontro com o que Tardif (2007) defende, quando diz que: "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (p. 37).

Tardif (2007) esclarece ainda sobre o saber curricular:

[...] saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. (p. 38).

Esses saberes vão sendo adquiridos no decorrer da carreira profissional do professor, e se apresentam sobre a forma de programas de ensino, que são selecionados pelas escolas e instituições formadoras de professores, a partir das Ciências da Educação. Esses saberes são fundamentais na formação do professor, pois se constituem como base para as ações didáticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, como forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem e obter um resultado significativo.

Tardif (2007) deixa claro que tanto os saberes disciplinares como os saberes curriculares são gerados e impostos como modelo de cultura pelas instituições escolares (escolas e universidades). São produzidos por grupos de técnicos ou especialistas produtores de saberes sociais, que incorporam a prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos pelo professor através de sua prática docente.

Dessa forma, percebe-se a dimensão da importância das atividades desenvolvidos pelos acadêmicos em processo de formação no Projeto de Letramento Guariba, tendo em vista que, mesmo o projeto não se caracterizando como uma instituição escolar formal, as atividades são planejadas e desenvolvidas a partir de diversos gêneros textuais, com objetivos, métodos, avaliação da aprendizagem e procedimentos traçados a partir de um contexto real, o que justifica a utilização dos saberes curriculares, agregados a outros saberes, como o conhecimento, o pedagógico e o das experiências do cotidiano.

Nessa perspectiva, uma acadêmica diz que:

Hoje a gente realiza no projeto uma reunião semanal entre todos os tutores e o professor Devair [...]. Debate um pouco sobre[...] nossa metodologia, expõe um pouco do trabalho, das vivências do cotidiano em cada equipe e em sala de aula, do nosso planejamento [...] dos conteúdos, das avaliações. É uma reunião pedagógica em grupo e, fora dessas reuniões, temos reuniões específicas. [...] (Ae2, Entrevista, 2016)

Tardif (2007) ainda apresenta os saberes experienciais e os caracteriza como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem de currículos.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões (p. 48-49).

Os saberes experiências são construídos e passam a ter validade a partir das experiências individuais e/ou coletivas do dia-a-dia e do conhecimento do meio. São específicos e podem proporcionar aos envolvidos o desenvolvimento de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser. Este pode ser também denominado de saber prático (p. 38-39).

Os saberes experiências nesse estudo têm um papel fundamental, pois a pesquisa busca analisar o processo de construção dos saberes docentes dos acadêmicos em processo de formação por meio dos conhecimentos adquiridos na universidade, e com as práticas de letramento, desenvolvidas pelo Projeto Guariba, como contribuição na formação acadêmica. E com essa perspectiva, é importante destacar o que diz a acadêmica entrevistada sobre esse saber:

A gente acaba desenvolvendo e tendo contato com muitas outras experiências, quando digo experiências dos saberes pedagógicos, das experiências vividas e do conhecimento adquirido. O projeto me proporcionou um engrandecimento [...] como acadêmica, não só pela experiência pela prática diária, que eu acho que é um dos pontos mais importantes[...] porque a gente tem a ideia da academia e aí tu tens “enes” teorias, mas quando a gente vai para prática em sala de aula é completamente diferente. E ter esse contato com a realidade acaba fazendo com que a gente abra um campo de visão [...]para que se possa trabalhar muito melhor dentro da sala de aula, tentando valorizar muito mais o aluno e o conhecimento do aluno dentro sala de aula, a partir do momento em que você está em dois campos ao mesmo tempo, como tutora dentro do projeto e como aluno dentro da universidade. (Ae2, Entrevista, 2016)

A entrevistada deixa claro que a partir das práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba, os acadêmicos adquirem, além das experiências, outros saberes necessários à prática docente. Eles têm a possibilidade de relacionar as teorias estudadas na universidade com a prática do dia-a-dia, e ainda perceber a complexidade que se dá entre os dois processos (teoria-prática). A prática no projeto leva-os a refletir sobre o trabalho em sala de aula, de forma que valorize os educandos e, acima de tudo, o seu conhecimento.

FREIRE também discute a questão dos saberes docentes. Ele denomina os saberes docentes como saberes necessários à prática educativa e os discute a partir de três perspectivas: i) não há docência sem discência; ii) ensinar não é transferir conhecimento, e iii) ensinar exige uma especificidade humana.

Na primeira perspectiva, o autor defende como ideia principal a de que docência e discência se complementam, pois, a partir do momento que se ensina, também se aprende. Ele argumenta ainda a importância desse aprendizado para a construção do saber no decorrer do processo de formação, pois ele é capaz de proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de sua curiosidade, característica fundamental para o desenvolvimento da formação do sujeito aprendiz.

A partir desta perspectiva, o autor apresenta saberes essenciais para se desenvolver o trabalho docente, colocando a princípio o ensino a partir da rigorosidade metódica, e nesse aspecto, diz que o educador democrático e crítico deve proporcionar aos educandos, mecanismos de ensino que lhes permitam o desenvolvimento da criticidade, curiosidade. Leva em consideração suas experiências vividas e adquiridas em seu contexto social, o que significa dizer que o ato de ensinar não termina no tratamento do objeto ou do conteúdo de forma superficial, mas que, a partir dele, se criam condições para construção e reconstrução dos saberes, como forma de produção de conhecimento. Isso exige que os educadores sejam criativos, instigadores, curiosos e rigorosamente persistentes.

Isso abre espaço para novas descobertas, em que a pesquisa, que é um outro saber necessário à prática educativa, na concepção do autor, faz-se necessária, pois, ao lado do ensino, ela pode proporcionar ao educando unir o saber popular aos saberes educacionais e sociais. Isso permite ao professor, através dos conteúdos que são repassados na sala, criar possibilidades para que os educandos os transforme em conhecimento, e assim, utilize-os a seu favor como forma de compreender o mundo, a sociedade em que está inserido e modificá-la. Assim Freire enfatiza que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”(1996, p. 29).

No cotidiano da sala de aula, a pesquisa se faz necessária, para tal é fundamental que os cursos de formação inicial ou contínua, proporcionem aos professores e futuros professores, meios para que esta ação se faça presente no cotidiano da sala de aula, como requisito necessário para a construção do conhecimento, do educando e do educador, enquanto sujeitos em processo de formação. Nesse aspecto, é importante destacar que, os acadêmicos em processo de formação, envolvidos nesta pesquisa, estão tendo a oportunidade de construir seus saberes docentes a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade, e ainda por meio das práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba, sendo um dos

saberes necessários para o seu desenvolvimento enquanto acadêmicos e futuros professores. A esse respeito, destaca-se o relato de uma acadêmica entrevistada, dizendo que:

[...] tive que estudar muito, [...] porque não conhecia, não sabia o que era letramento, eu tinha uma concepção diferente do que tenho hoje. E hoje eu acredito muito nessa ideia de letramento, que a alfabetização em si [...] não te repassa o necessário, não te estimula a pensar, não te instiga, não te faz criar argumentos. Só te faz receber informações. (Ae2, Entrevista, 2016)

A entrevistada relata que não conhecia e hoje, por meio de leituras, pesquisas e discussões, tem uma outra concepção sobre a temática. Também fez uma distinção entre letramento e alfabetização, o que antes acreditava que fossem sinônimos, e ainda diz acreditar que o processo de letramento é bem mais complexo do que a alfabetização.

O ensino exige do professor o respeito aos saberes dos educandos, como forma de respeitar o valor do educando enquanto ser social e, assim, contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua formação enquanto sujeito inacabado e capaz de construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, o professor, que é o principal mediador do processo de aprendizagem no contexto escolar, deve ser capaz de discutir os conteúdos de ensino e aprendizagem, relacionando-os com os problemas sociais dos educandos, de forma que estabeleça uma relação entre o currículo, as experiências e as implicações políticas, ideológicas e éticas dos envolvidos, pois da maneira como são trabalhados em sala de aula, onde são desenvolvidos de forma descontextualizada, não fazem sentido para o aluno, provocando o desinteresse e a desmotivação pela aprendizagem.

Nesse aspecto, é importante destacar o que diz Zabala (1998) em se tratando dos conteúdos de aprendizagem:

O termo conteúdo normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. [...] devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...] Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (p. 30).

De acordo com o que postula Zabala (1998), cabe aqui mencionar a importância do conhecimento específico da área de formação, para o desenvolvimento de cada disciplina e do conteúdo a ser ministrado. Esse conhecimento é necessário enquanto saber docente e pode proporcionar a construção de outros saberes docentes necessários, como forma de organizar, planejar e desenvolver uma prática docente. Prática que possibilite ao educando desenvolver suas habilidades, conceitos e atitudes, relacionando-os aos fatos e utilizando-as de maneira competente no seu dia-a-dia, de forma crítica e participativa.

O professor ou futuro professor não pode entender o ensino como um treinamento técnico, pois o educando em processo de formação é um sujeito como histórico social capaz de valorizar, escolher, intervir, comparar e tomar suas próprias decisões e construir seu próprio conhecimento, características que os tornam sujeitos éticos. Para isso é necessário um ensino voltado ao respeito, à dignidade e autonomia, onde o sujeito em processo de formação é capaz de construir seus saberes para viver em sociedade e de forma igualitária.

Dialogando com o pensamento de Freire, tem-se o depoimento de uma acadêmica, no que diz respeito ao ensino desenvolvido com estética e ética profissional. Ela diz que:

O projeto proporciona-nos ver a prática de ensino com outros olhos, e enxergar no aluno um indivíduo, um ser humano que possui uma realidade e, portanto, possui problemas que necessitam ser levados em consideração. Além disso, o projeto requer de nós, organização, compromisso, dedicação, prática, muita prática e desenvoltura para lidar com os desafios surgidos no decorrer do tempo. (Ae11, Entrevista, 2016)

A entrevistada está no projeto há quatro meses, porém, nesse curto tempo de experiências adquiridas com as práticas de letramento, já percebe a complexidade que envolve o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem, devido ao educando ser um ser inacabado e cercado de problemas, principalmente de cunho social. Isso interfere diretamente no seu processo de formação, levando o professor a refletir suas ações práticas, principalmente se tratando da organização e planejamento das atividades, do compromisso social, ético profissional, assim como dos saberes docentes necessários para enfrentar os desafios do dia-a-dia no contexto da sala de aula.

Pelas experiências vivenciadas no momento da pesquisa, foi possível perceber que os alunos encaminhados ao Projeto Guariba possuem, em geral, problemas sociais, inclusive familiares, e que provavelmente esses problemas estejam interferindo no desenvolvimento da

aprendizagem e contribuindo para sua exclusão social, principalmente em relação ao mundo letrado.

Partindo deste princípio, é importante destacar que os acadêmicos que desenvolvem as práticas de letramento com esses alunos conseguem perceber a dimensão desses problemas, e procuram, a partir de seus conhecimentos teórico-práticos adquiridos na academia, desenvolver um trabalho diferenciado do ensino formal. Procuram, assim, proporcionar às crianças além do contato com a leitura, escrita e interpretação de textos, a elevação da autoestima, a afetividade, e a motivação para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Dessa forma, é importante analisar o relato de uma das acadêmicas quando diz que:

Quando eu cheguei, eu pensei: meu Deus do céu, como trabalhar com essas crianças? A escola já está praticamente desiludida com essas crianças. Eu não sei como trabalhar com elas, não. Estavam sendo desenvolvidas atividades mais eu não estava participando do planejamento de nada, passei uma semana só observando, [...] fui conversando com as crianças e vi que umas estavam brigando com as outras, aí eu disse: gente está acontecendo alguma coisa com essas crianças. Eu não sei não, vou atrás dos pais dessas crianças, saber como é que vivem. [...]. Quando eu realmente me deparei com a situação de cada uma, eu disse: rapaz, essas crianças aqui estão desenganadas não é só da escola, é da família também. Então a gente tem que fazer alguma coisa para fazer a diferença com elas, porque aqui elas chegavam precisando não era só de aprender a ler e a escrever, não. Elas chegavam principalmente precisando de afeto. Não aquele afeto de “agarra-agarra” não, mais assim de companheirismo, de conversa, de estar ali do lado. (Ae4, Entrevista, 2016)

O primeiro contato da acadêmica com as crianças lhe causa certa estranheza, ao vê-las apresentarem comportamentos inadequados, que podem interferir no desenvolvimento de sua aprendizagem. Mesmo sem experiência de sala de aula, percebe-se a preocupação da acadêmica em saber, junto às famílias das crianças que observou, as reais situações que as levaram a apresentarem tal comportamento, principalmente de socialização com seus colegas, e quanto as dificuldades acentuadas de aprendizagem na leitura, escrita e interpretação de textos. Ela percebe a necessidade de agir de forma diferenciada, pois as dificuldades estão arraigadas em aspectos que estão além da prática em sala de aula.

Freire defende que o educador precisa estar preparado à aceitação do novo, sem qualquer tipo de rejeição e discriminação social e racial. Nesse último aspecto é importante compreender e refletir que, na era em que vivemos, tem-se evidenciado que o ensino é democrático, e a sociedade é composta por uma diversidade cultural, que deve ser respeitada e trabalhada no contexto da sala de aula. No Projeto Guariba, essa realidade fica evidenciada, principalmente no atendimento das crianças da comunidade indígena Sorocaima II. Os acadêmicos que desenvolvem as práticas de letramento na comunidade e que também já

tiveram experiências com as crianças da sede do município, percebem a importância desse respeito e valorização da identidade cultural.

Desta forma, é importante refletir sobre a prática docente, principalmente quando se trata do planejamento das atividades, pois a reflexão é uma ação inerente do ser humano e independentemente de qualquer profissão é necessária. No que se refere à profissão do professor, ela funciona como ação que propicia a transformação da prática docente, pois quando o professor reflete sobre a sua prática, ele está consciente de que o trabalho que desenvolve precisa fazer efeito na vida dos educandos, caso contrário, não faz sentido. Na perspectiva de que “Ensinar não é transferir conhecimento”, Freire, discute a importância de conhecer o verdadeiro objetivo do ato de ensinar, que é o de criar possibilidades para que o sujeito aprendiz seja capaz de construir e produzir seu conhecimento. Assim é importante que o educador esteja preparado profissionalmente para saber ouvir as indagações, as curiosidades e perguntas dos educandos enquanto seres pensantes e de opiniões próprias. Nessa perspectiva, ele enfatiza que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor-que ensinar não é transferir conhecimento-não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (1996, p. 47).

O autor preocupa-se em como se dá o processo de formação do professor, inclusive do tratamento que é dado entre a relação teoria e prática, nos processos de ensino e o espaço em que ele é desenvolvido. Defende ainda que no processo de avaliação do trabalho docente é necessário a participação dos alunos, como forma de respeito à sua identidade e aos conhecimentos por eles trazidos do contexto social em que estão inseridos.

Dessa forma é importante que o professor tenha consciência de que o educando é um ser inacabado e que esse inacabamento resulta na busca de conhecimento, saber necessário para a formação e transformação do sujeito aprendiz, para que através dos conhecimentos construídos, ele possa intervir no seu próprio mundo, através da linguagem, da cultura, e da comunicação nos mais diversos níveis de complexidade. Freire (1996) diz "que o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (p. 50). Freire (1996) destaca ainda que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (p. 54).

Freire ainda defende a tese de que ensinar exige bom senso, ética, humildade, tolerância, alegria e esperança, como saberes que podem ser fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

De acordo com as exigências acima citadas, podemos enfatizar que as atividades com as práticas de letramento do Projeto Guariba são desenvolvidas a partir de um planejamento que envolve procedimento didático-pedagógico coerente, avaliação das atividades desenvolvidas. Ainda são realizados encontros para leitura e discussão de textos e vídeos, bem como oficinas por parte dos envolvidos, visando sempre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos como forma de inclusão dos envolvidos no letramento formal, objetivo principal do Projeto Guariba. A partir das atividades de letramento desenvolvidas pelos acadêmicos, com objetivos concretos e responsabilidade ética e social, acreditam que é possível mudar o contexto social, principalmente dos educandos que se encontram marginalizados e sem esperança nos dias atuais.

Freire (1996) diz que: “mudar é difícil, mas é possível [...], não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica” (p. 79). De acordo com esse aspecto, é importante que seja proporcionado ao professor em processo de formação (inicial ou contínua), a conscientização de refletir sobre sua prática, de forma que se perceba o seu real papel enquanto professor formador, que através da educação e de uma prática docente desenvolvida a partir de uma realidade concreta, é possível transformar o contexto educacional e social dos educandos.

E como contribuição para essa análise, Nóvoa (1992) enfatiza que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (p. 28).

Na terceira e última perspectiva de Freire em relação aos saberes docentes, o autor afirma que ensinar é uma especificidade humana. Assim, ele discute a importância da questão da segurança, pois este é um saber fundamental para o exercício da profissão de professor e está ligada intimamente com a questão da formação e competência profissional. Isso significa dizer que ele precisa, além do conhecimento adquirido a partir de sua formação específica, de outros saberes que se fazem necessários, o que poderá torná-lo um profissional competente no seu fazer pedagógico. Para adquirir a competência profissional, o professor em formação seja ela inicial ou contínua, precisa manifestar interesse, se esforçar e buscar meios para sua inserção profissional. Freire (1996) diz que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe." (p. 92)

Além da segurança e competência, o professor precisa também ser generoso no que faz, pois, agir com arrogância nega a generosidade e conseqüentemente a humildade, provoca um clima desrespeitoso entre a autoridade dos docentes e a liberdade dos alunos, principalmente se tratando da questão ética e autêntica do caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1996, p. 92). O saber ser professor exige também o comprometimento do professor no seu agir de forma ética e profissional. Freire postula, em relação a esse saber, que é impossível exercer a função de magistério como se nada ocorresse consigo, dessa forma: "Não posso ser um professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, e de pensar politicamente." (p. 96). O autor deixa claro que uma das principais preocupações do professor enquanto formador de opiniões, em sala de aula e em seu entorno, é procurar a coerência entre o que se diz e o que se faz, entre o que ele é e o que parece ser. Esse saber envolve tanto o professor como o aluno, portanto, é necessário que o professor deixe claro sua maneira de pensar, como forma de respeito e de possibilidade de ser avaliado por sua prática pedagógica, já que o mesmo é professor.

No que se trata da questão da intervenção da educação enquanto ação educativa é importante compreender que a educação é uma forma de intervenção do sujeito no mundo. A intervenção no mundo exige tanto do educador como dos educandos condições necessárias para a conscientização e tomada de decisões, por isso, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham e expressem suas opiniões ideológicas da educação, sejam elas contra ou a favor.

Freire ainda discute o ensino a partir da liberdade e autoridade, da escuta e do diálogo e do querer bem os alunos. Para ele a liberdade só amadurece quando se confronta com outras liberdades que defenda seus direitos em função da autoridade dos pais, do professor, do estado. No que se trata da autonomia, esta vai se construindo a partir da experiência e das decisões que vão sendo tomadas: ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, cada um constrói a sua.

Sobre a importância da escuta o autor diz “que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (1996, p. 113). O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la, pois escutar vai além da possibilidade auditiva de cada sujeito. Escutar, na concepção do professor democrático, significa a disponibilidade permanente do sujeito que escuta a fala do outro ao gesto do outro, às diferenças do outro.

E em complemento ao saber escutar, o autor discute a importância que se deve dar ao diálogo no ambiente da sala de aula, pois é por meio do diálogo que o ser humano se percebe enquanto sujeito que faz parte do mundo e de uma sociedade, podendo assim manifestar suas críticas, inquietações e curiosidades como sujeito social e inconclusivo. Nesse aspecto, percebe-se que o ato de ensinar exige do profissional professor, no contexto atual, construir seus saberes docentes necessários para a construção e produção do conhecimento; exige uma ação crítico reflexiva sobre a prática docente, com a convicção de que independentemente da faixa etária do sujeito em processo de aprendizagem, seja criança, jovem ou adulto, esses sujeitos são seres inacabados, curiosos, com inteligência e que estão cercados de informações, precisando de apoio didático pedagógico. Portanto, a prática docente, deve ser um exercício constante em prol da produção da autonomia tanto dos educadores como dos educandos, como forma de proporcionar a eles seu desenvolvimento em todos os aspectos. (FREIRE, 1996, p. 145).

Embora se tenha apresentado nesse estudo as contribuições de Tardif, Pimenta e Freire sobre a questão dos “Saberes Docentes”, existe uma diversidade de teóricos que dedicaram seus estudos sobre a temática em questão, utilizando-se de várias terminologias e classificações. Dessa forma é importante que nos cursos de formação de professores, seja discutido essa temática, na perspectiva de possibilitar ao futuro professor, conhecer, discutir e

refletir sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente do professor no contexto atual. Nesse aspecto é importante refletir sobre o que diz Morin (2011).

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como o mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/parte), o multidimensional, o complexo? (p. 33)

De acordo com o que postula Morin, a realidade do mundo atual se apresenta de maneira bastante complexa em relação ao conhecimento, o que torna necessário que o ser humano acompanhe sua evolução devido à velocidade com que as informações chegam até nós e precisam ser assimiladas e transformadas em conhecimento.

E considerando as possibilidades e atribuições que tem os cursos de formação de professores, por meio das instituições formadoras, espera-se que estes possam proporcionar um currículo de formação profissional que contribua significativamente para o desenvolvimento de um saber fazer prático, racional e reflexivo, onde esses saberes possam ser assimilados e construídos, tendo como ponto de partida o tripé: teoria, prática e realidade do contexto escolar, contribuindo assim, para a formação de um profissional mais competente e preparado para agir nas mais diversas situações do processo de aprendizagem dos educandos, pois em muitas situações e contextos sociais, o professor ainda é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem e necessita para tal, está preparado para contribuir na construção do conhecimento desses educandos.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA SÍNTESE DO CONTEXTO HISTÓRICO

A necessidade de se pensar na formação docente surge no século XVII, com Comenius, porém foi no século XIX, com a Revolução Francesa, que se exigiu uma resposta institucional, o que originou o processo de criação de Escolas Normais com a finalidade de preparar professor para o exercício da docência (SAVIANI, 2009). No Brasil, somente após a independência, a história da formação de professores aparece de forma bastante explícita quando é cogitada a organização da instrução popular. A partir de então, o país atravessa alguns períodos de grande relevância para o seu desenvolvimento, dentre eles, se destacam:

Os ensaios intermitentes de formação de professores, o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo (1827 a 1890); estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial era a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo(1890 a 1932); a Organização dos Institutos de Educação onde se destacam as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo em São Paulo (1932 a 1939); a Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais(1939 a 1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério(1971 a1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 a 2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

De acordo com o que contempla Saviani, a educação a nível de Brasil tem passado por sucessivas mudanças, com reformulações, elaboração e aprovação de leis, diretrizes, programas, plano de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. Quanto à organização e legalidade do sistema educacional brasileiro, percebe-se um avanço considerado significativo, pois essa organização, além de contemplar as responsabilidades educacionais a nível federal, estadual e municipal, defende também o trabalho em regime de colaboração entre as respectivas esferas.

A questão da qualidade do ensino envolve inclusive a valorização do professor com melhores condições de trabalho, remuneração e uma formação profissional de qualidade e continuada, em que o professor possa adquirir conhecimento para o desenvolvimento de suas habilidades e competências profissionais. Isso mostra que as políticas públicas relacionadas à formação do professor em nível de Brasil ficam a desejar, no que diz respeito principalmente às instituições formadoras, suas estruturas e os currículos aplicados na prática, precisam ser repensados.

Diante do exposto, Gatti *et al*, enfatiza que:

Pela legislação educacional, as licenciaturas são cursos responsáveis pela formação dos professores para toda educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos veem sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídas. Atualmente em funções dos graves problemas [...] no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade – [...] avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos. (Gatti *et al*, 2011, p. 92).

De acordo com a percepção da autora acima, evidencia-se que a questão da qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições formadoras de professores e suas respectivas propostas curriculares é uma preocupação que há tempos vem sendo discutida. Pela estrutura

e complexidade da sociedade que se tem, elas precisam ser refletidas, melhoradas e coladas em prática. Para formar um profissional para o exercício do magistério, além de uma estrutura organizacional, é necessária também uma proposta curricular que atenda às necessidades dos professores, e possibilitem a esses futuros profissionais professores a construção do seu conhecimento com autonomia e competências, para que ele seja capaz de refletir sobre a importância do papel que ele exerce junto à sociedade enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Imbernón (2010) diz que:

A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.(p. 63)

Percebe-se pela explanação do autor que formar o professor para atuar no contexto atual é uma tarefa complexa e, para tal, as instituições formadoras necessitam redefinir sua estrutura organizacional e curricular. Seu planejamento deve ser articulado com objetivos educacionais formativos, retratando assim a verdadeira função social do ensino, com práticas docentes coerentes com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos no processo.

Sobre formação de professores, Pimenta (2009) esclarece que:

Para além da finalidade de conferir uma habilidade legal para o exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidade mecânicos. (p. 17- 18)

Dessa forma, a autora defende a ideia de que os cursos de formação inicial devem possibilitar aos futuros profissionais, habilidades para o exercício de sua profissão, e que ainda possam colaborar para o desenvolvimento de práticas docentes que sejam desafiadoras e que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, de forma que seja possível aos futuros professores analisarem e refletirem sobre suas ações didáticas pedagógicas e, a partir delas, construir e transformar seus saberes docentes. Nóvoa (1992), enquanto teórico que dedicou seus estudos sobre a formação de professores, defende a ideia de que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de

autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 25).

O autor defende a ideia de uma formação profissional que estimule o futuro professor a construir sua identidade enquanto professor por meio da reflexão crítica, pois acredita que essa dinamicidade poderá possibilitar ao futuro professor sua autonomia profissional. A formação não seria construída por acumulação de cursos e, sim, por meio de ações que levem o professor a refletir sobre ela e transformá-la. Nesse caso, o autor destaca a experiência, enquanto parte integrante na construção da identidade do professor. E com essa perspectiva, acreditamos que as experiências com as práticas de letramento desenvolvidas pelos acadêmicos em processo de formação têm possibilitado essa reflexão sobre a ação.

Também, cabe refletir sobre o que diz Franco (2012) em relação à formação de professores.

[...] a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmática, reprodutivista, tecnicista da ação docente. (p. 167)

Franco defende uma formação profissional articulada à intencionalidade, destaca a pesquisa enquanto saber que poderá transformar a prática do professor, discute ainda a questão das políticas públicas educacionais e, ainda de maneira mais próxima, retrata que as instituições formadoras vêm desenvolvendo suas ações pedagógicas, desvinculadas da realidade. Isso tornaria o ensino numa ação pragmática, e reprodutivista e tecnicista, característica não condizente com o que se prega hoje: um ensino democrático, pautado no respeito ao educando e na sua autonomia enquanto sujeito pensante e inconclusivo que é.

Imbernón (2010) diz que a formação inicial deve fornecer bases para a construção do conhecimento pedagógico, e enfatiza que os questionamentos feitos sobre (formação inicial) não se resumem apenas às questões epistemológicas da forma como se transmite o conhecimento, mas, sobretudo, o de se discutir e de se desenvolver o conhecimento profissional cultural de forma contextualizado e o conhecimento prático com compromisso científico, político, ético e moral da profissão de educar (p. 60). Ainda destaca que:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento de

instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2010, p. 58).

Esses aspectos são relevantes e necessários à formação dos professores no contexto atual, e são fundamentais para o processo de construção da identidade profissional do professor, sendo necessária a atuação das instituições formadoras na construção desse processo. Dessa forma, Pimenta (2009) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente [...] práticas que resistem a inovações[...] do confronto entre as teorias e as práticas existentes, da construção de novas teorias[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p. 19)

A identidade do professor é algo específico e individual, é um processo que se constrói no contexto histórico em que o professor está inserido, através principalmente das experiências com as atividades práticas e pedagógicas. É necessário, para tal construção, que os sistemas de ensino possibilitem condições necessárias que atendam às exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido destacamos a importância das experiências adquiridas com as práticas de letramento do Projeto Guariba em que os acadêmicos interlocutores estão envolvidos, tendo em vista que as atividades por eles desenvolvidas têm-lhes possibilitado um enriquecimento intelectual de fundamental importância para a construção de suas identidades profissionais, pois mesmo que as atividades desenvolvidas no projeto tenham um objetivo específico, estes estão envolvidos continuamente com problemas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é importante mencionar que a formação de professores para o exercício do magistério, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, se constitui um direito adquirido por lei. Fundamenta-se na Constituição Federal-CF, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação- PNE, Resoluções do Conselho Nacional e Estadual de Educação, dentre outras. Na

seção a seguir, apresentaremos de forma sucinta, o que diz a CF (1988), a LDB, nº 9394/1996 e o PNE (2014-2024), sobre a formação de professores.

### **3.3.1 A Formação de professores e a legislação brasileira**

A formação de professores é um direito garantido por lei, tem como fundamentação a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- DB, lei nº 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014, aprovado em 25 de junho de 2014, Resoluções do Conselho Nacional e Estadual de Educação, dentre outras.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, parágrafos III e IV, [...] diz que “visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam a melhoria da qualidade de ensino e a formação para o trabalho.” Quando se trata da melhoria da qualidade de ensino e formação para o trabalho, entende-se que a referida lei sinaliza a formação do profissional, como uma das formas de melhoria na qualidade do ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2004, p. 123-124). Em complemento ao que diz a Constituição Federal, em se tratando da formação dos professores, LDB, em seu art. 62, diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...].

As leis acima, em seus artigos que tratam do desenvolvimento do ensino público com qualidade, deixam claro que para o exercício do magistério na educação básica o profissional tem que ter uma formação mínima de nível superior, em curso de licenciatura e que deve ser cursado em universidades ou institutos superiores de educação. Diante do exposto, os acadêmicos que participaram da pesquisa, estão em processo de formação, pela Universidade Estadual de Roraima, como forma de obter formação superior para o exercício do magistério. Ainda desenvolvem atividades práticas de letramento através do Projeto Guariba. Ainda, pelas práticas de letramento no projeto, esses futuros professores estão tendo oportunidades de adquirir experiências significativas que contribuirão para sua formação profissional, pois com as experiências vivenciadas com as práticas didáticas pedagógicas diárias no projeto, esses futuros profissionais estarão bem mais preparados para exercer sua profissão de maneira mais

eficiente e competente. Podem, assim, contribuir para a construção dos saberes docentes necessários ao exercício do magistério e sua identidade profissional. Isso justifica neste trabalho, verificar, identificar e analisar a construção dos saberes docentes dos acadêmicos em processo de formação tendo como referência os conhecimentos adquiridos na universidade e com as práticas de letramento.

Outro documento que faz referência à formação do professor é o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse documento, as metas, 12, 13, 14, 15,16 e 17, e suas respectivas estratégias tratam da educação superior nos mais diversos níveis (graduação e pós-graduação), em relação à oferta, qualidade e valorização do profissional em educação. Nesse aspecto, serão apresentadas apenas a meta 12 e estratégia 12.4, que trata do ensino superior em nível de graduação.

O Plano Nacional de Educação é um documento elaborado pelo governo federal. Constitui-se a partir de diagnóstico, diretrizes e estratégias, sendo estas denominadas de políticas públicas educacionais em nível de Brasil, e tem como objetivo contribuir para uma educação com qualidade, a superação das desigualdades, a valorização das diferenças, a busca da equidade social, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o financiamento do sistema educacional da sociedade brasileira. (PNE, 2014-2024)

O PNE foi elaborado a partir de três aspectos, sendo que o primeiro corresponde à garantia do direito à educação básica com qualidade. Nisso implica a ampliação do acesso da escolaridade e das oportunidades educacionais e erradicação do analfabetismo. O segundo diz respeito à garantia do direito à diversidade na política educacional, superação das desigualdades, valorização das diferenças e a busca da equidade social, enquanto eixos estruturantes da educação pública e democrática. O terceiro trata da valorização dos profissionais da educação, incluindo o desenvolvimento da educação superior, com os compromissos e parcerias entre as esferas federal, estadual e municipal, como forma de garantir a oferta e o sucesso escolar dos educandos.

Além de contemplar as políticas públicas educacionais a nível macro se constitui também como um documento que norteia os planos estaduais e municipais de educação, onde cada estado e município, ao traçar suas metas educacionais, tem que ter como base, as metas traçadas no Plano Nacional de Educação. Diante do exposto a seção abaixo apresenta o contexto da educação a nível superior no estado de Roraima.

### 3.3.2 Formação de professores e as instituições de ensino superior em Roraima

A Educação de nível superior no estado de Roraima, nos cursos de graduação, até o ano de 2000, era assumida apenas pela Universidade Federal de Roraima - UFRR e, a partir do ano 2001, foram surgindo outras instituições públicas e privadas com perspectiva de expandir o ensino superior no estado. De acordo com os dados do IBGE (2010) da população com faixa etária entre 18 a 24 anos, que contabilizam 61.226 pessoas, 20.698 frequentavam o ensino superior no Estado de Roraima, sendo 8.981 na rede pública de ensino e 11.717 na rede privada. A tabela abaixo é um demonstrativo do quantitativo de instituições de ensino superior no estado de Roraima, como forma de apresentar a distribuição administrativa da população acadêmica no Estado.

Tabela 06: Instituições de Educação Superior em Roraima.

<b>INST. ENSINO SUPERIOR</b>	<b>ORGANIZAÇÃO ACADEMICA</b>	<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Universidade	Pública Federal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR	Inst. Educação Tecnológica	Pública Federal
Universidade Estadual de Roraima – UERR	Universidade	Pública Estadual
Faculdade Cathedral	Faculdade	Privada
Faculdade Estácio Atual	Faculdade	Privada
Faculdade Roraimense de Educação Superior – FARES	Faculdade	Privada
Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil – FACETEN	Faculdade	Privada

Fonte: PEE 2014-2024.

De acordo com os dados da tabela acima, o Ensino superior no estado de Roraima é atendido por sete instituições, sendo três públicas e quatro particulares. Enquanto instituição pública têm-se a UFRR e o IFRR, mantidas pelo governo federal; já instituição pública estadual, tem-se a UERR, mantida pelo governo estadual. No que trata das instituições privadas, o estado tem: a Faculdade Cathedral, Faculdade Estácio Atual, Faculdade Roraimense de Educação Superior – FARES e a Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil – FACETEN.

O estado ainda conta com outras instituições de nível superior, que em sua maioria vinculam-se a IES privadas e oferecem à sociedade boa-vistense o ensino superior na modalidade à distância. As referidas instituições oferecem cursos, principalmente de graduação em licenciatura nas mais diversas áreas de conhecimento, como também de bacharelado e, nesse estudo, damos destaque à UERR, por ser a instituição de ensino superior que os acadêmicos participantes da pesquisa pertencem.

De acordo com a análise feita sobre o perfil dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, todos já concluíram 62,5% das disciplinas do seu curso de formação, o que nos leva a acreditar que estes já possuem embasamento teórico-prático das disciplinas que compõem a matriz curricular. De acordo com a especificidade de seu curso de formação, eles já cursaram ou estão cursando disciplinas práticas, como por exemplo, Estágio curricular supervisionado e Prática profissional. Por meio delas, é possível relacionar teoria e prática, tendo o contato direto com a realidade da sala de aula e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem por ser um processo que requer do professor uma ação dinâmica e democrática e que atenda às necessidades educacionais e sociais dos educandos.

Esses momentos são necessários para o processo de formação, pois possibilita a esses acadêmicos a construção de conhecimentos, análise e reflexão da ação desenvolvida, como perspectiva de melhorias da prática docente, já que são acadêmicos e estão em processo de formação e futuramente serão habilitados a serem professores.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) enfatiza que o processo de formação deve possibilitar ao futuro profissional a construção de conhecimentos e habilidades e, nesse aspecto, é necessário um currículo que leve o futuro professor a desenvolver a capacidade de professor reflexivo, para que ele seja capaz de desenvolver sua prática docente, em conformidade com o contexto em que está inserido, analisando, interpretando e refletindo sobre sua ação docente, como sendo uma ação que envolve seres humanos dotados de capacidades.

Sabemos que os cursos de formação de professores são, na sua maioria, desenvolvidos de forma desarticuladas da realidade, o que na maioria das vezes não prepara o professor para desenvolvimento de uma prática docente que seja capaz de contribuir na formação do educando. Assim, buscamos através desse estudo saber como a formação recebida pelos acadêmicos por meio das instituições formadoras de professores tem contribuído na construção dos saberes necessários à docência, visto que estes estão em processo de formação e necessitam construir esses saberes.

A partir dessa realidade, o capítulo a seguir apresenta o diálogo dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, com os teóricos que versam sobre a temática saberes docentes e formação e professores. Discutem-se as concepções, perspectivas e desafios encontrados por esses futuros professores em processo de formação, que na visão dos autores, tem se constituído como construção dos saberes docentes.

## CAPÍTULO IV

*Saberes Construídos*

## 4.1 SABERES CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Tendo como base as concepções de Tardif, Pimenta e Freire, sobre os saberes docentes e o processo de formação de professores, a sessão a seguir, tem como propósito discutir a construção dos saberes docentes construídos pelos acadêmicos em processo de formação a partir dos conhecimentos adquiridos no âmbito da Universidade (UERR) e do Projeto de Letramento Guariba, por considerar que tanto a universidade quanto o projeto, tem contribuído significativamente para a construção dos saberes docentes dos envolvidos na pesquisa, principalmente no que se trata dos saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

### 4.1.1 Os saberes docentes e os conhecimentos adquiridos na universidade

Para Tardif (2007), os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes, como: formação profissional, currículos e prática cotidiana; o saber docente seria, portanto, essencialmente heterogêneo (p. 54). Pimenta (2009), entende que a formação do professor implica, valorizar como conteúdo de sua formação, o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas vivenciadas e sobre as experiências compartilhadas. E Freire (1996), complementa dizendo que “ensinar não é transferir conhecimento, pois esse conhecimento precisa ser apreendido pelos professores e pelos educandos, na sua razão de ser, ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica, precisando ser constantemente testemunhado e vivido.

Dada à complexidade sobre a construção dos saberes docentes, busca-se evidenciar nesse estudo como os acadêmicos em processo de formação constroem e utilizam saberes docentes a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade (UERR) e com as práticas de letramento desenvolvidas por meio do Projeto de Letramento Guariba.

Dessa forma, ao entrevistar os acadêmicos envolvidos na pesquisa, na perspectiva de saber a contribuição dos conhecimentos adquiridos no âmbito da universidade para a construção dos saberes docentes, onde destacaram algumas disciplinas que contribuíram para a construção desses saberes, conforme tabela a seguir. A leitura e a análise da tabela abaixo serão apresentadas de acordo com os núcleos de formação e organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura da UERR.

Tabela 07: Disciplinas citadas como contribuição na construção dos saberes docentes.

<b>ACADÊMICOS ENTREVISTADOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
Ae1, Ae2, Ae3, Ae4, Ae5, Ae6, Ae8	Didática geral
Ae1, Ae6, Ae7, Ae8	Psicologia educacional
Ae1, Ae8	Fundamentos da educação
Ae2, Ae7	Metodologia do trabalho científico
Ae2, Ae3, Ae4, Ae5, Ae11	Literatura
Ae7, Ae9	Didática I e II
Ae1, Ae2, Ae3, Ae4, Ae6, Ae8, Ae11	Prática profissional I, II, III
Ae1, Ae2, Ae4, Ae5, Ae6, Ae8, Ae9, Ae11	Estágio curricular supervisionado

Fonte: Entrevista 2016.

De acordo com a tabela acima, as disciplinas: Didática geral, Psicologia educacional, Fundamentos da educação, Metodologia do trabalho científico, Literatura, Didática I e II, Prática Profissional I, II e III e Estágio curricular supervisionado I, II e III, são disciplinas que na concepção dos acadêmicos têm contribuído na construção dos saberes docentes desses futuros professores. Essas disciplinas compreendem diversas áreas do conhecimento e suas características serão apresentadas a seguir.

A disciplina Didática geral foi citada por 07 acadêmicos, sendo: 01 do curso de Geografia, 01 do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física e 05 do curso de Letras/Literatura/Espanhol. A disciplina Psicologia educacional foi citada por 04 acadêmicos, sendo: 01 do curso de Geografia, 01 do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física, 01 do curso de Pedagógica Indígena e 01 do curso de Letras, e a disciplina Fundamentos da Educação foi citada por apenas 02 acadêmicos, sendo um do curso de Geografia e 01 do curso de Letras.

As referidas disciplinas pertencem ao Núcleo de Disciplinas Pedagógicas Comuns a todos os cursos e são oferecidas preferencialmente no 2º, 3º e 4º semestres dos cursos de licenciatura da UERR. A tabela a seguir apresenta suas características, incluindo carga horária e o seu ementário.

Tabela 08: Disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas – UERR.

<b>Disciplinas</b>	<b>Ementas</b>
DIDÁTICA GERAL 72 H	A Didática: pressupostos filosóficos e históricos e suas manifestações na prática pedagógica. Dimensionamento dos conceitos de Educação e Ensino. O papel do Pedagogo nas diferentes áreas de sua atuação na atualidade. O planejamento e os elementos do processo ensino-aprendizagem. Análise dos fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento.

<p>PSICOLOGIA EDUCACIONAL 72 H</p>	<p>A contribuição da Psicologia como ciência e as teorias psicológicas. Pressupostos do desenvolvimento humano e da aprendizagem referentes a implicações no processo ensino aprendizagem.</p>
<p>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO 72 H</p>	<p>Estudo do que é educação, considerando os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais e principais pensadores. A educação grega, romana, a educação do homem medieval, a educação jesuítica, a influência das ideias de Comênius e John Locke para a educação; as ideias iluministas de Rosseau, Pestalozzi, Herbart, a Revolução Francesa e o Plano Nacional de Educação; a influência do positivismo para a educação e representantes como Spencer, Durkheim e Augusto Comte, o pensamento pedagógico socialista de Marx, Lênin, Makarenko e Gramsci, o pensamento pedagógico crítico e anti-autoritário; principais educadores latino-americanos e suas ideias, educadores brasileiros e influência de suas ideias na educação.</p>

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UERR, 2008.

Sendo estas disciplinas ofertadas aos cursos de licenciatura, devem proporcionar aos acadêmicos a formação mínima à prática da docência, pois de acordo com o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, curso este responsável por sua estrutura curricular e oferta, essas disciplinas objetivam:

[...] oferecer a formação necessária à prática da docência imprescindível ao amplo exercício da atividade pedagógica, e suas multi-relações com aspectos cognitivos, econômicos, sociais, culturais e históricos entre o processo de ensino e aprendizagem. São elas: Fundamentos da Educação, Psicologia Educacional, Didática Geral e Política na Educação Básica. (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2008, p. 18).

Nos cursos de licenciatura da UERR, a Didática geral é uma disciplina que compõe a matriz curricular. Seu estudo possibilita ao acadêmico o conhecimento do embasamento teórico-prático dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, como: o planejamento, avaliação, organização dos conteúdos, objetivos, procedimentos e técnicas de ensino, etc., a partir de situações concretas de sala de aula.

No que se trata da disciplina Psicologia educacional, seu embasamento teórico, possibilita o estudo acerca da Psicologia enquanto ciência, e as teorias psicológicas para compreender o desenvolvimento humano e suas implicações com o processo de ensino e aprendizagem. Objetiva, assim, levar o acadêmico a compreender e refletir que a aprendizagem é um processo complexo e que necessita do estudo e apoio de outras áreas do conhecimento. De acordo com Coll (1996),

A psicologia da educação, do mesmo modo que as outras disciplinas que fazem parte dos componentes específicos das ciências da Educação, estuda os processos educativos com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa destes processos, elaborar modelos e programas de intervenção, destinados a atuar sobre eles com uma finalidade determinada e dar lugar a umas práxis educativas coerentes com as propostas teóricas formuladas. [...] a Psicologia da educação estuda os processos educativos em uma tríplice vertente ou dimensão: teórica ou explicativa, projetiva ou tecnológica e prática ou aplicada. (p. 15).

Já a disciplina Fundamentos da Educação possibilita ao acadêmico uma visão geral sobre a Educação e a sua evolução, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, assim como a contribuição de grandes pensadores, como: Comênius, Rosseau, Pestalozze, Marx, Gramsci e outros, que muito contribuíram para o processo da estrutura e organização da educação brasileira.

A disciplina Metodologia do trabalho científico foi outra disciplina citada pelos acadêmicos no momento da pesquisa. Ela pertence ao Núcleo de disciplinas Comuns aos Cursos de Graduação, é oferecida no primeiro semestre dos cursos de formação de professores, dando suporte teórico-prático para a organização e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos. A tabela abaixo apresenta suas características principais.

Tabela 09: Disciplina do núcleo comum aos cursos de graduação – UERR.

DISCIPLINA	EMENTA
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO 72 H	Abordagem sobre o papel da Universidade: compreensão da importância dos estudos no ensino superior. A leitura, análise e interpretação de textos na vida acadêmica. Técnicas de leitura: análise textual, temática, interpretativa e problematização. Métodos de estudo: fichamento, resenhas e mapa conceitual. As normas da ABNT e sua aplicação na organização do trabalho científico. Etapas do projeto de pesquisa.

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Letras – UERR, 2008.

A disciplina Metodologia do trabalho científico foi citada por 02 acadêmicos, sendo 01 do curso de Letras e 01 do curso de Pedagogia indígena. O seu estudo proporciona aos acadêmicos o conhecimento das técnicas e métodos de estudo, assim como, das normas da ABNT e sua aplicabilidade na elaboração e organização dos trabalhos científicos, inclusive, os trabalhos de conclusão de cursos.

Outra disciplina mencionada pelos acadêmicos entrevistados foi a Literatura. Eles não especificaram qual/quais das disciplinas do curso, porém, como todos que citaram a disciplina são do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira, e em

2015.2, concluíram o 5º semestre do curso, acredita-se que todas as disciplinas de literatura cursadas até o momento têm contribuído na formação desses acadêmicos. Principalmente elas foram úteis no desenvolvimento das práticas pedagógicas, seja com as disciplinas Estágio curricular supervisionado e práticas profissionais, ou seja, nas atividades de letramento do Projeto Guariba. Dessa forma, na tabela abaixo, consta as disposições, oferta e organização curricular da disciplina literatura, cursada pelos acadêmicos que a destacaram como disciplina que tem contribuído para a construção dos saberes docentes.

Tabela 10: Disciplinas específicas, do curso de Letras, habilitação em Língua portuguesa e Literatura brasileira.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
Teoria da Literatura I	1º	TL I	72h	-
Teoria da Literatura II	2º	TL II	72h	TL I
Literatura Portuguesa	3º	LITPO	72h	TL I
Literatura Brasileira I	4º	LITB I	72h	TL I
Literatura Clássica	5º	LTCL	72h	-
Literatura Brasileira II	5º	LITB II	72h	LITB I

Fonte: Curso de Licenciatura em Letras – UERR, 2008.

De acordo com a proposta do Projeto do Curso de Licenciatura em Letras, o objetivo dos estudos de literatura é:

[...] desenvolver o espírito crítico do aluno, aguçando a sua percepção através da leitura e análise de textos literários; instrumentalizar o aluno com textos teóricos e críticos; sedimentar os conhecimentos literários do aluno através da leitura do acervo das literaturas estudadas; preparar o aluno para atuar na escola, despertando na criança e no jovem o prazer pela leitura no contato com a literatura universal. (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008, p. 16).

Outras disciplinas citadas pelos acadêmicos entrevistados foram as Didáticas I e II. Essas disciplinas são específicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e são oferecidas em dois semestres distintos, o que difere da Didática geral que é ofertada nos demais cursos de licenciatura da UERR.

Tabela 11: Disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>EMENTAS</b>
DIDÁTICA I 72H	A Didática: pressupostos filosóficos e históricos e suas manifestações na prática pedagógica. Dimensionamento dos conceitos de Educação e Ensino. O papel do Pedagogo nas diferentes áreas de sua atuação na

	atualidade.
DIDÁTICA II 72H	O planejamento e os elementos do processo ensino- aprendizagem. Análise dos fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento e sua relação com o processo de desenvolvimento.

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UERR, 2008.

Didáticas I e II foram destacadas por 2 acadêmicos, ambos do curso de Pedagogia. De acordo com a matriz curricular do curso, a Didática I é ofertada no 3º semestre do curso e a Didática II, no 4º semestre, são disciplinas com carga horária de 72 horas e pré-requisito. O conteúdo estudado na disciplina Didática I e II são iguais ao da Didática geral, porém, por serem disciplinas específicas da área Pedagógica, no referido curso, os conteúdos são trabalhados de maneira mais detalhada e em dois semestres consecutivos.

De acordo com Libâneo (1994):

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. (p. 25-26).

O estudo dessas disciplinas no Curso de Pedagogia tem como objetivo possibilitar aos acadêmicos, em processo de formação, compreender o papel do pedagogo nas diferentes áreas de sua atuação, discute o planejamento em suas diferentes dimensões, inclusive o plano da sala de aula, sua estrutura, organização e aplicabilidade, dentre outros aspectos.

Outra disciplina destacada pelos acadêmicos foi a Prática Profissional. Levando em consideração que os acadêmicos que citaram a disciplina são de diversas áreas de conhecimento, na tabela abaixo apresentam-se as características da disciplina, como: semestre ofertado, carga horária e pré-requisito.

Tabela 12: Disciplinas Práticas Profissionais e suas características

ACADÊMICOS	CURSOS	Práticas cursadas
Ae2, Ae3, Ae4, Ae11	LETRAS / LITERATURA	<b>Prática Profissional I</b> – 4º semestre, carga horária 80 horas; <b>Prática Profissional II</b> –5º semestre, carga horária 80 horas, pré-requisito – PP I.

Ae8	LETRAS/ESPAÑHOL	<b>Prática Profissional I</b> - 4º semestre, carga horária 80 horas; <b>Prática Profissional II</b> - 5º semestre, carga horária 80 horas, pré-requisito – PP I; <b>Prática Profissional III</b> - 6º semestre, carga horária 80 horas, pré-requisito – PP II.
Ae1	GEOGRAFIA	<b>Prática Profissional I</b> -3º semestre, carga horária 100 horas; <b>Prática Profissional II</b> -5º semestre, carga horária 100 horas.
Ae6	CIÊNCIA DA NATUREZA ÊNFASE MATEMÁTICA E FÍSICA	<b>Prática Profissional I</b> - 3º semestre, carga horária 80 horas

Fonte: Projetos dos Cursos de Licenciatura da UERR: Letras (2008); Geografia (2007); Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física (2010)

De acordo com a tabela acima, dos sete acadêmicos que destacaram a disciplina Prática Profissional, 05 são do curso de Letras, sendo 04 com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira, 01 com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, 01 do curso de Geografia e 01 do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física.

Para análise do conteúdo da disciplina acima citada, tomou-se como base a proposta curricular do curso de Letras, levando em consideração que o maior número de acadêmicos que citaram a disciplina é do referido curso. De acordo com a matriz curricular do curso, o ementário e os conteúdos são equivalentes a todas às três habilitações (Literatura, Espanhol e Inglês), o que difere é o processo da ação prática, em que cada acadêmico planeja e desenvolve suas ações de acordo com a sua habilitação. São disciplinas com pré-requisitos, com carga horária de 80 horas, e são ofertadas a partir do quarto semestre do curso.

As disciplinas Práticas Profissionais são consideradas eixos articuladores de produção de conhecimento, numa perspectiva indissociável entre ensino e pesquisa, tendo como princípio formativo a relação intra e interdisciplinar, teoria e prática, os conhecimentos e habilidades e a gestão do trabalho educativo (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008, p. 17). Essas disciplinas enquanto componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Letras estão divididos em dois blocos: o primeiro tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos a formação pedagógica do professor e o segundo está centrado na formação do professor pesquisador, conforme descrição abaixo:

Bloco 1 – A formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira. Envolverão as disciplinas prática profissional I e II, em que o aluno terá os fundamentos teóricos, práticos e metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem com fundamentos no ato de educar e sua aplicabilidade na prática de ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira. Bloco - 2. A pesquisa como princípio pedagógico. Na prática profissional III, IV e V pretende-se desenvolver o perfil do professor pesquisador, o aluno terá contato com a pesquisa, por meio da metodologia da pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura, trará os problemas pedagógicos da realidade escolar e os analisará por meio de projeto de investigação científica. Esse momento subsidiará a elaboração de sua monografia que será exigência do Trabalho de Conclusão do Curso.(PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008,p. 18).

As disciplinas Práticas Profissionais se constituem como momento de fundamental importância na formação profissional, pois, a partir dessas disciplinas, os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer os fundamentos teóricos e práticos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e sua aplicabilidade. Possibilita ao acadêmico a iniciação da pesquisa aplicada a partir do contexto real da sala de aula, levando-os a refletir a complexidade do trabalho didático-pedagógico no exercício do magistério, como também contribui para detectar problemas educacionais que poderão se tornar eixos articuladores para estudos e pesquisas educacionais no processo de formação. Diante desse aspecto, Queluz (2003) postula que:

A formação do professor precisa ser repensada, buscando na prática o referencial que forneça subsídios para um melhor entendimento do trabalho pedagógico. [...] A prática pedagógica, como forma específica de práxis, é uma dimensão da prática social mais ampla dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos. Dessa forma, objetiva transformar a realidade de modo a satisfazer determinadas necessidades humanas. Assim, entendemos que devemos buscar competência pedagógica na prática, no dia-a-dia da experiência vivida no refletir sobre ela, uma vez que esta reflexão se processa antes, durante e depois da ação. [...]. (2003, p. 38).

Outra disciplina destacada pelos acadêmicos entrevistados foi o Estágio Curricular Supervisionado. Nos cursos de formação de professores essa disciplina se constitui como a primeira prática profissional do acadêmico, é o momento de contraposição entre as teorias estudadas na universidade e a prática no contexto da sala de aula. O futuro profissional professor tem o contato com a realidade do fazer didático pedagógico, através de observações das ações práticas, planejamento e execução de atividades, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, seja na comunidade escolar ou em outros espaços educativos.

De acordo com essa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) esclarecem:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, na escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (p. 100).

Tendo como base o que dizem os autores acima citados, por mais que o Estágio não seja suficiente para preparar o futuro professor para o exercício do magistério, as vivências e as experiências adquiridas possibilitam aos acadêmicos observar, analisar e refletir a diferença. Ao mesmo tempo, possibilita perceber de forma positiva ou negativa a relação existente entre a teoria e a prática, podendo, assim, contribuir na construção dos saberes docentes e da identidade profissional do futuro professor.

Considerando que os acadêmicos que destacaram a disciplina Estágio Curricular Supervisionado são de várias áreas de conhecimento, a tabela a seguir apresenta o quantitativo de acadêmicos que citaram a disciplina, seus respectivos cursos, a organização curricular e oferta da disciplina.

Tabela13: Estágio Curricular Supervisionado e suas características.

ACADÊMICOS	CURSOS	ESTAGIO CURSADO
Ae2, Ae3, Ae4, Ae5 e Ae11	LETRAS/LIT.	<b>Estágio I-</b> Estagio Curricular Supervisionado no contexto escolar, 5º semestre, carga horária 100 horas.
Ae8	LETRAS/ESP.	<b>Estágio I-</b> Estagio Curricular Supervisionado no contexto escolar, 5º semestre, carga horária 100horas; <b>Estágio II</b> - Estagio Curricular Supervisionado, regência do ensino fundamental, 6º semestre, carga horária 100horas; <b>Estágio III</b> - Estagio Curricular Supervisionado - regência no ensino médio, 7º semestre, carga horária 100horas.
Ae1	GEOGRAFIA	<b>Estágio I-</b> Estagio Curricular Supervisionado no contexto da escola, sala de aula e diferentes espaços sociais, 5º semestre, carga horária 130horas; <b>Estágio II</b> - Estagio Curricular Supervisionado, vivenciar um trabalho de prática social, 6º semestre, carga horária 130horas
Ae6	CIÊNCIA DA NATUREZA ÊNFASE MATEMÁTICA E FÍSICA	<b>Estágio I-</b> Estagio Curricular Supervisionado no contexto escolar, 5º semestre, carga horária 100horas.

Ae9	PEDAGOGIA INDÍGENA	<p><b>Estágio I</b> – Atividade de observação, diagnóstico e docência na educação infantil, 4º semestre, carga horária 100 horas;</p> <p><b>Estágio II</b>- Atividades de observação, diagnóstico e docência no Ensino Fundamental, 5º semestre, carga horária 100 horas;</p> <p><b>Estágio III</b> – Atividades de formação continuada transformando e proporcionando a prática pedagógica nos espaços escolares e não escolares, 6º semestre carga.</p>
-----	-----------------------	---

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Letras (2008), Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2008), Projeto do Curso de Geografia (2007), Projeto do Curso de Ciências da Natureza com ênfase em Matemática e Física (2010).

De acordo com a tabela acima, dos acadêmicos entrevistados, 08 deles destacaram a disciplina Estágio Curricular Supervisionado como contribuição para sua formação. Desse total, 04 são do curso de Letras com habilitação Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e concluíram o quinto semestre e cursaram o Estágio I; 01 do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, concluiu o 7º semestre e cursou o estágio I, II e III; 1 do curso de Pedagogia Indígena, concluiu o 8º semestre e cursou o estágio I, II e III; e 01 do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física, concluiu o 5º semestre e cursou o estágio I e 01 é do curso de Geografia, concluiu o 7º semestre e já cursou o estágio supervisionado I, II e III. Ainda de acordo com a tabela acima, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado é ofertada em 4 semestres consecutivos, com exceção do curso de pedagogia, inicia-se no 5º semestre, tem uma carga horária de 400h, sendo 100 horas para cada semestre. Para os acadêmicos dos cursos de Letras, Geografia e Ciências da Natureza com Ênfase em Matemática e Física a disciplina acima citada é desenvolvida na Educação Básica, especificamente no Ensino fundamental dos anos finais e no ensino médio, e no curso de Pedagogia na Educação infantil (pré-escolar) e no Ensino fundamental dos anos iniciais.

De acordo com a proposta curricular do Curso de Letras, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado deve oportunizar aos acadêmicos/estagiários:

Experiências estimuladoras e significativas para a sua formação profissional, constituindo-se num conjunto de tarefas que possibilitem ao futuro docente observar, planejar e executar atividades que visem a promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma oportunidade para o acadêmico perceber a dimensão política do professor e realizar seu fazer pedagógico com o compromisso em transformar o ensino numa ação que viabilize a inserção social dos educandos (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, 2008, p. 19).

Dessa forma, podemos compreender que o momento do Estágio curricular supervisionado deve proporcionar, ao acadêmico em processo de formação, uma ação reflexiva, onde o estagiário possa compreender as exigências do fazer pedagógico, levando em consideração a articulação do processo de ensino e aprendizagem e o contexto real onde ocorre o processo. O ato de ensinar é uma prática social que exige do profissional alguns requisitos básicos, como: o conhecimento específico de sua área de formação, experiências vivenciadas e acumuladas e a compreensão da realidade como forma de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com essa perspectiva, é importante destacar o que disse uma acadêmica entrevistada ao referir-se sobre o que vivenciou no momento do Estágio Curricular Supervisionado, em uma escola da rede estadual de ensino no município de Pacaraima:

Quando eu fui estagiar agora em algumas salas, eu não quero ser aquele tipo de professora, eu quero seguir essa linha, essa linha que eu já desenvolvo aqui, eu quero ser essa professora, porque o que se faz com 15 alunos ou 10 alunos pode não ser 100%, mas 50% dá para se fazer com 30 alunos numa sala de aula. Eu acredito, porque o que a gente trabalha aqui numa semana (isso observei no meu estágio que uma criança de 10 anos conseguiu aprender e repassar para ti que aprendeu um pouco), eles trabalham em uma hora, duas horas na sala de aula, depois já vai para outro assunto. Não tem resultado nenhum. (Ae4, Entrevista, 2016)

Sobre o que diz a acadêmica entrevistada, percebe-se que ela faz uma reflexão sobre o que observou, se tratando do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao excesso de conteúdo desenvolvido em pouco tempo destinado a aula. Isso na sua concepção pode interferir no processo de aprendizagem do educando. Ela ainda faz uma comparação entre as práticas desenvolvidas no projeto e as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula, pois mesmo sabendo que são realidades diferentes (projeto/escola), acredita que há possibilidade de fazer um trabalho diferenciado para que a aprendizagem dos alunos seja mais significativa.

De acordo com esse aspecto, Pimenta e Lima (2004) esclarecem que:

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (p. 132)

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado, tratada neste trabalho, foi organizada de acordo com as orientações políticas pedagógicas da Universidade Estadual de Roraima,

atendendo às especificidades de cada curso. Tem como propósito proporcionar ao futuro professor momentos de observações, diagnóstico e docência, como possibilidade de articulação entre a teoria e prática. Busca levar ao futuro professor, a partir das ações desenvolvidas, analisar e refletir sua prática no contexto real da sala de aula e que os conhecimentos adquiridos a partir dessa perspectiva contribuam na construção e produção de conhecimentos dos envolvidos enquanto pesquisa, possibilitando mudanças e transformações significativas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as disciplinas, como: Didática Geral, Psicologia Educacional, Fundamentos da Educação, Metodologia do Trabalho Científico, Literatura, Didática I e II, Prática Profissional I, II e III e Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, que compõem a matriz curricular dos cursos de formação de professores da UERR, destacadas pelos acadêmicos em processo de formação, constituem-se em saberes disciplinares, pois de acordo com Tardif (2007), esses saberes:

[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, são saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.). [...] os saberes das disciplinas, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (p. 38).

Dessa forma, espera-se que os cursos de formação de professores, tanto os de formação inicial como contínua, possam proporcionar aos acadêmicos em processo de formação uma estrutura curricular que seja viável para a construção dos saberes necessários à docência no contexto atual. Perspectiva, assim, que o futuro professor possa, a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação, contribuir para a formação de um sujeito mais crítico e participativo na sociedade em que está inserido, pois, o que se percebe muitas vezes, é que se tem um currículo com uma gama de disciplinas que são desenvolvidas de forma descontextualizada, interferindo assim na formação desse futuro professor e conseqüentemente para o fracasso escolar do educando.

Espera-se que, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas cursadas, os acadêmicos em processo de formação possam desenvolver suas competências e habilidades didáticas pedagógicas, possibilitando assim a esses futuros profissionais do magistério conhecimentos que sejam relevantes para sua formação, principalmente do *saber fazer*. Que eles sejam capazes de planejar, escolher seus procedimentos (métodos, técnicas e

avaliação da aprendizagem); e desenvolver uma prática docente com base num sujeito real com suas dificuldades e limitações, tendo como resultado formativo uma aprendizagem que faça a diferença no contexto social e cultural do educando.

Assim sendo, a seção a seguir discutirá sobre a contribuição das práticas de letramento desenvolvidas pelos acadêmicos em processo de formação, e têm como objetivo identificar e analisar os saberes docentes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos a partir das experiências com essas práticas.

#### **4.1.2 Saberes docentes adquiridos e utilizados a partir das práticas de letramento**

Para Kleiman (2010), práticas de letramento são:

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir aulas, enviar cartas, escrever diários (p. 12).

Por ser a prática um conjunto de atividades que envolve a linguagem escrita, com objetivo de solucionar ou amenizar determinadas situações, a partir do uso de diversos saberes e ainda da tecnologia, e das competências necessárias de quem a realiza, buscam-se evidências de que as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto de Letramento Guariba tenham contribuído na construção dos saberes docentes dos futuros profissionais do magistério pertencentes ao projeto.

Nesse viés, é importante destacar que as práticas de letramento não se esgotam no âmbito escolar e, nessa perspectiva, o Projeto de Letramento Guariba vem proporcionado atividades práticas de letramento, a partir dos gêneros textuais, como: cartas, receitas, poesias, parlendas, músicas, rimas, jogos, práticas diárias de leitura dos livros de literatura infantil, uso de material como jornal, revistas e outros, na perspectiva de contribuir na inclusão do letramento formal que envolve, principalmente, dois grupos. O primeiro representado por 50 alunos de duas escolas do município, a Escola estadual Índio Manoel Barbosa localizada na comunidade indígena Sorocaima II e a Escola municipal Prof<sup>o</sup> Casimiro de Abreu, localizada na sede do município. E o segundo, pelos acadêmicos da UERR, *campus* Pacaraima, que estão em processo de formação e são bolsistas no Projeto Guariba.

No ano de 2015, por questões de organização administrativa e pedagógica, as escolas selecionaram e encaminharam ao projeto alunos dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Ao chegarem ao Projeto, esses alunos passaram por uma avaliação diagnóstica, como objetivo de avaliar o nível da leitura e escrita, assim como organizar as turmas. Na ocasião, foi utilizada como instrumento de avaliação diagnóstica, a Provinha Brasil<sup>5</sup>, um ditado com palavras simples e complexas do cotidiano das crianças (figura 1), além de um texto com três frases.

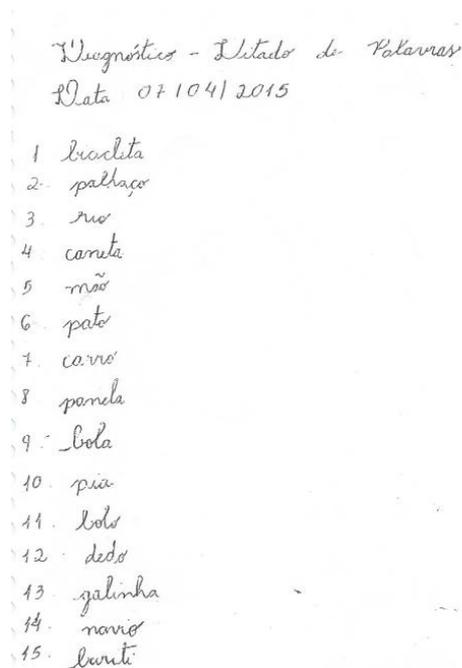


Figura 1

A figura 1, corresponde à sequência de palavras que foram utilizadas para a realização do ditado, tendo como objetivo diagnosticar o nível de escrita dos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, encaminhados ao Projeto de Letramento Guariba no ano de 2015. As figuras (2, 3 e 4), abaixo, representam uma amostragem dos resultados obtidos através do ditado de palavras.

<sup>5</sup> Provinha Brasil: é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> acesso em 26 de agosto de 2015.

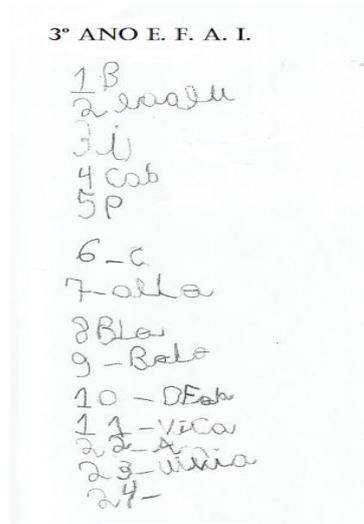


Figura 2

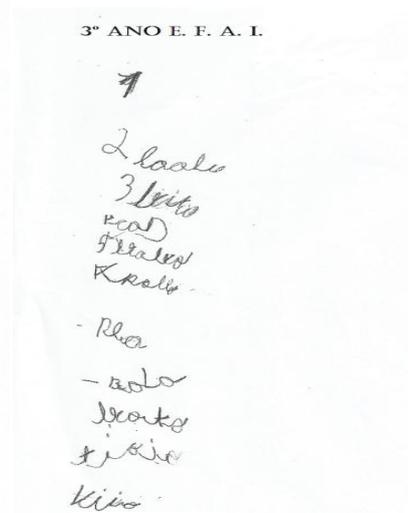


Figura 3

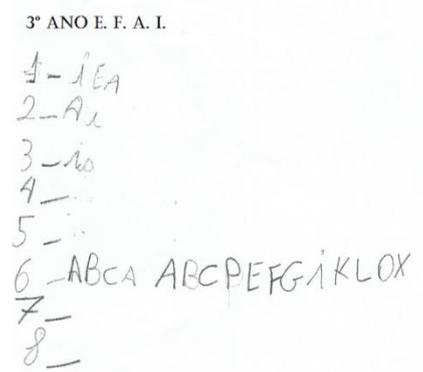


Figura 4

De acordo com as figuras (2, 3 e 4), que representam uma amostra do resultado do ditado de palavras utilizado como avaliação diagnóstica da escrita dos alunos, percebe-se que as três figuras são de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais que o nível de escrita dos alunos se encontram abaixo do esperado, em relação ao ano de escolaridade e a faixa etária, pois de acordo com as figuras acima, podemos considerar hipoteticamente, que os alunos se encontravam em nível silábico, ou, em transição do nível silábico para o alfabético, necessitando ainda serem alfabetizadas.

Para Simonetti (2007), no nível silábico, o aluno estabelece uma correspondência sonora entre grafemas e fonemas, e utiliza-se da estratégia de registrar cada sílaba falada com uma marca escrita que pode ser letra ou não. (p. 38). Nessa fase o aluno ainda acredita que

cada letra corresponde a uma sílaba, e utiliza-se muito das vogais com representação de qualquer sílaba.

As informações obtidas a partir da avaliação diagnóstica deixaram o grupo de tutorados bastante preocupados, tendo em vista o baixo nível de leitura e escrita dos alunos, porém foram fundamentais para a organização das equipes e planejamento das ações pedagógicas do projeto, que iniciou suas atividades práticas em 07 de abril de 2015.

Dessa forma, na sede onde se realizou a pesquisa, foram organizadas três equipes, denominadas: Pedra Pintada, Monte Roraima e Macunaíma, tendo em média um total de 13 alunos por equipe e desde então as equipes vêm desenvolvendo atividades de alfabetização e letramento com os alunos que apresentam esse *déficit* de aprendizagem, como forma de incluí-los no processo de letramento formal e social. De acordo com esse aspecto, é importante destacar a fala de Kleiman (2010), ao referir ao processo de alfabetização e sua contribuição para o letramento.

O conceito de alfabetização [...] denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares. Daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “semi-alfabetizado” para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta.(p. 13).

As atividades são realizadas de segunda à sexta-feira, no turno vespertino. Na sede as atividades com as crianças ocorrem às segundas, terças e quintas-feiras, no horário das 15h30 às 17h30, com duas horas de duração. Na comunidade indígena, acontecem às segundas e quartas-feiras, no horário das 14h às 17h, com três horas de duração, perfazendo um total de seis horas semanais de atividades práticas. As demais horas são destinadas a planejamento, encontros pedagógicos, estudos e discussões de textos, perfazendo um total de 20 horas semanais, atendendo às exigências do PET/MEC.

Dos três dias destinados às atividades práticas com as crianças, às quintas-feiras, as equipes se reúnem, como forma de socialização e interação com todo o grupo (crianças e tutorados). Nesse dia é realizada uma só atividade, em que a cada semana uma equipe fica responsável pelo planejamento e sua operacionalização. As atividades são desenvolvidas de maneira mais lúdica, envolvendo jogos, brincadeiras, músicas, dentre outras, priorizando sempre o trabalho com a leitura, escrita e interpretação de textos. Adota sempre uma perspectiva teórica a partir dos gêneros textuais, em que a leitura é trabalhada diariamente.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos das atividades, é importante mencionar o que dizem duas acadêmicas no momento da entrevista:

Um ponto muito importante no projeto que eu especificamente acho, é que ele me permite trabalhar a minha metodologia, a minha forma. Então quando eu digo: eu vou trabalhar letramento, mas eu vou trabalhar letramento da forma que eu quiser e que eu achar que vai caber melhor aos meus alunos naquele momento. Essa liberdade que tu tens para poder trabalhar [...] é muito importante para mim[...] como para o resultado com minhas crianças. (Ae3, Entrevista, 2016).

Outra acadêmica relata que:

Tento trabalhar do jeito que elas são, [...]tento procurar formas de trabalhar com elas para que não fujam, porque, [...] muitas delas desistem. Então a gente tem que fazer o máximo possível, [...], trabalhar de forma que eles permaneçam no local, e que gostem do que estão fazendo, [...] brincando, usando jogos, usando gêneros textuais [...] (Ae6, Entrevista, 2016).

De acordo com o relato das acadêmicas entrevistadas, percebe-se que para o desenvolvimento das atividades práticas de letramento, existe uma dinamicidade nos procedimentos metodológicos. As equipes têm a liberdade de escolher suas metodologias de trabalho, priorizando sempre ações que sejam adequadas e motivadoras, que atendam aos objetivos da proposta do projeto, que é a partir dos gêneros textuais, de forma a promover nas crianças envolvidas no projeto o desenvolvimento de habilidades, principalmente na leitura, escrita e interpretação de textos.

Dessa forma, Kleiman (2010), adverte que:

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; fazer um passeio- leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (p. 09).

O ambiente em que se desenvolvem as práticas de letramento deve ser rico em possibilidades de material de leitura, seja jornais, livros, revistas, alfabeto, e muitos outros. Deve ser propício, alegre e dinâmico, onde o aluno possa ter acesso a uma diversidade de material e sentir-se motivado para o desenvolvimento da atividade.

O projeto de Letramento Guariba não possui um prédio próprio, funciona na Biblioteca do município de Pacaraima, porém, graças ao empenho do grupo, o ambiente é acolhedor, bem organizado e possibilita às crianças que ali estão ferramentas de leitura de maneira bastante diversificada, conforme figura 5.



Figura 5

A figura 5 é um demonstrativo do ambiente onde ocorrem as práticas de letramento, demonstrando que ele oferece às crianças que ali estão um espaço que é considerado como estimulante para o desenvolvimento da leitura. As atividades desenvolvidas no projeto são organizadas e planejadas, o grupo utiliza um modelo de plano como forma de organização do trabalho. Ele é registrado no caderno para fins de acompanhamento das atividades e elaboração de um relatório que é feito ao final de cada ano letivo.

Para Vasconcelos (2005), planejar é uma forma de organização das atividades pensadas a partir de um contexto real e social, como perspectiva de melhor aproveitamento do tempo e do espaço, evitando, assim o imprevisto e a rotina diária. Visto por esse ângulo, o planejamento das atividades no Projeto Guariba é realizado semanalmente, adotando sempre a perspectiva de trabalhar a partir dos gêneros textuais.

Diante do exposto, Vasconcelos (2005, p. 41) preconiza que o planejamento é político, é o momento de tomada de decisões, de resgate dos princípios que envolvem a prática pedagógica, porém, para que isso seja concretizado, é necessário atribuir-lhe valor e acreditar que planejar é preciso e se faz necessário para toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo ser humano. Vasconcelos atribui como finalidades do planejamento:

[...] despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidades; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a (re) significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa; combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo; dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição; ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições; racionalizar os esforços, o tempo e os recursos utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; diminuir o sofrimento.. (VASCONCELOS, 2005, p. 60).

As finalidades acima citadas, apesar de bastante abrangentes, são necessárias para o bom andamento do processo educativo, pois, quando planejamos, planejamos para desenvolver uma ação; quando desenvolvemos uma ação, temos resultados, sejam positivos ou negativos. Na análise feita do plano das ações, elaborado pelos acadêmicos envolvidos no Projeto Guariba, verificou-se que o plano contempla: data, conteúdo, objetivo geral e específicos, metodologia, recursos e avaliação.

Os componentes que compõem o plano das ações desenvolvidos pelos acadêmicos no Projeto de letramento Guariba se caracterizam como saberes curriculares, pois suas características vão de encontro com o que preconiza Tardif (2007) sobre estes saberes:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (p. 38).

Cada um desses componentes tem sua importância na elaboração do plano de ação. Eles devem ser articulados entre si e são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa, a iniciar pelos objetivos, que de acordo com Libâneo (1994):

[...] são pontos de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contribuições sociais existentes na sociedade. (p. 122)

No modelo de plano desenvolvido pelos acadêmicos no Projeto Guariba, foi possível perceber que eles utilizam objetivos geral e específicos. O objetivo geral enfatiza a ideia mais abrangente do conteúdo a ser abordado e os objetivos específicos com características mais

operacionais. Nesse caso, é importante mencionar que o Projeto Guariba tem como objetivo geral e principal, o trabalho com o letramento na perspectiva de inclusão social, porém, para atingir esse objetivo, é necessário definir ações com objetivos operacionais, que devem ser elaborados para expressar e atender as expectativas dos tutorados em prol do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos das crianças atendidas no projeto.

No que se trata dos conteúdos, o projeto trabalha a partir dos gêneros textuais e os tutorados buscam sempre desenvolver atividades de forma dinamizada, utilizando-se de uma diversidade de gêneros, como forma de contribuir no desenvolvimento da leitura e escrita e interpretação de textos dos envolvidos. Para Libâneo (1994), conteúdos são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Nas atividades práticas de letramento, desenvolvidas por meio do Projeto Guariba, os conteúdos são específicos, e os próprios gêneros são conteúdos a serem reconhecidos e aprendidos pelos alunos e a serem desenvolvidos de acordo com o nível de cada turma. Dessa forma, no período da pesquisa, foi possível participar de quatro tipos de atividades práticas, sendo três com as equipes individuais, às segundas e terças-feiras e uma com todas as equipes na quinta-feira. Em cada equipe permaneci em média uma semana, ou o equivalente a uma sequência didática, conforme descrição abaixo:

De acordo com o cronograma enviado à coordenação local do projeto, as observações iniciaram primeiramente na equipe Pedra Pintada. Essa equipe era composta por duas acadêmicas, uma do curso de Pedagogia indígena e a outra do curso de Geografia; tinham em média 08 crianças em sala, todas do 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais e, pelas análises e evidências encontradas na avaliação diagnóstica, as referidas crianças encontravam-se em processo de alfabetização.

O conteúdo desenvolvido e observado nessa equipe foi o trabalho com sílabas complexas envolvendo os encontros consonantais CR e CL. Para o desenvolvimento da atividade, as tutoradas utilizaram, como gênero textual, a cantiga de roda "O cravo e a rosa". A cantiga foi copiada no quadro e lida pela tutorada, foi distribuído a letra da cantiga para as

crianças e com a utilização de um rádio, foi ouvida e posteriormente cantada. Ao ouvirem a cantiga “O cravo e a rosa”, as crianças eram instigadas a acompanhar em forma de leitura. Na sequência foram desenvolvidas, ainda: atividades de leitura e escrita de palavras com os encontros consonantais acima citados, atividades de completar e circularas palavras com as letras cr e cl. A dinâmica do texto fatiado, utilizando a cantiga de roda, o trabalho com o alfabeto móvel confeccionado pelas tutoradas, onde as crianças montavam as sílabas complexas "cra, cre, cri, cro e cru" e em seguida fichava-as na parede, e atividades de recortes em jornais e revistas de palavras com iniciais CR e CL.

A segunda equipe a ser observada foi a Monte Roraima. Essa equipe tinha também duas tutoradas, uma do curso de Pedagogia indígena e a outra do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física e tinha em média de 08 a 06 crianças de 3º e 4º anos do ensino Fundamental dos anos iniciais. Nessa equipe a leitura, a escrita e a interpretação de textos das crianças estavam bastante comprometidas, sendo necessário iniciar o trabalho a partir do alfabeto. O conteúdo trabalhando na ocasião foi o alfabeto, especificamente a letra “B”, utilizando-se o gênero textual a cantiga “Boi da cara preta”.

Inicialmente foi feita a apresentação da cantiga, sendo a mesma copiada no quadro, em seguida foi realizada a leitura por uma das tutoradas e posteriormente a música foi cantada pelas crianças e tutoradas. A partir da cantiga, ainda foram desenvolvidas atividades como: recortes da letra “b” em jornais e revistas, atividades com o alfabeto móvel, demonstração da letra “b” maiúscula e minúscula, atividades de circular e completar palavras utilizando-se a referida letra, como forma de assimilação e aprendizagem da referida letra do alfabeto.

Na sequência das observações individuais, a última equipe a ser observada foi a Macunaíma. Essa equipe também era composta por duas tutoradas, sendo as duas do curso de Letras, uma com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura e a outra em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. As crianças que faziam parte dessa equipe variavam entre 08 a 10 crianças, todas do 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais e com o nível de leitura, escrita e interpretação de texto bem elevados, a atividade prática desenvolvida nessa equipe foi com o gênero textual jornal escrito.

A atividade iniciou com uma das tutoradas falando dos meios de comunicação, como: jornal escrito, televisão, internet, carta e outros. Em seguida uma das tutoradas explicou a atividade a ser realizada, e na sequência foram disponibilizados às crianças, jornais escritos, revistas, tesouras, papel e cola. Para essa atividade, as crianças deveriam escolher uma figura, colar na folha de papel, escrever uma matéria de reportagem, fazer a leitura e

apresentar ao grupo. Ao término da atividade, expô-la no mural como forma de valorizar o trabalho desenvolvido pelas crianças.

De acordo com as observações nas equipes individuais, percebeu-se que as crianças das equipes Pedra Pintada e Monte Roraima estavam com o processo de aprendizagem de leitura, escrita e interpretação de textos bem mais comprometido do que a equipe Macunaíma, o que possibilitou às duas primeiras equipes, considerar a necessidade de as crianças serem alfabetizadas, sendo necessário o desenvolvimento de atividades que dessem embasamento prático para a alfabetização e o letramento. Isso na ocasião foi trabalhado conforme já mencionado anteriormente na equipe Pedra Pintada, sílabas complexas, com os encontros consonantais CR e CL, a partir do gênero textual cantiga “o cravo e a rosa” e, na equipe, Monte Roraima, foi trabalhado a letra “B” do alfabeto, também com a utilização do gênero textual cantiga, “boi da cara preta”. Ou seja, as equipes trabalharam o processo de alfabetização, utilizando-se dos gêneros textuais, sem desconsiderar o processo de letramento: o uso social desses gêneros. O que vai de encontro com o que preconiza Simonetti (2007), quando esclarece que:

As crianças não precisam aprender primeiro a ler e escrever para chegar ao letramento – usar a leitura e a escrita como prática social. Deve-se trazer para o cotidiano da sala de aula a *leitura* viva dos livros de literatura infantil, jornais, revistas em quadrinhos, ou a prática da escrita em bilhetes, e-mails, fax, cartas, receitas, listas, músicas, histórias, poesias, parlendas etc. (p. 24)

Em se tratando do desafio de alfabetizar e letrar a partir das atividades desenvolvidas no Projeto Guariba, é importante destacar a fala de duas acadêmicas. Elas citam como exemplo a realidade de duas crianças, que chamaremos de criança D e criança F, que, na concepção das entrevistadas, encontraram os maiores desafios no processo de letrá-las. Segundo as entrevistadas, quando essas crianças ingressaram no projeto não manifestavam interesse algum pela leitura e escrita, e ao final do ano letivo 2015, com o apoio das tutoradas, elas já estavam lendo e escrevendo palavras, frases e pequenos textos, assim como mais comunicativas e se expressando melhor oralmente. Veja o que dizem as entrevistadas a esse respeito.

Quando [...] “D” chegou para gente ele não conhecia [...] todas as letras do alfabeto. Ele não era uma criança alfabetizada [...] algumas letras do alfabeto ele identificava [...] e outras não. Para escrever o nome dele, ele tinha que escrever todo o alfabeto no papel e aí depois ele retirava as letras do nome dele. Hoje, [...] não precisa mais escrever o alfabeto. Ele já escreve o nome dele, já escreve algumas palavras não tão

complexas, [...] tem uma desenvoltura muito diferente. É um menino menos fechado[...] mais comunicativo e que se expressa muito melhor oralmente do que ele se expressava antes [...] ele era muito introspectivo, muito fechado. (Ae3, Entrevista, 2016).

Sobre a criança “F”, a entrevista diz que:

Eu considero um menino muito inteligente. Ele só precisava de alguém que sentasse com ele e o ajudasse [...]. Ele não queria fazer nada, era muito rebelde [...] desafiava muito agente e muitas vezes tinha que manter a paciência e dizer que não era assim. [...] muitas vezes entrevistei ele e perguntei o que estava acontecendo. Aí eu quis saber um pouco da família dele, [...] como era a vida dele. Ele falou que era um menino que o pai não apoiava muito, a mãe havia deixado ele dizendo que tinha deixado no lixo. Os irmãos deles muitas das vezes diziam para ele que não era irmão deles, que ele foi encontrado no lixo e isso fazia com que ele se entristecesse muito e na hora de aprender a ler ele não queria. Ele achava que ele não sabia de nada, achava que não ia aprender nunca. [...]. Foi onde eu encontrei esse grande desafio [...] agente aprendeu a trabalhar de forma diferente. Ele gosta muito de jogos, eu disse assim, já que ele não está aprendendo daquela forma, tenho que trabalhar de outra forma, [...] comecei a fazer assim. [...] e foi assim no decorrer do tempo ele foi indo e quando menos pensava [...] já estava lendo. Foi um ano que me considero feliz porque ele conseguiu ler. [...] (Ae7, Entrevista, 2016).

Pelo discurso das acadêmicas entrevistadas, ali estava um grande desafio, pois as crianças ainda não se encontravam alfabetizadas, e a proposta do projeto é o trabalho com o letramento. Sendo assim, foi necessário analisar e refletir a situação e encontrar possibilidades que viessem contribuir no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, e ainda, proporcionar a essas crianças o gosto pela aprendizagem, principalmente da leitura. Dessa forma, as acadêmicas procuraram a partir da realidade concreta, desenvolver procedimentos metodológicos, utilizando-se de ferramentas didáticas pedagógicas diferenciadas que pudessem trabalhar o processo de alfabetização e letramento simultaneamente, onde as atividades desenvolvidas viessem atingir o objetivo proposto pelo projeto, e atender as necessidades das crianças, proporcionando-as vivenciar experiências de leitura e escrita no cotidiano, através de diferentes tipos de gêneros textuais, como livros de literatura infantil, revistas, bilhetes, avisos, jornais, músicas, cantigas, poesias, brincadeiras e outros, como forma de aprender a ler e escrever de maneira lúdica, espontânea, criativa e prazerosa e assim utilizá-las no seu dia-a-dia. Soares (2014) define letramento: “como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sócias que usam a escrita. E alfabetização como ação de ensinar /aprender a ler e a escrever” (p. 47).

Ainda se tratando das práticas de letramento desenvolvidas por meio do projeto, trata-se em seguida da atividade coletiva entre as equipes. Essa atividade é realizada às

quintas-feiras, ficando uma equipe responsável pela elaboração do seu planejamento e execução e as demais equipes dando apoio necessário para o desenvolvimento. Nessa ocasião a equipe responsável pela atividade foi a Monte Roraima, e o gênero textual trabalhado foi “RECEITA”.

No primeiro momento a equipe responsável falou do objetivo da atividade e do conteúdo receita, apresentou os tipos e variações de receitas e, como conteúdo do dia, utilizou-se receita de massinha de modelar. Foram apresentados às crianças o material e os ingredientes que seriam utilizados para a execução da atividade: bacia de plástico, rolo de fazer pizza, xícara, colher de pau, trigo, óleo, sal, guardanapo de papel, e tinta guache. Após apresentação do material, uma das tutoradas escreveu a receita no quadro e fez a leitura dos ingredientes, que eram: 2 xícaras de farinha de trigo,  $\frac{1}{2}$  xícara de sal, 1 xícara de água, 1 colher de óleo e tinta guache para colorir, (conforme figura 6).

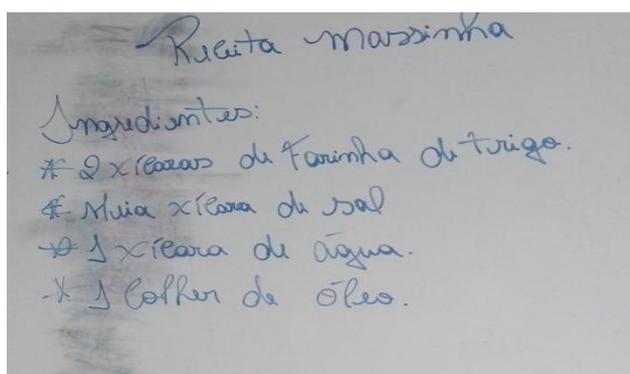


Figura 6

A figura 6 corresponde a escrita da receita da massa de modelar, no caso receita, foi o gênero textual trabalhado na atividade proposta, que foi desenvolvida com a participação de todas as equipes da sede, incluindo, tutorados, crianças e pesquisadora. Essa atividade teve como objetivo trabalhar a leitura e a escrita, a motricidade, aquisição de conceitos como: constância da massa, causa e efeito, atenção e concentração, sendo avaliado se as crianças conseguiam identificar os ingredientes da receita, o estímulo e a criatividade na realização da atividade. As atividades desenvolvidas às quintas-feiras, além de serem mais dinâmicas, possibilitam a todos, sejam crianças ou tutorados, momentos de socialização, criatividade, interação e diversão entre os envolvidos, conforme demonstrado na figura 7 e 8.



Figura 7



Figura 8

As figuras 7 e 8 demonstram o envolvimento, a interação e os resultados das atividades desenvolvidas pelas crianças com o apoio dos tutorados. Na figura 7 tutorados e crianças e pesquisadora preparando a massa de modelar a partir do gênero textual receita e a figura 8, representa a criatividade das crianças ao manusearem o material por eles produzidos.

É importante enfatizar que toda atividade desenvolvida no projeto requer um conteúdo a partir dos gêneros textuais e para o desenvolvimento dos conteúdos, são os procedimentos metodológicos. Nesse campo, os acadêmicos utilizam-se do termo “momentos”, em que procuraram descrever passo a passo seus procedimentos, como forma de organizar o desenvolvimento das atividades e atingir os objetivos traçados. A maneira encontrada para melhor entendimento do processo, já que ainda não são professores e estão

em formação, necessitando assim compreender que ensinar requer do professor uma diversidade de saberes, é o saber planejar, como forma de organização para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Além da metodologia, os tutorados utilizam também em seus planos, os tópicos, recursos, avaliação e referências. Para Scarpato (2004), “a seleção dos recursos deve ser adequada, atualizada e capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos” (p. 131). No caso das atividades desenvolvidas no Projeto que têm como foco trabalhar com gênero textual, existem muitas possibilidades de matérias de fácil acesso e atrativas, a serem utilizadas, e no momento das observações foi possível perceber a utilização de uma diversidade de material, como: revistas, jornais, livros de literatura infantil, material de reciclagem, músicas, poesias, poemas, papéis coloridos, tintas e outros.

No que se trata do processo de avaliação, como a proposta do projeto é contribuir para o processo de inclusão do letramento formal das crianças atendidas a partir da leitura, escrita e interpretação de textos, acredita-se que o tipo de avaliação mais adequado para avaliar esse desempenho seja a avaliação formativa, embora direta ou indiretamente, utilizam-se das avaliações do tipo diagnóstica e contínua. Sobre avaliação formativa, Coll et al (1996) diz que: “A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, como o fim de que o professor possa ajustá-lo progressivamente.” (p. 378). Os resultados obtidos a partir desse tipo de avaliação são fundamentais para que o grupo possa analisar, refletir e tomar novas decisões, principalmente no que diz respeito aos procedimentos metodológicos que podem estar interferindo no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo.

Um ponto bastante significativo, que foi observado e analisado no processo da avaliação que é realizada pelos tutorados em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, é que ao término das atividades eles fazem suas observações por escrito, em forma de um pequeno relatório. Esse momento serve como reflexão da ação desenvolvida e ainda possibilita melhorias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Assim como os tutorados avaliam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças no projeto, eles se reúnem uma vez por semana, às sextas-feiras, para avaliar as atividades desenvolvidas no decorrer da semana, para realizar estudos, pesquisas e discussões de textos que subsidiam as práticas de letramento, como também os problemas enfrentados em relação às crianças que chegam ao projeto, pois além das dificuldades na leitura e escrita, elas

também apresentam problemas, como: desinteresse, desmotivação, baixa autoestima, indisciplina, problemas sociais e familiares, dentre outros.

Se tratando da avaliação das atividades do Projeto Guariba, é importante destacar que avaliar configura-se como processo que acontece em espaços formais ou informais e funciona como resposta de uma ação desenvolvida por um sujeito ou um grupo, possibilitando, a partir de uma análise, a possível melhoria da qualidade da ação desenvolvida. A partir do momento em que a avaliação se concretiza e é refletida, o ato de avaliar ganha um sentido fundamental. Nesse aspecto, compreende-se que:

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (FRANCO, 2012, p. 169).

De acordo com o exposto, as atividades desenvolvidas no Projeto de Letramento Guariba, proporcionam, por meio das práticas de letramento, ações que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação de textos, com intuito de contribuir para processo de formação e humanização dos sujeitos. Os envolvidos estão em constante participação, interagindo uns com os outros, socializando os saberes, a partir das leituras e escritas, com a utilização diferentes gêneros textuais, que são desenvolvidas num contexto real, caracterizando-se como uma prática social.

As leituras e discussões de textos são consideradas como momento de fundamental importância aos tutorados (as), pois são acadêmicos que estão em processo de formação e necessitam discutir com seus pares os desafios enfrentados no projeto, como forma de contribuir no desenvolvimento das atividades de letramento, na compreensão dos problemas de aprendizagem, e também na construção de seus saberes docentes, já que são futuros professores.

Além do trabalho com as práticas de letramento, o projeto busca também a aproximação das famílias e/ou responsáveis pelas crianças, principalmente quando se trata de faltas e desistências. Nesse caso, tanto o tutor geral com algumas tutoradas buscam conhecer a realidade das crianças de perto, realizando visitas aos pais e/ou responsáveis, com intuito de acompanhar o processo de envolvimento da família nas atividades desenvolvidas no projeto. Nesse caso é importante mencionar que as crianças encaminhadas ao projeto apresentam um

comportamento que precisa ser trabalhado, pois são muito inquietas, desatenciosas e muitas delas sem limites, apresentam também características de carência de afeto e cuidados familiares, que podem ser, inclusive, a causa a interferir no desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. Dessa forma é importante analisar o que diz Sampaio, quando menciona que:

Crianças pequenas precisam deste acompanhamento dos pais, que podem, “diariamente”, olhar “o diário”, verificar se há alguma atividade ou pesquisa a ser feita[...] vemos também, alguns pais faltarem às reuniões, às palestras oferecidas pela escola, alguma exposição ou mesmo a apresentações das crianças. [...]. Mesmo trabalhando o dia todo e estando cansados, esta atenção não pode faltar, à medida que consiste em uma forma de demonstrar atenção e oferecer ajuda (SAMPAIO, 2011, p. 84).

De acordo com o autor é possível correlacionar essas evidências nos dias atuais, e assim perceber o distanciamento dos pais ou responsáveis na aprendizagem dos filhos. É comum perceber a ausência da família junto às escolas, talvez pela falta de compromisso, por questões sociais, envolvendo principalmente a falta de escolaridade, de informações sobre o seu papel enquanto família, levando-os a acreditarem que a escola é a principal responsável pela educação dos filhos, e não percebendo que sua ausência no acompanhamento escolar dos filhos pode refletir direta ou indiretamente na aprendizagem deles.

Com relação à questão do acompanhamento familiar, é importante lembrar a fala de uma tutorada que no momento da pesquisa fala da importância da família no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos:

Quando eu cheguei no projeto, [...] passei uma semana só observando, na[...] outra semana eu disse: não vou ficar só observando não, tenho que fazer alguma coisa. Aí eu fui conversando com as crianças e vi que umas estavam brigando com as outras, eu disse: gente está acontecendo alguma coisa com essas crianças, eu não sei não, vou atrás dos pais dessas crianças, saber como é que vivem. [...]conheci cada uma, quando eu realmente me deparei com a situação de cada uma. Eu disse: rapaz essas crianças aqui estão desenganadas não é só da escola é da família também, então a gente tem que fazer alguma coisa para fazer a diferença com elas. Elas chegavam precisando não [...] só de aprender a ler e a escrever não, elas chegavam principalmente precisando de afeto. Não aquele afeto de agarra, agarra[...], mas sim de companheirismo de conversa[...]. (Ae5, Entrevista, 2016)

De acordo com o relato da tutorada entrevistada, ela percebe o distanciamento entre a família, a escola e o projeto, dada às circunstâncias vivenciadas a partir das experiências com as crianças no projeto, pois foi possível perceber por trás das dificuldades de aprendizagem outros problemas, principalmente o de afeto. Nesse sentido, faz-se necessário unir forças: projeto/escola/família, como forma de encontrar meios para poder trabalhar essa

problemática, principalmente, no que se trata da aproximação da família junto à escola, pois são duas instituições que precisam trabalhar em parcerias.

Nessa perspectiva, Coll *et al* (1996), relata que:

A escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue, expressos no currículo acadêmico, como em outros não-planejados – o que se costuma chamar de currículo oculto-, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior de sua vida. (p. 253).

O coordenador geral do projeto e a coordenadora local, dentro de suas possibilidades, buscam realizar visitas aos pais e ou responsáveis das crianças, principalmente as que apresentam faltas constantes, como forma de saber os motivos das ausências das crianças nas atividades. Muitas vezes essas ausências ocorrem por conta de problemas de cunho social, distância do local onde ocorrem as práticas e as residências das crianças, falta de transporte para locomoção das crianças, dentre outros fatores.

Nos dias atuais, o fato dos alunos chegarem no 3º, 4º e 5º do Ensino fundamental dos anos iniciais, sem estarem alfabetizados, pode estar relacionado a muitos fatores, como: a má formação do professor, a falta de formação contínua, a proposta curricular de ensino da escola não condizente com a realidade social dos educandos, a falta de apoio familiar, como também a falta de políticas públicas, que venham proporcionar às instituições de ensino um ensino de qualidade.

A nova estrutura do Ensino Fundamental de nove anos, implantado no Brasil em 2006, a partir da Lei nº 11.274, estabelece o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com obrigatoriedade à criança ingressar no primeiro ano com seis anos de idade, o que necessita da adequação de todo o sistema educacional e escolar, principalmente quando se trata da formação do professores, pois estes são os principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem e precisam de conhecimentos necessários para se adequarem à nova realidade e estrutura educacional.

Brandão (2009) diz que:

[...] a implantação do Ensino Fundamental de nove anos[...] gera consequências diretas na questão da formação dos professores da Educação básica, visto que formar “professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecidas e até mesmo menos nobre”, além de, ao mesmo tempo, trata-se de “expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil” nos últimos anos. (BRANDÃO, 2009, p. 20-21).

O professor, sendo ele o mediador do processo de ensino e aprendizagem, necessita a todo momento buscar conhecimento, como forma de construir habilidades e competências profissionais, construindo assim seus saberes docentes e sua identidade profissional. E é com essa perspectiva que acredita-se que as práticas de letramento desenvolvidas pelos acadêmicos em processo de formação têm se constituído como conhecimento de fundamental importância. A experiência adquirida tem apresentado resultados satisfatórios, tanto para os acadêmicos, como para os alunos que apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos que são encaminhados ao Projeto de Letramento Guariba, projeto este que vem fazendo a diferença no município de Pacaraima desde sua implantação.

Tendo como base a concepção de autores como Pimenta, Tardif e Freire, buscou-se identificar e analisar os saberes docentes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento no Projeto Guariba, assim como, saber a concepção deles em relação ao assunto em questão, e com essa perspectiva, foram utilizados o questionário e a entrevista, o que justifica a utilização das siglas (Qa...) e (Ae...), no depoimento abaixo, ao definirem os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Assim sendo, os acadêmicos entrevistados definiram os saberes da experiência como:

A prática, o dia a dia em sala de aula (Qa6, Questionário, 2016).  
 História de vida de cada acadêmico até chegar em sala de aula (Qe4, Questionário, 2016).  
 Convívio real (Qa1, Questionário, 2016).  
 Saberes práticos do professor, prática pedagógica, aquisição de saberes (Qa3, Questionário, 2016).  
 Atuação profissional (Qa5, Questionário, 2016).  
 Carreira profissional, saberes que são construídos pelos professores na sala de aula e em vários contextos (Qa8, Questionário, 2016).  
 Desafios enfrentados na sala de aula dia a dia [...] formação inicial ou continuada (Qa4, Questionário, 2016).  
 Organização, compromisso, muita prática e desenvoltura para lidar com os desafios (Ae11, Entrevista, 2016).  
 Primeiro contato de sala de aula (Ae2, Entrevista, 2016.)  
 Ensino e aprendizagem (Ae3, Entrevista, 2016).  
 É conhecimento, pesquisa, reflexão, (Ae5, Entrevista, 2016).

Os saberes da experiência, segundo Pimenta (2009), são adquiridos no dia-a-dia, nas experiências vividas antes mesmo do aluno chegar aos cursos de formação de professor. É a formação humana, as vivências, o ensino e a aprendizagem, ou seja, são saberes acumulados do exercício da profissão que envolvem as diferentes escolas, as dificuldades e os desafios encontrados (p. 20).

No que se trata sobre os saberes do conhecimento, eles disseram ser: “A base da formação de um bom professor (Qe2); sistemático, real, racional (Qa3); fatos verdadeiros (Qa8); pesquisa e busca (Qa9.), (Ae11), leitura, pesquisa, estudo (Ae2), (Ae3)

Em relação ao conhecimento, Pimenta utiliza-se da ideia de Morin e diz que:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio[...]. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e de desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (2009, p. 21-22).

No que concerne ao saber pedagógico, os acadêmicos entendem como:

Forma de ensinar e aprender. (Qa1, Questionário, 2016).  
 Saberes acadêmicos e de sala de aula. (Qa2, Questionário, 2016).  
 Didática, trabalho de sala de aula. (Qa3, Questionário, 2016).  
 Conjunto entre a prática, o científico, a experiência, o domínio dos conteúdos. (Qa6, Questionário, 2016).  
 Meios e caminhos, desafios da sala de aula. (Qa4, Questionário, 2016)  
 Prática do professor; planejamento, métodos, técnicas de ensino, conteúdos, avaliação, ensino aprendizagem; planejamento, metodologia. (Ae11, Questionário, 2016).  
 Relação teoria e prática. (Qa8, Questionário, 2016).  
 Planejamento, metodologia, conteúdos, técnicas, avaliação. (Ae2, Questionário, 2016).  
 Planejamento, metodologia, realidade local. (Ae3, Questionário, 2016)

Pimenta (2009) conceitua saberes pedagógicos como saberes necessários para ensinar, pois ensinar requer além da experiência, do conhecimento específico da formação, os saberes pedagógicos e didáticos (p. 24). Os acadêmicos reconhecem que os saberes pedagógicos são os saberes que tem uma relação mais próxima com o processo de ensino e aprendizagem a partir da prática docente, e que para sua construção são necessários outros saberes. O que vai de encontro com o que diz Tardif, (2007) sobre os saberes pedagógicos, pois para ele:

Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, e até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (p. 37).

Após verificar a concepção dos acadêmicos em relação aos saberes docentes buscou-se identificar e analisar os saberes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento, assim sendo, os resultados se mostraram de maneira bastante diversificada, conforme descrição apresentada na tabela a seguir.

Tabela 14: Saberes adquiridos a partir das práticas de letramento

Principais saberes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento – Projeto Guariba
Conhecimento
Planejamento
Reflexão
Pesquisa
Avaliação
Pedagógico
Curricular
Lidar com a diferença
Experiência

Fonte: Questionário, entrevista e observações (2016).

O conhecimento se configura como um saber adquirido pelos acadêmicos, tendo em vista que os acadêmicos ao ingressarem no Projeto de Letramento Guariba tinham apenas informações sobre o processo de letramento e alfabetização, e para o desenvolvimento das práticas de letramento foi necessário fazer leituras, realizar pesquisas, discutir com o grupo o assunto para que pudessem planejar e desenvolverem as atividades práticas de letramento. Conforme relatos abaixo:

[...] tive que estudar muito, [...] porque não conhecia, não sabia o que era letramento, eu tinha uma concepção diferente do que tenho hoje. E hoje eu acredito muito nessa ideia de letramento, que a alfabetização em si [...] não te repassa o necessário, não te estimula a pensar, não te instiga, não te faz criar argumentos. Só te faz receber informações. (Ae2, Entrevista, 2016)

No primeiro momento eu senti bastante dificuldade, porque até então eu não tinha nenhuma experiência. Eu tive que buscar, o professor passou vídeo, tive várias leituras para poder entender como funciona o letramento[...]. (Ae3, Entrevista, 2016)  
 Não, não tinha, na verdade não tinha, e foi algo que custou para eu me adaptar a esse tipo de trabalho, de trabalhar gêneros textuais e alfabetização[...] fui procurar, fui estudar, fui saber e enfim como trabalhar letramento o que era e tudo mais, eu não sabia e a maioria das minhas colegas também não sabiam. [...]. (Ae8, Entrevista, 2016)

As respostas se referem à pergunta feita aos acadêmicos entrevistados a respeito do conhecimento sobre o letramento e suas concepções, requisito necessário para o

desenvolvimento das atividades práticas. De acordo com o que foi relatado pelos acadêmicos, todos tiveram que construir o seu conhecimento a respeito do assunto para, assim, desenvolverem as atividades práticas de letramento. Ainda, além da busca do conhecimento sobre o letramento, foi necessário também buscar e conhecer o processo de alfabetização, já que 2015 foi um ano em que grande parte dos alunos encaminhados ao projeto ainda não se encontravam alfabetizados. E, na busca do conhecimento, temos como saber necessário, a pesquisa.

Dessa forma, Freire, (1996), esclarece que: “Ensinar exige pesquisa”, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 29).

O planejamento, foi outro saber docente adquirido pelos acadêmicos em processo de formação, a partir das práticas de letramento, tendo em vista que, para o desenvolvimento dessa ação, é necessário planejar como forma de organização e operacionalização das atividades. Sobre o planejamento, destacamos o relato de duas acadêmicas, a primeira diz que:

Algumas coisas sobre o planejamento já tinha um pouco [...] porque minha mãe é professora. Quando eu entrei no projeto pude ter de fato esse convívio e ir aperfeiçoando e entendo realmente como funcionava, porque às vezes você planeja uma coisa aí, quando você chega lá, a realidade é totalmente diferente. Então você tem que tentar [...] mudar a metodologia outras coisas que coincidam com a realidade local (Ae3, Entrevista, 2016)

E em complemento ao que disse primeira acadêmica, a outra enfatiza:

Eu busquei e perguntei muito, algumas das meninas que já tinham mais experiências, me disseram como deveria ser, até mesmo a nossa coordenadora [...] me ensinou a fazer o planejamento, os planos de aula, coisa que não sabia. O professor Devair também nos ajudou muito nas nossas reuniões no início do projeto [...]. (Ae6, Entrevista, 2016)

Das entrevistas, uma relata que já tinha um pouco de experiência sobre o planejamento, por ser filha de professora e ver sua mãe realizando a ação, porém ao ingressar no projeto teve o contato com a realidade e foi se aperfeiçoando. Relata também que nem sempre o que se planeja é possível colocar em prática, ou seja, ela percebe que o

planejamento deve ser elaborado de acordo com a realidade. No caso da segunda entrevistada, ela declara que não sabia fazer o planejamento e que buscou ajuda das colegas por serem mais experientes, nas reuniões e com os coordenadores do projeto (geral e local). De acordo com Vasconcelos (2005),

Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorrente de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. A elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão ‘grávida’ de intervenção na realidade. (p. 81).

Outro saber adquirido pelos acadêmicos a partir das práticas de letramento, foi o saber refletir, nesse sentido utilizamos o discurso de duas das entrevistadas, onde comparam e analisam suas experiências nas escolas no momento do estágio supervisionado. Assim sendo, a primeira entrevistada diz que:

Eu consegui ir para sala de aula estagiar às vezes com os mesmos alunos que vão para lá (escola). Então eu vi uma realidade diferente, eu falei aqui e diferente de lá. Você não pode atender somente um aluno, então eu tive essas duas experiências, tanto lá(escola) como aqui (projeto). Quando fui trabalhar com adultos e adolescente então eu fiquei pensando: nossa aqui e totalmente diferente, por mais que você queira fazer um ótimo trabalho você não consegue, pela questão de tempo, pela questão de crianças que não respeitam, crianças que não estão nem aí, então há essa diferença eu vi [...] na sala de aula. Uma coisa é o projeto que atende crianças que são da mesma escola. [...] e a outra é o ambiente onde você vai exercer sua prática que é muito mais, eu diria, detalhada, delicada, em sala de aula você vê outra realidade. (Ae8, Entrevista, 2016).

Ainda sobre o saber refletir, relembramos o que disse a acadêmica:

Quando eu fui estagiar agora em algumas salas, eu não quero ser aquele tipo de professora, eu quero seguir essa linha, essa linha eu que eu já desenvolvo aqui (projeto), eu quero ser essa professora, porque o que se faz com 15 (quinze) alunos, 10 (dez) alunos, pode não ser 100%, mais 50% dar para se fazer com 30 alunos numa sala de aula. Eu acredito, porque o que a gente trabalha aqui numa semana, isso eu observei no meu estágio que uma criança de 10 (dez) anos conseguiu aprender e repassar para ti que aprendeu um pouco, eles trabalham em uma hora, duas horas na sala de aula, depois já vão para outro assunto. Não tem resultado nenhum. (Ae4, Entrevista, 2016).

As acadêmicas utilizaram-se das experiências no momento em que estavam desenvolvendo as atividades da disciplina Estágio Curricular Supervisionado. A reflexão da primeira entrevistada se dá sobre a questão da prática pedagógica no projeto, onde o número de alunos atendidos lhe permite um atendimento individual e com mais qualidade. No caso da

segunda entrevistada, ela analisa a questão do excesso de conteúdo e o tempo a ser trabalhado, como também se diz acreditar que é possível desenvolver uma boa prática, mesmo com um número elevado de alunos numa mesma sala de aula.

O professor reflexivo é uma característica que se faz necessário ser trabalhada e discutida nos cursos de formação no contexto educacional atual, visto que é por meio da reflexão que o professor poderá encontrar possibilidades de desenvolver uma prática docente que seja real e que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, esses sujeitos necessitam apenas serem vistos como serem humanos que possuem habilidades e competências e que são capazes de construir seu próprio conhecimento.

Com base nesse aspecto, Freire (1996), afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (p. 39).

A formação dos professores é o momento crucial para a reflexão crítica sobre a prática, temos o relato de uma terceira acadêmica que se encontra em processo de formação e diz que as experiências com as práticas de letramento têm lhe possibilitado a construção do saber reflexivo. Ela relata que:

Acredito que todas essas experiências têm me enriquecido muito como acadêmica e tem me preparado para ser uma profissional muito melhor, bem com essa ideia de professor reflexivo mesmo, bem com esse conceito de que estou trabalhando com crianças que vão ser formadoras de opinião e não só para passar e repassar minha opinião para eles. E sim que eles possam ser críticos. E para que isso aconteça [...], primeiro precisa acontecer em mim para que eu possa repassar para eles. Então acredito que todas as experiências do guariba da sala de aula, o contato diferenciado, tanto das crianças da sede, como da comunidade Sorocaima, tudo isso vai agregando conhecimento e essas experiências são muito valorosas e enriquecedoras. (Ae2, Entrevista, 2016).

Avaliar foi outro saber identificado no momento da pesquisa. E sobre esse saber temos os depoimentos de duas acadêmicas que relatam:

Nas avaliações com as crianças eu aprendi[...] que cada criança tem um ritmo diferente para aprender. Então, assim como ele tem um ritmo diferente para aprender, eu tinha que, eu não [...] mas a minha equipe[...] sentávamos todo tempo,

[...] cada um compartilhava as opiniões para avaliar cada criança, [...] avaliar o aprendizado e, assim, os avanços da criança, porque tinha criança que conseguia e tinha criança que não conseguia[...]. (Ae8, Entrevista, 2016).

Eu achava que avaliar um aluno era só [...] olhar para ele e ver o comportamento dele na sala, mas assim eu pude ver que não é só isso [...]. (Ae7, Entrevista, 2016).

A avaliação é mais um saber construído pelos acadêmicos que desenvolvem as práticas de letramento. Da forma como relatam as experiências que tiveram em relação à avaliação, percebe-se que a entendem como um processo em que cada sujeito tem seu ritmo de aprendizagem, e que é necessário levar em consideração no momento da avaliação. A mesma constitui-se ainda como um momento de reflexão para que os professores possam entendê-la como ação necessária do saber docente, que deve acontecer no início, meio e fim do processo de ensino e aprendizagem, como forma de refletir a ação docente do professor.

De acordo com esses aspectos, Libâneo (1994) caracteriza avaliação, como:

Uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (p.195).

Identificou-se também o saber pedagógico enquanto saber construído a partir das/práticas de letramento os acadêmicos. Pimenta (2009) defende a ideia de que para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (p. 24). De acordo com esse aspecto, fazem parte dos saberes pedagógicos diversos saberes que correspondem ao ato de planejar, avaliar, reconhecer o aluno enquanto ser humano, pensante e racional, dentre outros aspectos. Cabe mencionar o que diz uma acadêmica entrevistada, quando fala da experiência que adquiriu a partir das práticas de letramento, que de acordo com Pimenta (2009) caracteriza-se como saber pedagógico:

Nesse período tenho aprendido muitas coisas, [...] a questão da interação entre o tutor e a criança, que na verdade não sabia o que era ser um professor, [...].Tenho aprendido como lidar com a criança na sala de aula, como ensinar[...]. Quando eu entrei não sabia nada disso, nada disso passava pela minha cabeça, [...] e conforme foi passando eu fui aprendendo cada detalhe: [...] como fazer um plano de aula, como avaliar um aluno, [...]e tenho aprendido bastante. [...] o professor Devair organizou um minicurso, [...] uma professora que veio nos ensinar, como [...] fazer um planejamento, por que nós não sabíamos[...] como ia dar aula, como ia se portar

com as crianças, mas a partir daí, [...] aprendemos um pouco, como trabalhar com as crianças em sala de aula, [...] como avaliar essas crianças. (Ae7, Entrevista, 2016).

Foi também identificado o saber curricular enquanto saber adquirido. Na concepção de Tardif (2007) os saberes curriculares vão se constituindo no decorrer da carreira profissional, e se apresentam através dos programas escolares de forma concreta através dos objetivos, conteúdos e métodos que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores. Dessa forma, consideramos um saber construído, visto que, para o desenvolvimento das práticas, os acadêmicos utilizam o conteúdo (gênero textual), traçam seus objetivos e métodos de aplicabilidade para possibilitar às crianças as atividades de leitura, escrita e interpretação de textos. Isso fica evidenciado na fala de uma acadêmica entrevistada, já citado na página 53 deste trabalho.

Como o Projeto de Letramento Guariba trabalha com duas realidades diferentes, atendendo alunos da sede e da comunidade indígena Sorocaima II, é importante destacar que: os procedimentos utilizados no desenvolvimento das práticas de letramento das crianças da sede não podem ser iguais aos das crianças da comunidade indígena. Dessa forma, saber lidar com a diferença foi outro saber docente adquirido pelos acadêmicos em processo de formação, e de acordo com o relato das acadêmicas abaixo, esse saber fica evidenciado.

Lá na comunidade[...] a gente tem por exemplo um aluno que não é indígena, [...] mais que vive na comunidade e se relaciona com os outros, então a cultura acaba sendo meio que a mesma vivenciada pelos outros que são indígenas e aí a gente tem esse contato muito forte com a cultura deles. O processo de aceitação deles como índio, o processo de como trabalhar isso dentro da sala de aula de uma forma que a gente trabalhe não só a alfabetização[...] mas dentro do processo de letramento, trabalhando com essa questão da valorização cultural, valorização de identidade deles. (Ae2, Entrevista, 2016).

A outra acadêmica relata ainda que:

[...] ingressei no projeto [...]e, depois de dois meses, passei a trabalhar na comunidade. Lá é bem diferente a realidade. [...]. Aqui, por exemplo, você conta uma determinada história de princesas e até mesmo essas histórias que os meninos gostam, de heróis, essas coisas. Lá eles não gostam tanto dessas coisas, e você tem que procurar outras coisas para chamar atenção. Agora se você já leva uma lenda, eles se empolgam e começam contando também. É uma experiência bem legal, porque nós estamos muito mais aprendendo com eles do que ensinando. Todo dia eles chegam com uma história diferente. [...] A oralidade está sempre presente na vida deles, é bastante forte e eles tem várias histórias, várias lendas que eles escutam e repassam. (Ae3, Entrevista, 2016).

As duas acadêmicas já vivenciaram suas experiências tanto na sede com na comunidade indígena, percebem e reconhecem a diferença entre as duas realidades, inclusive no que se trata da identidade cultural das crianças da comunidade, como também das ações pedagógicas diferenciadas. Sabem que, para o desenvolvimento das atividades práticas, é necessário um planejamento condizente com a realidade local, inclusive com a escolha de metodologias e recursos didáticos pedagógicos que façam parte do cotidiano das crianças, recursos que auxiliem no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos e que valorizem a identidade cultural das crianças.

São duas realidades bastante diferenciadas, o que se torna para as acadêmicas uma experiência de fundamental importância. Isso é evidenciado também no final do depoimento da acadêmica denominada Ae3, quando diz que: “É uma experiência bem legal, porque nós estamos muito mais aprendendo com eles do que ensinando, todo dia eles chegam com uma história diferente”. Freire (1996) postula que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, [...]. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (p. 41-42)

Para Pimenta (2009) os saberes acumulados pela experiência de vida de cada professor originam-se a partir das práticas cotidianas em confronto com a profissão, o que vai se tornando experiências, em que direta ou indiretamente, contribuem para o saber ser professor. Assim sendo, outro saber construído pelos acadêmicos através das práticas de letramento é o saber da experiência. E como forma de compreender o processo de construção desse saber, no momento da entrevista, foi perguntado como eles percebiam a contribuição dessas práticas na construção dos saberes docentes. Seguem-se alguns relatos sobre a construção desse saber:

Teve e vem contribuindo bastante até mesmo na questão que nós trabalhamos e convivemos com os alunos precisamos explicar, trabalhar os conteúdos, aplicamos as atividades. A questão da oralidade, minha escrita melhorou bastante. E também, por exemplo, agora quando fomos trabalhar prática profissional, [...] que precisou do planejamento e todo esse contexto eu não senti tanta dificuldade pela experiência que já tenho. [...] Com essas experiências[...] vão surgindo várias coisas ali no dia a dia. Então a partir do momento que nós estamos tendo contato com isso e que nós buscamos resolver, nós vamos crescendo, tanto pessoalmente como

profissionalmente, porque você já vai tendo uma ideia de como funciona todo o contexto escolar (Ae3, Entrevista, 2016).

A acadêmica acima citada é do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira, ingressou no projeto em 2014 e concluiu em 2015 o 5º semestre do curso. Como já dito anteriormente, mas importante também agora, outra acadêmica diz que

Querendo ou não a gente adquire muita experiência, o primeiro contato de todos é o primeiro contato de sala de aula, a gente não utiliza o termo professor mais querendo ou não agente exerce a função de professor dentro do projeto, a gente está trabalhando diretamente com a aprendizagem e o ensino dessas crianças. A gente acaba desenvolvendo e tendo contato com muitas outras experiências, quando digo experiências dos saberes pedagógicos, das experiências vividas e do conhecimento adquirido. O projeto me proporcionou um engrandecimento [...] como acadêmica, não só pela experiência pela prática diária, que eu acho que é um dos pontos mais importantes[...] porque a gente tem a ideia da academia e aí tu tem “enes” teorias mas quando a gente vai para prática em sala de aula é completamente diferente, e ter esse contato com a realidade, acaba fazendo com que a gente abra um campo de visão [...] pra que se possa trabalhar muito melhor dentro da sala de aula, tentando valorizar muito mais o aluno e o conhecimento do aluno dentro sala de aula, a partir do momento em que você estar em dois campos ao mesmo tempo, como tutora dentro do projeto e como aluno dentro da universidade. (Ae2, Entrevista, 2016).

O relato acima também é de uma acadêmica do curso de Letras com habilitação em língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que ingressou no projeto em 2014 e que em 2015 concluiu o 5º semestre do curso.

O que eu tenho aprendido acima de tudo, [...] a ter muita paciência e ver [...] quais são os meios para poder trabalhar com as crianças, porque é um ambiente bem diferente do que eu já tinha trabalhado, [...] conhecer principalmente a dificuldade dessas crianças, [...] porque não seria somente uma dificuldade de leitura nem de alfabetização, tem uma dificuldade muito além do que isso, que vem da casa. [...]//// (Ae8, Entrevista, 2016).

Relato de uma acadêmica do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, que ingressou no projeto em 2013, e que está há três anos no projeto, e em 2015 concluiu o 7º semestre do curso.

As experiências têm sido bem proveitosas e bem gratificantes, para o meu curso também. Quando eu chego em sala de aula, eu já tenho outro comportamento, a partir do projeto, minha vida acadêmica mudou, porque já não tenho aquele medo de falar as palavras. [...]. Eu percebo que eu tenho erro na oralidade, aêu já vou buscar outros conhecimentos. Agente tem que buscar, [...] pesquisar, a gente tem que ser um professor reflexivo, refletir tudo que está a sua volta e perceber que é aquilo que

you quer. Esses primeiros momentos já têm surtido muito efeito. (Ae5, Entrevista, 2016).

O relato acima é de uma acadêmica que está no projeto há apenas 04 meses, e é do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira e em 2015 e que concluiu o 5º semestre do curso.

O projeto tem sido de grande proveito e de grande experiência, trabalhar com crianças com imensas dificuldades, que a escola secular não consegue trabalhar [...]. Lá nós encontramos esse desafio e [...] a gente consegue muitas vezes solucionar os problemas daquelas crianças. [...] São coisas mínimas [...]. Lá a gente trabalha de forma bem diferenciada mesmo, trabalhamos brincando com coisas que elas muitas vezes não têm em casa e também na escola. (Ae6, Entrevista, 2016).

O depoimento acima é de uma acadêmica do curso de Ciências da natureza com ênfase em Matemática e Física, que ingressou no projeto em março de 2014 e que em 2015 concluiu o 6º semestre do curso. Outra diz,

[...] no decorrer desses três anos eu tenho aprendido muita coisa, [...] tenho absoluta certeza que irei levar comigo para minha vida profissional porque tenho aprendido [...] a lidar com as crianças, a trabalhar com eles em sala e a me portar [...] como uma professora. (Ae7, Entrevista, 2016).

O relato acima é de uma acadêmica do curso de Pedagogia Indígena, que está no 8º semestre do curso, ou seja, em processo de conclusão. Também, diz outra acadêmica,

Como acadêmica, eu estudava literatura mais eu não me focava em nada. A partir do momento que eu entrei no projeto, eu já vi a literatura com outros olhos. Eu vi a literatura com função deletar, eu vi na literatura um milhão de possibilidades de se trabalhar o letramento, a alfabetização, que eu nem sabia que era possível alfabetizar sem o “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. Eu tive um crescimento enorme. Enorme mesmo, eu tenho outra visão da educação hoje, [...] da escola, da formação acadêmica, tudo a partir do projeto, porque foi a partir daqui que eu tive curiosidade mesmo de pesquisar de buscar pessoas que falam sobre isso pessoas que dão a vida por isso, esses projetos. (Ae4, Entrevista, 2016).

O relato acima é de uma acadêmica de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira, está no projeto há um ano e seis meses e concluiu o 5º semestre do curso em 2015. Ainda, fala outra acadêmica:

Sim, planejamos, fazemos leituras, buscamos ideias que deram certo, discutimos sobre nossos alunos, principalmente quem está melhorando, que está igual e o

porquê disso. Nas reuniões falamos abertamente das nossas dificuldades e dos sucessos e isso é excelente para mim. Pois trocamos experiências. (Ae1, Entrevista, 2016).

Ae1 é uma acadêmica em formação do curso de Geografia e iniciou no projeto, no segundo semestre do ano de 2015 e está concluindo o 7º semestre. Diz ainda outra tutorada:

São várias as experiências adquiridas com as práticas de letramento, como por exemplo, o trabalho com gêneros textuais diversos, cartas, receitas, jornal, convite, com o bingo etc. Quando iniciei no projeto em 2011, não sabia a diferença dos termos alfabetização e letramento, só depois que fui entender o real significado e comecei colocar em prática o letramento e hoje já sei praticar em sala, tendo em vista que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. (Ae9, Entrevista, 2016).

Sobre o relato acima, é de uma acadêmica do curso de Pedagogia indígena, que está em fase de conclusão do curso, e desde 2011 encontra-se no projeto. Também,

Nesses três anos e meio foram muitas experiências vivenciadas no Projeto, como trabalhar na evolução da escrita das crianças e ver os resultados serem positivos. Também tiveram experiências não muito boas, como o não saber lidar com o comportamento de algumas crianças. (Ae10, Entrevista, 2016).

O relato acima é de uma acadêmica, também do curso de pedagogia Indígena, que está finalizando o curso e está no projeto há três anos e seis meses. Outra acadêmica relata que

Durante esse curto período em que estou vinculada ao projeto, posso perceber que tenho crescido, devido às experiências, e essas têm agregado a mim conhecimentos que estão totalmente entrelaçados às práticas que ainda não haviam sido vividas antes. De fato, algumas não poucas vezes surgem desafios, destes, cada um se difere: por ser necessário lidar com crianças problemas as quais a própria família já abriu mão de educá-los. Diante disso, essas crianças chegam a nós trazendo consigo uma carga emocional muito forte e expressando comportamentos bem arreados. Graças ao Projeto Guariba me deparei com o novo, e de início, até questioneei-me se poderia dar conta, mas vi que sim, com um pouco de esforço, dedicação e mantendo o compromisso, as coisas poderiam dar certo. (Ae11, Entrevista, 2016).

E por último temos o relato de uma acadêmica do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira, que apenas está no projeto há apenas quatro meses e concluiu o 5º semestre do curso.

De acordo com o objetivo proposto para esta seção, percebeu-se que as práticas de letramento possibilitaram aos acadêmicos adquirir uma diversidade de saberes, como: saber

do conhecimento, do planejamento, da pesquisa, da reflexão, da avaliação, o de lidar com a diferença, o pedagógico, o curricular e o saber da experiência. Esses saberes são necessários para o exercício do magistério no contexto atual e acredita-se que esses acadêmicos ao concluírem seus cursos terão maiores possibilidades de estarem bem mais preparados para exercer a profissão do magistério, pois além dos conhecimentos adquiridos na instituição formadora de professores, nesse caso a UERR, *campus* Pacaraima, eles estão tendo a oportunidades de desenvolveram atividades práticas, em que direta ou indiretamente estão articuladas ao processo de ensino e aprendizagem, o que se configura como um saber experiencial que associado a outros saberes adquiridos no âmbito da academia, tem contribuído significativamente para a formação profissional dos acadêmicos, futuros professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O exercício da profissão de professor no contexto atual exige um profissional preparado que possibilite um ensino de qualidade e o sucesso escolar do educando. Dessa forma, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, necessita no decorrer de sua formação adquirir os saberes necessários para o exercício do magistério, como forma de oferecer um ensino que atenda aos desafios educacionais e principalmente as necessidades dos educandos.

Nesse estudo discutiu-se a temática como forma de analisar o processo de construção dos saberes docentes dos acadêmicos em formação para o exercício do magistério, tendo como base os conhecimentos adquiridos na universidade e com as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba. Este se realizou a partir do seguinte questionamento: como os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos no âmbito da academia (UERR) somados às práticas de letramento desenvolvidas através do Projeto de Letramento Guariba tem contribuído para a construção dos saberes docentes necessários no contexto atual.

Nessa perspectiva, esse trabalho analisou o processo de construção dos saberes docentes dos acadêmicos em formação, tendo como base teórica principalmente as ideias de Pimenta (2009), Tardif (2007) e Freire (1996). Tardif classifica os saberes docentes, como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, e dada a essa classificação, ele afirma que os saberes docentes, são plurais, temporais e heterogêneos. Pimenta discute os saberes docentes, como fundamentais para a construção da identidade profissional dos professores e os classifica como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Já Freire, de maneira mais complexa, apresenta os saberes necessários à prática educativa, na perspectiva de que ensinar não é transferir conhecimento, pois conhecimento não se transfere, se constrói a partir de possibilidades.

Constatamos que a implantação da UERR em Pacaraima tem proporcionado aos jovens e adultos do município acesso ao ensino superior, como forma de diminuição das desigualdades sociais e culturais, preparando-os para o mercado de trabalho, através dos cursos de licenciatura e bacharelado. Tem ainda possibilitado o envolvimento dos acadêmicos em processo de formação em programas de educação tutorial, enquanto bolsistas mantidos pelo FNDE-MEC. O Projeto de Letramento Guariba foi implantado no município desde 2010, onde os acadêmicos da UERR campus Pacaraima desenvolvem atividades práticas de

letramento para crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura escrita e interpretação, adquirindo através dessas atividades experiências significativas para o fazer didático pedagógico.

O Projeto de Letramento Guariba trabalha em parceria com duas escolas, uma da rede municipal e a outra da rede estadual. Essas escolas selecionam e encaminham os alunos ao projeto, que têm apresentado como uma perspectiva na diminuição das desigualdades socioculturais no município de Pacaraima, por oportunizar a inclusão do letramento formal e social das crianças encaminhadas pelas escolas, e dos acadêmicos da UERR, *campus* Pacaraima em processo de formação.

É importante destacar que mesmo com as dificuldades encontradas, como falta de apoio logístico, inclusive de estrutura e de um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades no projeto, os avanços desde sua implantação no município são significativos, pois, no decorrer desses cinco anos, mais de 43 acadêmicos em processo de formação, de diversos cursos da UERR *campus* Pacaraima e em média 250 alunos do Ensino fundamental dos anos iniciais já frequentaram o projeto. Através das atividades desenvolvidas, acredita-se que tanto os acadêmicos quanto os alunos se desenvolveram em vários aspectos, inclusive no que se refere ao cognitivo, intelectual, cultural e social, o que deixa evidenciado que o trabalho desenvolvido naquele ambiente é realizado com compromisso e responsabilidade social dos envolvidos.

Considerando que as atividades desenvolvidas no projeto se dão a partir do uso dos gêneros textuais e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e interpretação de texto dos envolvidos, na perspectiva do letramento formal e social, a leitura é trabalhada a cada encontro por todas as equipes. Pode-se dizer que nesse período de cinco anos, as crianças em conjunto com os acadêmicos se mantiveram continuamente praticando a leitura, principalmente de acervos da literatura infantil.

Os alunos encaminhados ao projeto, além de apresentarem dificuldades de aprendizagem, demonstram baixa autoestima, falta de motivação e afeto e, ainda, problemas sociais relacionados à estrutura familiar e a recursos financeiros. Tudo isso tem possibilitado aos acadêmicos envolvidos com as práticas, o contato direto com os desafios e a realidade do contexto escolar onde esses futuros profissionais estarão envolvidos futuramente. Acredita-se que essas vivências possibilitam aos acadêmicos em formação momentos de análise e reflexão sobre a prática docente e sua aplicabilidade num processo de ensino e aprendizagem que seja significativo.

As atividades desenvolvidas pelos acadêmicos se constituem como experiências adquiridas e necessárias para o exercício da profissão de professor, tendo em vista que por meio das atividades práticas de letramento, é possível construir conhecimentos, que vão se acumulando e se consolidando em saberes necessários à prática docente do professor. Os acadêmicos envolvidos na pesquisa têm uma concepção sobre os saberes docentes. Eles compreendem como saberes da experiência os saberes construídos em vários contextos, como sala de aula e seus desafios, a atuação profissional, a carreira profissional, as práticas vivenciadas, convívio real, história de vida e o conhecimento de vida que envolve o processo de ensino e a aprendizagem.

Para Pimenta (2009), os saberes da experiência são os saberes adquiridos no dia-a-dia, nas experiências vividas antes mesmo do aluno chegar aos cursos de formação de professor, ou seja, envolve a formação humana e também as vivências com o ensino e a aprendizagem, em diferentes espaços educativos, que vão se acumulando no exercício da profissão. Para os autores estudados e os acadêmicos, os saberes do conhecimento são a base para a formação de um bom professor, que se desenvolvem na academia com articulação entre a teoria e a prática, em busca da comprovação real dos fatos verdadeiros, através da pesquisa.

Os saberes pedagógicos são entendidos como meios e caminhos para ensinar e aprender as didáticas educacionais, como forma de trabalhar os desafios encontrados em sala de aula, sendo necessário para o desenvolvimento desse trabalho o conhecimento científico, a experiência, o domínio dos conteúdos, o planejamento, a escolha de métodos e técnicas de ensino, a avaliação, tendo como objetivo o ensino-aprendizagem. Pimenta (2009) destaca que saberes pedagógicos são saberes necessários para ensinar, pois ensinar requer além da experiência, do conhecimento específico da formação, os saberes pedagógicos e didáticos.

Os acadêmicos reconhecem que os saberes pedagógicos são os saberes que têm uma relação mais próxima com o processo de ensino e aprendizagem a partir da prática docente, e que para sua construção são necessários outros saberes. Portanto em relação à concepção dos acadêmicos sobre os saberes docentes fica evidenciado que eles entendem que estes saberes são necessários à formação dos professores, ficando assim constatado que as concepções apresentadas por eles têm uma relação com o que dizem os teóricos que fundamentam esse trabalho, principalmente Pimenta e Tardif.

Os acadêmicos ainda percebem que as disciplinas ofertadas através de programas e propostas curriculares nos cursos de formação de professores são fundamentais para a formação profissional e destacaram diversas disciplinas por eles cursadas que têm e vêm

contribuindo significativamente para suas formações. Assim, destacam as disciplinas Didática, Fundamentos da Educação, Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia Educacional, Literatura, Prática profissional e Estágio Curricular Supervisionado. Estas disciplinas fazem parte das matrizes curriculares dos cursos que estão matriculados, elas são consideradas de acordo com a concepção de Tardif, saberes disciplinares.

Dentre as disciplinas destacadas pelos acadêmicos, duas delas são atividades práticas, o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática Profissional. Na análise feita sobre o depoimento deles em relação ao desenvolvimento da transposição didática dessas disciplinas, principalmente a do estágio, eles declararam encontrar dificuldades, inclusive em relação ao desenvolvimento do conteúdo, do tempo destinado à disciplina e ainda da questão da desmotivação e falta de interesse dos alunos pela aprendizagem.

Dessa forma, é importante destacar que no projeto se trabalha com um objetivo, o letramento formal e as ações desenvolvidas por mais que sejam organizadas e planejadas não seguem a mesma sistematização da escola formal, isso também ficou perceptível na visão de alguns acadêmicos pesquisados. Nesse sentido, faz-se necessário analisar junto ao professor seu planejamento, seus objetivos e sua metodologia, já que o ensino formal tem toda uma sistematização que é regulamentada por lei. E no caso específico da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, espera-se que seja feito junto ao professor formador discussões acerca da questão, como forma de levar o aluno a refletir sua prática, construir seus conhecimentos e desenvolver no momento de sua prática pedagógica, um ensino que propicie ao educando uma aprendizagem significativa.

Partindo desse princípio, quando dizem que perceberam a incompatibilidade de conteúdo e tempo para sua exposição, é louvável que eles tenham essa percepção, principalmente por estarem em processo de formação. Esse é um momento fundamental para que, em conjunto com o professor formador responsável pelo estágio, possam discutir, analisar e refletir sobre a prática e para a prática, relacionando-a aos desafios, dificuldades, como forma de aprendizagem e construção do saber ensinar.

Considerando os saberes docentes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos com o desenvolvimento das práticas de letramento no Projeto Guariba, constatou-se uma diversidade de saberes, dos quais destacamos: o conhecimento, a pesquisa, o planejamento, a reflexão crítica, a avaliação e o saber lidar com a diferença, além dos saberes que podemos considerar como tradicionais, os disciplinares, os curriculares, os do conhecimento e os pedagógicos.

O planejamento é saber necessário ao desenvolvimento das atividades, como forma de organização e operacionalização das atividades. De acordo com Vasconcelos (2005), “Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorrente de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. [...] é um processo mental, de reflexão[...]”(p. 81).O saber da reflexão crítica sobre a prática fica evidenciado no momento do estágio nas escolas, pois foi possível comparar as realidades vividas em sala de aula e no projeto, ao perceber que os problemas, as dificuldades, o fator tempo e os desafios encontrados principalmente nas escolas, interferem no desenvolvimento de uma prática docente que contribua no desenvolvimento da aprendizagem.

Ficou perceptível também o saber avaliação. Esse saber foi observado em vários momentos da pesquisa, do momento em que os alunos chegaram ao projeto, (avaliação diagnóstica), ao término das atividades desenvolvidas (avaliação formativa e contínua). Foi utilizado de forma qualitativa para fins de aprendizagem que, conforme mencionado no desenvolvimento do trabalho, essa ação é permanente no projeto e ocorre semanalmente, entre as equipes e o coordenador geral. Para Libâneo (1994), “A avaliação é uma tarefa complexa que não resume à realização de provas e atribuições de notas. [...] A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.” (LIBÂNEO, 1994, p.195)

Outro saber que foi possível identificar foi o saber lidar com a diferença. O projeto atende duas realidades diferentes, alunos da sede e da comunidade indígena Sorocaima II, com uma diversidade cultural bastante diferenciada, o que necessita de atividades, planejamento, recursos, avaliação e principalmente o respeito e valorização cultural dos alunos. Atende ainda alunos com necessidades especiais, o que para os acadêmicos tem sido um desafio e um verdadeiro aprendizado. Freire (1996) diz que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantivada do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36).

A partir dessas considerações, conclui-se que:

Os saberes adquiridos na universidade, na percepção dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, compreendem basicamente os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. A relação que os professores mantêm com esses saberes é a de “transmissores”, de “portadores”, ou de “objetos” de saber. Nesse sentido, são saberes que se situam numa posição de exterioridade em relação à prática docente e que se encontram consideravelmente determinados em forma de conteúdo, oriundos da uma tradição cultural e de grupos

produtores de saberes sociais, que são incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

No que concerne aos saberes adquiridos através das práticas de letramento, percebe-se uma diversidade de saberes, além dos saberes tradicionais, apresentados pelos autores que discutem o assunto nesse estudo. Os saberes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos são considerados no contexto atual como saberes fundamentais, tendo em vista a complexidade que se apresenta o contexto escolar, formado por uma sociedade bastante diversificada, que requer do professor, conhecimentos necessários para que o mesmo possa desenvolver uma prática docente que seja significativa e que contribua para formação de um sujeito crítico e participativo no meio social em que se encontra.

Assim, espera-se que as instituições formadoras de professores possibilitem aos futuros professores em processo de formação, além do conhecimento específico de cada área de formação, momentos de reflexão, de pesquisa, de iniciação científica; que elas possam proporcionar aos acadêmicos um ensino de qualidade, principalmente em se tratando das disciplinas práticas, como é o caso da Prática profissional e do Estágio Supervisionado. Apesar do crescente número de trabalhos desenvolvidos que retratam a questão da formação de professores e a construção dos saberes docentes, ainda percebemos um ensino fragmentado, em que os currículos se apresentam de maneira descontextualizada. Eles não proporcionam aos acadêmicos em formação conhecimentos e habilidades necessárias para que o futuro profissional possa perceber, relacionar, analisar e refletir sua ação a partir de uma prática coerente e que atenda às necessidades dos educandos na sociedade atual.

Nesse viés, é importante destacar que o conhecimento que os acadêmicos estão adquirindo ao desenvolverem as práticas de letramento dentro de um contexto real e social, frente aos desafios e dificuldades encontradas, têm se constituído como referência para que eles construam sua identidade profissional de forma bastante diferenciada e com competência profissional e social para enfrentar o mercado de trabalho. Assim sendo, é louvável que outros acadêmicos em processo de formação, principalmente os do campus de Pacaraima vivenciem as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba, para assim poder articular com os conhecimentos adquiridos no âmbito da universidade, como forma de analisar, refletir e compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como poder construir seus saberes docentes para o exercício do magistério através de experiências práticas.

Dessa forma fica evidenciada a contribuição dos conhecimentos adquiridos no âmbito da universidade (UERR), somados às práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba na construção dos saberes docentes dos acadêmicos em processo de formação, principalmente no que concerne aos saberes das experiências, pois a partir deles é possível construir e reconstruir outros saberes, inclusive o do conhecimento, o da pesquisa e da reflexão, que são saberes necessários no contexto escolar atual.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, nº 2, p. 263 – 280, maio/ago, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, nº 2, p. 281 – 295, maio/ago, 2007.

BANDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamentações – Normas Correlatas índice de Assuntos e Entidades. Brasília – DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Provinha Brasil**, 2012. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> Acesso em 26/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE**. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14> Acesso em: 12 mar 2016.

FIOROTTI, Antônio Devair. **Projeto de Letramento Guariba**. Ministério da Educação e Cultura (Relatório técnico), Pacaraima – RR, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./dez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE), 2010 Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=140045&search=roraima|pacaraima|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em 26/08/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/Unicamp, 2005 – 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores em formação**. Publicações Dom Quixote. Instituição de inovação educacional. Lisboa, 1992.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2013 Disponível em: <http://uerr.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/plano-desenvolvimento.pdf> Acesso em 2/01/2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

QUELUZ, Ana Gracinda. **O trabalho do docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVAK Ed., 2011.

SANDES, Sâmia de Melo. **Afetividade: pensando nas suas atribuições no processo de aprendizagem na Escola Municipal Casimiro de Abreu**. Pacaraima – RR: UERR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas. Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 40. jan./abr. 2009.

SCARPATO, Marta. et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROCHA, Livia Késsia da Silva. **O conto do guariba**: alfabetizando e letrando por meio dos gêneros textuais no Projeto de letramento Guariba. Pacaraima – RR: UERR, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UERR - Universidade Estadual de Roraima. **Projeto do Curso de Licenciatura em Letras – UERR**, Boa Vista, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia – UERR**, Boa Vista, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. - UERR, Boa Vista, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Licenciatura em Ciências da Natureza com Ênfase em Matemática e Física**. - UERR, Boa Vista, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento: Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A -Matriz analítica

1. **OBJETIVO:** Descrever o contexto, perfil e as características dos envolvidos na pesquisa;

### CATEGORIA2- CARACTERISTICAS E PERFIL DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

INDICADORES	DESCRIÇÃO - o que analisar
PROJETO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Características gerais do projeto</li><li>• Convênios e parcerias</li><li>• Identificação geral do grupo (tutor geral e tutorados)</li><li>• Justificativa</li><li>• Objetivos</li><li>• Metodologia</li><li>• Avaliação</li><li>• Atividades desenvolvidas</li><li>• Dias de funcionamento e carga horária</li><li>• Outros</li></ul>
PERFIL- ACADÊMICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Perfil (idade, sexo, curso, semestre, experiência no magistério)</li><li>• Nº de acadêmicos selecionados (2011 a 2015)</li><li>• Nº de acadêmicos desistente (2011 a 2015)</li><li>• Critérios para seleção</li><li>• Outros</li></ul>
PERFIL - CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nº de crianças atendidas (2011 a 2015)</li><li>• Nº de crianças evadidas (2011 a 2015)</li><li>• Nível de leitura e escrita</li><li>• Idade</li><li>• Sexo</li><li>• Serie/ano</li><li>• Outros</li></ul>
UERR CARACTERISTICAS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Histórico</li><li>• Nº de cursos</li><li>• Campus</li><li>• Características e cursos do campus Pacaraima</li><li>• Outros</li></ul>

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - TUTORADOS

**OBJETIVO ESPECÍFICO-** Verificar o processo da construção dos saberes docentes dos acadêmicos em formação, por meio das práticas de letramento.

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Semestre: \_\_\_\_\_ Equipe: \_\_\_\_\_

1. Experiência no magistério: Sim ( ) Não ( ). Se for sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo você é tutorado/o do Projeto de Letramento Guariba? \_\_\_\_\_
3. A partir das práticas de letramento no Projeto Guariba, como você poderia descrever seu aprendizado com:
  - a) As experiências adquiridas a partir das atividades desenvolvidas;
  - b) Os conhecimentos adquiridos com as produções acadêmicas, participação em eventos acadêmicos, leituras e discussões de textos envolvendo: letramento, alfabetização, gêneros textuais, etc.
  - c) Os saberes pedagógicos, incluindo: planejamento, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, conteúdos, avaliação, reuniões pedagógicas, etc.
4. Você acredita que as experiências adquiridas a partir das práticas de letramento no Projeto Guariba, possibilitará a você ser um profissional mais competente, reflexivo e bem mais preparado para o exercício do magistério no contexto educacional atual? Sim ( ) Não ( ). Em que aspectos?
5. Em sua concepção, as práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Guariba têm contribuído para sua formação? Sim ( ) Não ( ). Se a resposta for sim. Em que aspectos?

Obrigada pela colaboração.  
Joelma C. Sales

**APÊNDICE C – ICDVI – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR (A)/GESTOR DA ESCOLA**

**OBJETIVO ESPECÍFICO 01:** Conhecer a estrutura e funcionamento do Projeto de Letramento Guariba

**CATEGORIA 06 - AS ESCOLAS E PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS**

1. Caracterização das escolas
2. Número de professores e formação
3. Número de alunos, turmas e clientela atendida
4. Qual o período de seleção dos alunos para encaminhamento ao projeto?
5. Quem realiza esse processo?

**APÊNDICE D**  
**OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO-UERR/IFRR  
ORIENTADOR: PROFº DR. DEVAIR ANTÔNIO FIOROTTI.  
MESTRANDA: JOELMA CARVALHO SALES  
CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES – PROJETO DE LETRAMENTO GUARIBA –  
PACARAIMA  
SEMESTRE. 2015.2

EQUIPES	MÊSES/DIAS		
	MAIO	JUNHO	JULHO
	DIAS	DIAS	DIAS
PEDRA PINTADA	05, 06*, 07, 11		
PARTICIPAÇÃO EM EVENTO CEE	12 a 15		
MONTE RORAIMA	18, 19, 20*, 21		
EM AULA - DISCIPLINA CURRÍCULO	25 a 29		

\*Planejamento com a equipe

OBS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE *IN LOCO*

APÊNDICE F-ICDVI- ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR(A) ESCOLA

**OBJETIVO ESPECÍFICO 01:** Conhecer a estrutura e funcionamento do Projeto de Letramento Guariba

**CATEGORIA6 - AS ESCOLAS E PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS**

1. Caracterização das escolas
2. Qual o período de seleção dos alunos para encaminhamento ao projeto?
3. Quais os tipos de instrumentos e critérios que a escola utiliza para identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e interpretação de textos dos alunos que são encaminhados ao projeto Guariba?
4. Quem realiza esse processo?
5. Qual a importância da parceria do projeto junto a escola?
6. A senhora tem percebido mudanças no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que estão inseridos no projeto?
7. Como vocês acompanham o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos que estão inseridos no Projeto?
8. O projeto tem informado a vocês a questão das faltas e desistências dos alunos?
9. Como vocês administram essa situação?
10. Como a escola trabalha a questão familiar dos alunos que são encaminhados ao projeto?

APÊNDICE H-ICD8– ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS E OU RESPONSÁVEIS

**OBJETIVO ESPECÍFICO 01:** Conhecer a estrutura e funcionamento do Projeto de Letramento Guariba

**CATEGORIA – ACOMPANHAMENTO FAMILIAR**

1. Perfil dos pais e ou responsáveis pelas crianças?
2. O senhor (a) conhece o Projeto de Letramento Guariba?
3. O senhor (a) conhece as atividades desenvolvidas pelo projeto?
4. Sabe por que seu filho (a) está lá?
5. O senhor (a) já foi convocado para assistir reunião no projeto?
6. O senhor (a) compareceu? ( ) sim ( ) não. Justificativa.
7. O senhor (a) sabe da importância que tem as atividades desenvolvidas no Projeto Guariba para seu filho(a)?

APENDICE J – ICD IX –ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO TUTORADOS

**OBJETIVO ESPECÍFICO-02** Verificar o processo de construção dos saberes docentes dos acadêmicos em formação, por meio das práticas de letramento.

CATEGORIA 01 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO

CATEGORIAS	APRESENTA	NÃO APRESENTA	OBSERVAÇÕES
INCENTIVO			
LINGUAGEM ACESSÍVEL			
IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM			
CONHECE A REALIDADE DO ALUNO			
APROVEITAMENTO DO TEMPO			
APROVEITAMENTO DO ESPAÇO			
RELACIONAMENTO PROFESSOR ALUNO			
METODOLOGIA			
OBJETIVO DO DIA			
PLANEJAMENTO			
MATERIAL UTILIZADO			
TIPO DE TEXTO TRABALHADO			
OUTRAS OBSERVAÇÕES			

EQUIPE: \_\_\_\_\_ TUTORADOS: \_\_\_\_\_  
 DIA: \_\_\_\_\_ MÊS: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

APENDICE I – ICD X – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO CRIANÇAS

**OBJETIVO ESPECÍFICO 02** - Verificar em que aspectos as práticas de letramento tem contribuído no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos;

**CATEGORIA 01- PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

CATEGORIAS	APRESENTA	NÃO APRESENTA	OBSERVAÇÕES
DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS			
RECONSTRUÇÃO DE DIALOGOS			
DESCRIÇÃO DE LOCAIS			
DESCRIÇÃO DE EVENTOS ESPECIAIS			
COMPORTAMENTO DO OBSERVADOR			
LEITURA			
ESCRITA			
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS			
DESEJO DE APRENDER			
INCENTIVO			
MATURIDADE			
VONTADE DE APRENDER			
INSTINTO PARA APRENDIZAGEM			
INTERESSE PELA APRENDIZAGEM			
RELACIONAMENTO CRIANÇA/CRIANÇA			
RELACIONAMENTO ALUNO X PROFESSOR			

Criança: \_\_\_\_\_  
Dia: \_\_\_\_\_ Mês: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE – LICD XI – QUESTIONÁRIO TUTORADOS

**OBJETIVO ESPECÍFICO 03-** Verificar o processo de construção dos saberes docentes dos acadêmicos em formação, por meio das práticas de letramento.

### CATEGORIA 01 – CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

#### QUESTIONÁRIO- TUTORADOS

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Equipe: \_\_\_\_\_

1. Experiência no magistério: Sim ( ) Não ( )
2. Tempo no projeto: \_\_\_\_\_
3. Descreva suas experiências com as práticas de Letramento no Projeto Guariba.
4. As experiências adquiridas no projeto têm contribuído em sua formação acadêmica?  
Em que sentido.
5. Levando em consideração seu curso, as experiências adquiridas têm contribuído para sua formação acadêmica?
6. Levando em consideração seu curso as teorias estudadas tem contribuído nas práticas de letramento?
7. Quais suas expectativas em relação ao projeto de letramento guariba?
8. Quais suas dificuldades no desenvolvimento das práticas de letramento?
9. Quais os desafios encontrados com as práticas de letramento?