

1 Cristiane Dall¹, Cortivo Lebler² and Karen Andresa Santorum³

2 ¹ Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria

3 Received: 15 December 2019 Accepted: 2 January 2020 Published: 15 January 2020

4

5 **Abstract**

6 The present article has as its goals to discuss the current context of teachers in pre-service in
7 Brazil, especially in the area of Modern Languages, and to present two possibilities that
8 potentialize the articulation between theory and practice, namely, the Institutional Program
9 of Teaching Initiation (PIBID) and the Reading to Learn Program. For such, it will start with
10 a theoretical-analytical study on the past and present context of teacher education, especially
11 regarding to public policies related to the theme. Also it will present results of two projects
12 promoted by Pibid. In addition, it will bring a suggestion for a methodological approach
13 aimed at training teachers with the Reading to learn Program. The research's results point to
14 a change in the scenario of teacher education in Brazil, both in relation to the profile of
15 undergraduate courses and students, as well as in relation to the structuring of teaching
16 degrees, defined by official documents.

17

18 **Index terms**— teacher training, public policies, institutional program of teaching initiation, reading to learn
19 program.

20 **1 I.**

21 Introdução educação e a formação docente são temas antigos e pujantes, que não se restringem apenas à
22 comunidade acadêmica, mas que envolvem a sociedade de forma geral. As transformações pelas quais o
23 mundo vem passando, especialmente aquelas decorrentes das novas dinâmicas de interação, têm compelido as
24 instituições que se ocupam da formação de professores e os sistemas de ensino a repensarem os processos de
25 ensino-aprendizagem.

26 No Brasil, essas mudanças são impulsionadas tanto por políticas públicas, que parametrizam, regulamentam e
27 fomentam o ensino básico e superior, quanto pelo saber acadêmico, que, por meio da produção de conhecimento,
28 oferece as bases teóricometodológicas para que essas mudanças aconteçam segundo os princípios científicos que
29 estruturam determinada área do conhecimento.

30 No âmbito das políticas públicas de caráter normativo, a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais
31 para o ensino superior e para o ensino básico, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
32 (Base, 2019) e a elaboração da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-
33 Formação) (Resolução nº. 2, 2019) configuraram-se como as principais ações realizadas nos últimos anos no tocante
34 aos cursos de Licenciatura. Quanto ao fomento à articulação entre teoria e prática, um dos pilares desses cursos,
35 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, ligada ao Ministério da Educação, lançou, em 2007, o Programa
36 Institucional de Iniciação à Docência, que potencializa a conexão entre essas duas esferas da formação e a
37 colaboração entre escola e universidade.

38 Já no contexto dos saberes acadêmicos, especialmente na área de Linguística e Letras, inúmeras pesquisas
39 teóricas e aplicadas têm oferecido o embasamento para que a preparação dos futuros docentes e, consequente-
40 mente, o ensino de língua sejam qualificados e atinjam as metas e os objetivos desenhados para cada etapa da
41 educação básica. Uma dessas iniciativas é o Programa Ler para Aprender, desenvolvido a partir da Pedagogia
42 de Gênero da Escola de Sydney, que propõe uma experiência de ensino promotora de uma democratização da
43 aprendizagem, agindo em prol da participação mais equânime dos alunos no ambiente de ensino.

44 Dada a importância do tema e a constante necessidade de se pensar estratégias e de qualificar a formação
45 dos docentes de língua materna e estrangeira, este artigo tem como objetivo discutir o contexto atual dos
46 professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que

47 permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à
48 Docência (PIBID) e o Programa Ler para Aprender (LPA).

49 Para alcançarmos o objetivo, apresentamos neste trabalho os resultados teóricos de uma pesquisa bibliográfica
50 de cunho exploratório e os resultados práticos de duas experiências de projetos desenvolvidos com fomento do
51 PIBID, os quais estão assim organizados: a primeira seção aborda o contexto passado e presente da formação de
52 professores no Brasil, sobretudo da área de Letras; a segunda apresenta o Programa Institucional de Iniciação à
53 Docência, que tem impacto relevante na formação de docentes, principalmente quanto à articulação entre teoria
54 e prática e à precoce inserção no contexto escolar; e, por fim, a terceira seção apresenta uma abordagem teórico-
55 metodológica para instrumentalizar os professores da área de Letras para o ensino da leitura e da escrita, duas
56 das principais habilidades a serem desenvolvidas na vida escolar.

57 **2 II.**

58 O Contexto da Formação de Professores de Letras no Brasil a) O contexto historic Embora a profissão docente
59 seja uma das mais antigas da humanidade, a formação superior para atuar nessa área é bastante recente, assim
60 como o direito constitucional de acesso igualitário e universal à escola (castro, 1974 ??castro, , Soares, 2002)
61) No Brasil, a formação de professores de Letras com grau superior tem seu início apenas na década de 1930,
62 quando da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. De acordo com
63 ??iorin (2006), as razões que explicam essa tardia criação das faculdades de Letras são variadas e complexas e
64 envolvem aspectos de diferentes naturezas. Para o autor, ainda durante o período colonial, Portugal exerceu seu
65 poder de soberania em relação ao Brasil, mantendo diversos monopólios, entre eles o da formação superior, que
66 se dava, sobretudo, pela Universidade de Coimbra. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surgiu a
67 necessidade de formação de profissionais para atender à nova dinâmica que se configurou na então colônia, o que
68 motivou a fundação de determinadas instituições de ensino, como a Academia Militar, o Colégio Médico-Cirúrgico
69 da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de São Paulo, entre outras. Essas,
70 entretanto, eram pouco numerosas e funcionavam de forma muito localizada, além de atenderem a um número
71 muito reduzido de estudantes, a maior parte nas áreas de Direito, Medicina e Engenharias ??Fiorin, 2006).

72 A partir dos anos 1920, o cenário econômico e político nacional começa a passar por mudanças, que
73 impulsionaram movimentos de reivindicação pela renovação do ensino, voltando a atenção para a necessidade
74 de qualificar os profissionais da área da educação, por meio da oferta de cursos específicos, que foram, então,
75 chamados de Licenciaturas (Marchelli, 2014).

76 De acordo com Soares (2002), o ensino de língua portuguesa e de literatura, em um período anterior à criação
77 e à expansão da oferta desses cursos, era feito principalmente por estudiosos que se interessavam pelo universo
78 das Letras, sem que necessariamente tivessem uma formação específica na área. Embora a criação dos cursos
79 de Licenciatura tenha tido como um de seus objetivos sanar essa problemática, o modo como foram organizados
80 os configurava como complementações aos bacharelados, já que a formação contemplava três anos de estudos
81 específicos e um ano de disciplinas voltadas à didática (Castro, 1974;Soares, 2002). Esse modelo ficou conhecido
82 como 3+1 (Gatti, 2010) e ainda hoje sua superação é um desafio das instituições e das políticas públicas.

83 Para Soares (2002), as mudanças nas disciplinas de uma forma geral, e especialmente na disciplina de Língua
84 Portuguesa, são explicadas por aquilo que a autora denomina "fatores internos", constituídos pelos avanços das
85 pesquisas científicas na área, mormente pelos estudos linguísticos e literários em se tratando da Letras, e pelos
86 "fatores externos", que dizem respeito, por exemplo, às políticas públicas tanto para o ensino básico quanto
87 superior.

88 Assim, a formação de professores de Letras que deveríamos ter na atualidade, no Brasil, partiria de uma
89 convergência entre esses dois conjuntos de fatores, de modo que as políticas públicas oferecessem as diretrizes
90 para o ensino de língua e para a formação docente em consonância com pesquisas realizadas tanto no campo
91 educacional quanto no campo específico das Letras.

92 Em se tratando do ensino de língua materna, desde a década de 1980, no Brasil, a ampliação das pesquisas na
93 área da Linguística e a preocupação com as questões relativas à sua aplicação, especialmente com os estudos
94 da Sociolinguística e do campo discursivo/textual, impulsionaram e têm consolidado grandes mudanças no
95 tratamento das linguagens enquanto objetos de ensino-aprendizagem. A adoção do texto como unidade de estudo
96 da língua, a discussão acerca da variação linguística e o olhar crítico para a gramática tradicional configuram-se
97 como os principais propulsores dessa renovação no ensino.

98 Já no campo das políticas públicas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
99 (LDBEN), em 1996, e todas as suas alterações, dentre as quais aquela que institui a BNCC como o documento
100 norteador das aprendizagens essenciais aos estudantes, são os principais elementos que refletiram na formação
101 docente. Desde a LBEN, foram propostas três grandes "reformas" nos cursos de Licenciatura, por meio da
102 publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais: a primeira delas em 2002 ??Resolução nº. 1, 2002); a segunda
103 em 2015 ??Resolução nº. 2, 2015) e a terceira em 2019 ??Resolução nº. 2, 2019), motivada pela instituição da
104 BNCC como o documento normativo orientador tanto da educação básica quanto superior. É da BNCC e da
105 BNC-Formação que trataremos na próxima seção.

106 **3 b) A BNCC, a BNC-Formação: contexto de criação e seus**
107 **marcos legais**

108 A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é um projeto de longa data no Brasil e tem sua gênese na
109 promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que prevê, em seu artigo 210, a fixação
110 de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Constituição, 1988). Essa nova Constituição Federal e o novo
111 regime político brasileiro exigiram que a legislação referente à educação nacional fosse revista em muitos dos seus
112 aspectos. Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
113 (LDBEN), a qual institui, em seu artigo 26, que "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma
114 base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte
115 diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela."
116 ??LDBEN 1996 ??LDBEN /2017, p. 19), p. 19).

117 Além De acordo com a BNCC, as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes ao longo de todo
118 o percurso escolar precisam assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais "que consubstanciam, no
119 âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Base, p. 8). A figura abaixo ilustra os
120 elementos constitutivos das competências, os quais devem ser mobilizados pelo estudante para resolver questões
121 da vida cotidiana. A definição de que as aprendizagens devem se dar pelo desenvolvimento de competências abre
122 espaço para que as decisões pedagógicas sejam orientadas com vistas à promoção de um saber e de um saber
123 fazer, que vai além do conhecimento em si mesmo -trata-se de um conhecimento como um valor e como um meio
124 através do qual o sujeito se torna capaz de expandir suas potencialidades enquanto indivíduo em suas várias
125 dimensões: física, intelectual, psíquica, social.

126 Constituída por quatro grandes áreas do conhecimento -Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e
127 suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, a BNCC também
128 define as suas respectivas competências específicas. No caso do Ensino Fundamental, além das competências, são
129 definidos os componentes curriculares e as suas competências específicas; já em relação ao Ensino Médio, além
130 das competências específicas das áreas, são elencadas as habilidades a serem desenvolvidas.

131 Assim, após um movimento amplo que envolveu diversos setores sociais e governamentais, a BNCC foi
132 homologada em duas etapas: a primeira, referente ao ensino fundamental, em 2017; e a segunda, referente
133 ao ensino médio, em 2018. A sua implantação se deu em 2017, por meio da Resolução CNE/CP N° 2, de 22
134 de dezembro de 2017, e promoveu impactos em outros âmbitos dos sistemas de educação brasileiros, como o
135 alinhamento de currículos das redes de Educação Básica à BNCC, a adequação do Sistema Nacional de Avaliação
136 e a política de formação de professores. O próprio texto da BNCC já reconhece que a sua implantação requer
137 esforços conjuntos entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, sendo a
138 coordenação do processo de responsabilidade da União. De acordo com o texto da BNCC, "a primeira tarefa
139 de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-
140 las à BNCC" (Base, 2019, p. 21). Além disso, uma das alterações introduzidas na LDBEN pela lei n. ??3.415
141 (LDBEN, 1996 ??3.415 (LDBEN, /2017)) Observa-se que cada uma das competências dá conta dos conhecimentos
142 referentes a uma das facetas do universo da profissão docente: o conhecimento sobre aquilo que se ensina, sobre
143 como os sujeitos aprendem, sobre o contexto de vida desses estudantes e sobre o sistema educacional.

144 Esse conjunto de saberes subsidia e se articula à segunda dimensão apresentada, a da prática profissional. O
145 primeiro aspecto que a Proposta aponta em relação à prática é a chamada "homologia de processos" ou "simetria
146 invertida", já objeto de outro documento, do ano de 2001, do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 009,
147 2001). Trata-se do fato de os licenciandos viverem, em sua formação enquanto estudantes, os mesmos processos
148 que se deseja que eles realizem com seus estudantes da Educação Básica, ou seja, a vivência de um processo de
149 aprendizagem que possa ser replicado em sua sala de aula. Entretanto, essa vivência não é suficiente: é necessário
150 um conhecimento teórico sobre a prática e sobre a transposição do objeto de conhecimento em objeto de ensino,
151 a experiência da prática e a reflexão a respeito da experiência a fim de que as decisões do campo pedagógico não
152 sejam tomadas apenas com base em experiências pessoais, mas que sejam articuladas e fundamentadas nos saberes
153 científicos que balizam a atuação profissional. Esse tripé entre conhecer, agir e refletir é importante não só para
154 oferecer as bases para a ação enquanto docente, mas para uma análise crítica quanto às suas próprias vivências.
155 Do contrário, uma vivência negativa ou uma má experiência na condição de aluno teria como consequência a
156 reprodução de um modelo de ensinoaprendizagem indesejado.

157 De acordo com a Proposta (2018), a prática docente é definida como a associação entre o objeto de conhecimento
158 e o objeto de ensino: trata-se da concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objeto
159 de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos que permitirão selecionar, organizar, avaliar os conteúdos
160 a serem ensinados (objeto de ensino). "Ela é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base
161 no conhecimento e no engajamento profissional." (Proposta, 2018, p. 46).

162 As competências previstas para a dimensão da prática profissional estão previstas no § 2º do artigo 4º e são as
163 seguintes: Assim definida, a BNC-Formação estrutura-se fundamentalmente sobre o conceito de competência em
164 suas várias facetas -do conhecimento e da atuação docente e do engajamento em manter-se constantemente em
165 desenvolvimento profissional. Os objetos de conhecimento das áreas específicas e as teorias que os fundamentam
166 e que fundamentam a prática pedagógica deixam de ter um fim em si mesmos e passam a se constituir como uma

4 C) PERFIL DOS CURSOS E O PERFIL DOS ESTUDANTES

167 espécie de ferramentas, de instrumentos a partir dos quais o futuro docente será capaz de agir considerando toda
168 a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

169 Por um lado, essa ênfase no saber fazer vem ao encontro de necessidades antigas referentes à formação de
170 professores, que deixa a desejar quando se trata da articulação entre teoria e prática. Relatos de estudantes
171 em estágio, segundo nossa experiência enquanto docentes de cursos de Letras que atuam nessas disciplinas,
172 evidenciam frequentemente essa necessidade de se pensar os conhecimentos da área, objetos de inúmeras
173 disciplinas dos cursos de formação, adequados a situações pedagógicas que contemplam os diferentes níveis da
174 educação básica. Trata-se, a nosso ver, de transpor didaticamente esses conteúdos de modo que sua aprendizagem
175 seja significativa para universo particular dos estudantes, tal como prevê a BNCC.

176 O sucesso e a implementação dessas diretrizes nos cursos de Licenciatura, ao longo dos próximos anos, assim
177 como a adequação dos currículos das redes federal, estaduais e municipais de Educação Básica à Base Nacional
178 Comum Curricular merece atenção, monitoramento e discussão por parte da comunidade acadêmica e não
179 acadêmica, de modo que se continue buscando, por meio das políticas públicas e dos avanços científicos das
180 áreas específicas dos professores em pré-serviço, a qualificação da formação docente e da educação que tanto
181 almejamos.

182 Além disso, consideramos importante também salientar que a Resolução não trata apenas do estabelecimento
183 das competências gerais e específicas da BNC-Formação, mas também adentra em outros terrenos, como os
184 fundamentos e a política da formação docente, a organização curricular dos cursos de Licenciatura e seu
185 detalhamento, como carga horária e sua distribuição, por exemplo.

186 Os fundamentos apresentados estão intimamente relacionados ao objeto da resolução, já que dão relevo à
187 formação com base nos conhecimentos específicos da área, à correlação entre teoria e prática e aos aspectos da
188 experiência profissional. Já os princípios da formação docente enfatizam pontos como o papel do Estado na
189 garantia da formação de profissionais para todas as etapas da Educação Básica, a valorização do profissional e o
190 seu papel como agente formador e transformador, a importância da formação inicial e continuada dos professores,
191 a garantia da qualidade dos cursos de formação e a articulação entre teoria e prática com base nos princípios
192 científicos e no tripé ensinopesquisa-extensão (Resolução nº 02, 2019).

193 Já em relação aos princípios da organização curricular, cabe destaque, mais uma vez, à articulação entre teoria e
194 prática, evidenciada pelo componente de estágio obrigatório, mas sem se restringir a ele, já que considera que essa
195 articulação deva perpassar todo o percurso acadêmico do licenciando, tanto em relação aos conteúdos pedagógicos
196 quanto aos específicos da área de formação. Ao lado desses princípios, encontram-se os fundamentos pedagógicos
197 que devem estar presentes nos cursos de formação docente, com destaque à competência em relação às diferentes
198 habilidades linguísticas, ao domínio das TDIC e seu uso pedagógico, ao compromisso com as metodologias
199 inovadoras e com a avaliação enquanto processo de formação, além do compromisso com a formação qualificada
200 dos novos docentes (Resolução nº 02, 2019).

201 Paralelamente às mudanças atreladas e motivadas pelas alterações nas políticas públicas, outros fatores têm
202 impulsionado que um novo perfil de cursos de formação docente e de egressos esteja se configurando. Assim,
203 na próxima seção, analisaremos o perfil dos cursos e dos estudantes de Letras do Brasil a partir dos dados do
204 Censo da Educação Superior. Essa análise poderá oferecer elementos para que se conheça mais acerca do perfil
205 de formação docente em Letras no Brasil e se possa, futuramente, monitorar sua evolução e as suas respectivas
206 transformações.

207 4 c) Perfil dos cursos e o perfil dos estudantes

208 Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado
209 ao Ministério da Educação, realiza o Censo da Educação Superior (Censo) em colaboração com as instituições de
210 ensino superior no Brasil, por meio do qual coleta uma ampla gama de informações sobre cursos de graduação,
211 perfil de alunos e de docentes, número de vagas, ingressantes e concluintes, número de matrículas, entre uma
212 série de outras variáveis. Esses dados são compilados em sínteses disponibilizadas de forma bruta, no site do
213 Instituto, e de forma analítica, em Resumos Técnicos anuais, e oferecem importantes subsídios para que se faça
214 o monitoramento, a avaliação e o planejamento das políticas públicas para o setor (Resumo técnico do Censo da
215 Educação Superior, 2017).

216 Nesta seção, apresentaremos alguns dados a partir do Censo acerca da formação de professores de Letras com
217 habilitação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) e com dupla habilitação
218 (Língua Portuguesa e língua estrangeira moderna -até o ano de 2017, os dados referentes às duplas habilitações
219 em línguas específicas não eram discriminados, apenas alocados sob um mesmo). O período recortado para a
220 análise é de 2010 a 2018. Foram observadas a evolução dos cursos presenciais e a distância ofertados na rede
221 pública e privada de ensino superior, bem como a evolução do número de matrículas em cada uma das modalidades
222 e dos perfis institucionais.

223 No Brasil, as instituições de ensino são distribuídas segundo duas grandes categorias administrativas: a pública,
224 gerida e financiada por recursos públicos de governos federal, estadual ou municipal; e as privadas, cujos recursos
225 advêm do pagamento de mensalidades pelos estudantes. Nesta segunda categoria, cabe uma importante distinção
226 entre as universidades particulares com fins lucrativos e as chamadas comunitárias, que, apesar de cobrarem
227 mensalidades de seus alunos, não têm fins lucrativos. A figura 3 mostra a constituição do sistema de ensino
228 superior brasileiro no ano de 2018 de acordo com a categoria administrativa: as instituições públicas de ensino

229 superior (federais, estaduais e municipais) compõem 12% do total (299) e as privadas são responsáveis por 88%
230 (2.238) do total de IES. Em 2018, as IES públicas eram responsáveis por 25% do conjunto de matrículas no ensino
231 superior (2.077.481 estudantes matriculados), enquanto a rede particular detinha 75% do número de estudantes
232 (6.373.274). (Cf. Figura 4). As figuras 5 e 6 mostram a evolução da oferta de cursos de Letras nas duas
233 habilitações analisadas neste trabalho no período de 2010 a 2018. O primeiro gráfico mostra uma queda de
234 26% na oferta de cursos de Letras (habilitação Português ou dupla habilitação) presenciais na rede privada -de
235 481 cursos em 2010 para 352 em 2018 -, enquanto a oferta de cursos na rede pública manteve-se relativamente
236 estável. Já o segundo gráfico mostra um movimento acentuado de crescimento na oferta de cursos de Letras
237 seja na habilitação Letras Vernáculas, seja em dupla habilitação, na modalidade a distância, pela rede privada,
238 passando de 30 cursos em 2010 para 92 em 2018 -o que representa um crescimento de mais de 300%. Já nas
239 universidades públicas, a oferta de cursos nessa modalidade teve um aumento de quase 70% (de 24 em 2010 para
240 40 em 2018). A figura 7 ilustra, por sua vez, a evolução do número de matrículas nas duas modalidades de ensino
241 segundo a categoria administrativa. A parte superior da figura apresenta uma estabilidade relativa no número
242 de matrículas na modalidade presencial na rede pública; já na rede privada, ocorre um decréscimo acentuado (de
243 34.934 em 2010 para 18.139 em 2018). Esse decréscimo no número de matrículas acompanha a diminuição da
244 oferta de cursos presenciais por parte das instituições dessa mesma categoria administrativa.

245 Já a parte inferior da figura 7 demonstra o número de matrículas na modalidade a distância, no período
246 analisado, segundo a categoria administrativa. No âmbito das instituições públicas de ensino, percebe-se um
247 decréscimo nesse quantitativo nos três primeiros anos e uma estabilidade nos anos subsequentes; já nas instituições
248 privadas, há um incremento bastante significativo no período analisado, que acompanha, consequentemente, o
249 crescimento da oferta de cursos. Esses dados configuram uma migração dos estudantes do ensino presencial
250 para a modalidade a distância, cujo acompanhamento a partir dos dados dos próximos censos poderá indicar
251 a prevalência ou não de formação dos docentes por esta modalidade de ensino. Relativamente a esses últimos
252 dados, devem-se ressaltar dois pontos importantes. O primeiro deles diz respeito à discrepância entre a quantidade
253 de vagas ofertadas e o número de ingressantes na modalidade a distância. Isso pode ser devido ao fato de a
254 dinâmica da EaD ser bastante diferente daquela colocada em prática no ensino tradicional, já que naquela há
255 a atuação de uma equipe multidisciplinar, que envolve tutores a distância e presenciais, professores formadores
256 e professores conteudistas, além de outros profissionais que atuam de forma indireta para que o processo de
257 ensino-aprendizagem aconteça, permitindo, assim, que as turmas sejam em número maior em relação ao ensino
258 presencial.

259 Essa discrepância mostra também um descompasso entre a oferta de vagas e a procura dos estudantes por
260 esse curso, especialmente nessa modalidade. Relativamente a esse aspecto, a título de exemplo, a pesquisa
261 publicada pela Fundação Itaú Social, denominada Profissão professor, em 2018, revela que 49% dos professores
262 que participaram da pesquisa indicaram que "certamente não recomendariam" a profissão docente para um
263 jovem, enquanto 23% optaram pela alternativa "certamente recomendaria". As principais razões apontadas pelos
264 pesquisados são a desvalorização da carreira (48%), a má remuneração (31%), a rotina desgastante (15%) e a falta
265 de infraestrutura ou recursos (13%) (Todos Pela Educação, 2018). Também pesquisa publicada pela Organização
266 para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018 revelou que, de 2006 a 2015, a taxa de
267 adolescentes de 15 anos que deseja ser professor caiu de 7,5% para 2,4% e as causas apontadas para o desinteresse
268 são salários baixos e pouco reconhecimento da profissão na sociedade (Redação, 2018). Esses dados são um
269 indicativo do desprestígio da profissão docente e uma hipótese sobre a ociosidade de vagas nesses cursos.

270 O segundo ponto a ser destacado é relativo ao número de concluintes. Segundo dados do Censo, em 2018, dos
271 11.774 concluintes do ensino presencial, 8.021 foram diplomados por instituições públicas e 3.753 por instituições
272 privadas; já na modalidade a distância, 4.882 estudantes foram diplomados por instituições privadas e 1.529 por
273 instituições públicas. Esses números mostram o perfil de formação dos professores de Letras de acordo com a
274 categoria administrativa é bastante distinto. A esse respeito, cabe também considerar que os concluintes em 2018
275 não podem ser analisados em relação aos ingressantes do mesmo ano, mas em relação aos ingressantes de 2015 e
276 anos anteriores, já que os cursos de Letras têm em média duração de 7 a 9 semestres em cursos de habilitação
277 única e de 10 semestres em cursos de dupla habilitação.

278 Esses dados apresentados podem fundamentar alguns apontamentos, que não se configuram como conclusões,
279 mas como perspectivas para os próximos anos, para as quais cabe reanálise a partir do comportamento futuro
280 da oferta de cursos, de vagas, do número de matrículas e de concluintes: Quanto à oferta de cursos por categoria
281 administrativa e por modalidade: Observa-se um decréscimo na oferta de cursos presenciais por parte das
282 instituições de ensino privadas e uma estabilidade na oferta de cursos por parte das universidades públicas.
283 De acordo com a curva apresentada no gráfico da figura 5, esse decréscimo se mostra constante desde o ano de
284 2012. Os dados relativos ao ano de 2018 merecem prudênci em sua análise, pois a metodologia de apresentação
285 dos números, nos relatórios do Censo, deixou de considerar em um único bloco os cursos com habilitação em
286 Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras e passou a discriminá o número de cursos de cada uma dessas línguas
287 estrangeiras em dupla habilitação. Assim, a afirmação dessa nova tendência deverá ser analisada nos próximos
288 anos.

289 Já em relação à oferta de cursos a distância pelas duas categorias administrativas, verifica-se uma propensão
290 extremamente acentuada de crescimento na oferta pelas instituições privadas e um crescimento menos expressivo
291 nas públicas. Isso se deve ao fato, entre outros, de as IES públicas disponibilizarem cursos superiores na

5 QUANTO À QUANTIDADE DE MATRÍCULAS:

292 modalidade a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, que tem reduzido significativamente o
293 número de vagas e os recursos financeiros. Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, que oferta
294 atualmente 4 cursos de Licenciatura (entre eles, Letras-Português) em parceria com a UAB, as aulas presenciais
295 nos polos tiveram de ser substituídas por encontros virtuais em razão da diminuição da verba destinada a viagens.
296 Outros cortes, como a diminuição do número de tutores presenciais e de professores conteudistas, que compõem
297 as equipes multidisciplinares no suporte às atividades pedagógicas dos docentes, também têm impactado esses
298 cursos.

299 Apesar desses cortes, a qualidade do ensino tem sido um princípio na oferta de cursos na modalidade a distância
300 pelas IES públicas, que proporcionam formação para suas equipes (professores, tutores, equipes multidisciplinares
301 e administrativas) com vistas a promover uma apropriação crítica das tecnologias digitais para o processo de
302 ensino-aprendizagem, além de oferecer suporte para que cada uma das disciplinas seja pedagogicamente pensada
303 em relação ao ensino mediado por tecnologias, que constitui a tônica da modalidade. Os tutores a distância são
304 criteriosamente escolhidos por meio de seleção pública via edital (atendendo às determinações do MEC), zelando
305 pela convergência entre a sua área de formação e o curso em que irão atuar, pela quantidade de alunos que serão
306 atendidos e pela determinação, entre os critérios de seleção, daqueles relativos à formação em pósgraduação e à
307 experiência prévia na modalidade.

308 O monitoramento da qualidade desses cursos, tanto presenciais quanto a distância, independente da categoria
309 administrativa que os oferta, está previsto na Resolução analisada na seção anterior (Resolução nº 02, 2019),
310 que apresenta, em seu artigo 6º, inciso IV, como um dos princípios da política de formação de professores "a
311 garantia dos padrões de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras nas
312 modalidades presencial e a distância". Esse monitoramento da qualidade é realizado por meio do Sinaes (Sistema
313 Nacional de Avaliação da Educação Superior) (lei nº 10.861, 2004), composto pela avaliação das instituições,
314 dos cursos e do desempenho dos estudantes, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
315 Educacionais Anísio Teixeira (INEP): "O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos,
316 principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da
317 instituição, o corpo docente e as instalações." (<http://inep.gov.br/sinaes>, recuperado em 13 de setembro de 2020).
318 Entre os instrumentos mais conhecidos do Sinaes encontra-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes,
319 o Enade, componente curricular obrigatório, aplicado a cada três anos aos estudantes dos cursos de graduação
320 que concluíram pelo menos 80% da carga horária.

321 5 Quanto à quantidade de matrículas:

322 As matrículas na rede privada, no ensino presencial, apresentam um decréscimo desde o início do período
323 analisado, tendo reduzido à metade em oito anos, enquanto aquelas referentes à modalidade a distância
324 dobraram no mesmo período. Isso é reflexo da migração da oferta dos cursos da modalidade presencial para aquela
325 a distância por parte das instituições dessa categoria administrativa. O inverso se observa nas IES públicas, que
326 concentram a maior parte das suas matrículas no ensino presencial. É graças aos dados desta última categoria
327 administrativa que o que prevê a LDBEN, em seu artigo 62, §3º é atendido, já que a referida lei determina que
328 "a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo
329 uso de recursos e tecnologias de educação a distância" (LDBEN, 1996/2017). A esse respeito, informações futuras
330 sobre o número de concluintes e a evolução da oferta de vagas e de ingressantes poderão fornecer subsídios para a
331 análise do perfil do docente para as áreas de Língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas e seu cotejamento
332 ao que prevê esse dispositivo legal.

333 Quanto à oferta de vagas e ao ingresso: Observa-se uma procura significativamente inferior à oferta de vagas,
334 que pode ser indício de a. baixa procura pelos cursos de Letras; e/ou b. oferta discrepante em relação ao potencial
335 de procura desses cursos.

336 Como vimos, as políticas públicas de regulação e de monitoramento e avaliação dos cursos de Licenciatura no
337 Brasil são fundamentais para a definição do perfil docente que se deseja. Outrossim, investimentos no fomento
338 à qualificação dessa formação também fazem parte dessas políticas públicas, como o Programa Institucional de
339 Iniciação à Docência, que será objeto das próximas páginas.

340 iii.

341 O Programa Institucional de Iniciação à Docência e a Formação de Professores O Programa Institucional de
342 Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério
343 da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma
344 aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão
345 inseridas.

346 Executado pelas instituições de ensino superior desde 2007, o programa é viabilizado pela concessão de bolsas
347 a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES em parceria
348 com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na
349 primeira metade do curso, visando a estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre
350 a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Nas atividades desenvolvidas no
351 âmbito do Pibid, os discentes são acompanhados por um professor da escola parceira e por um docente de uma
352 das instituições de educação superior participantes do programa.

353 De acordo com informações disponibilizadas em seu site (<https://capes.gov.br/educacao-basica/> cape-

354 spibid/pibid, recuperado em 13 de agosto de 2020), o programa tem por objetivos: O Programa Institucional
355 de Iniciação à Docência já começa sua atuação na formação de professores antes mesmo que estes estejam
356 matriculados em algum curso de licenciatura, através do contato entre os alunos das escolas e os pibidianos. Um
357 aspecto positivo do Pibid incide sobre a motivação que provoca nos alunos das escolas atendidas pelo programa
358 ao escolherem a docência como profissão.

359 Relatos dados por alunos de Letras, candidatos às bolsas do Pibid, em suas cartas de intenções e nas entrevistas
360 durante a etapa de seleção na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na região central do Estado do
361 Rio Grande do Sul, revelam que esses discentes foram alunos em escolas públicas atendidas pelo Programa e
362 que foram impactados pela experiência, o que os motivou a nutrir o desejo de serem professores, como aqueles
363 pibidianos. E assim o fizeram. Entraram para um curso de licenciatura e se inscreveram no Programa, para
364 poderem oferecer aos alunos das escolas públicas aquilo que tiveram, formando um belo círculo virtuoso.

365 Esses impactos positivos do Pibid tanto na formação de professores quanto nos sistemas de educação já
366 são de conhecimento prático, por meio das vivências cotidianas dos docentes e dos discentes dos cursos de
367 formação de professores, quanto de conhecimento teórico, evidenciado pela vasta fortuna crítica disponível em
368 teses, dissertações, artigos acadêmicos e comunicações em eventos, a exemplo de Baltor (2020), Cassel (??018

369 **6 a) A implementação do Programa**

370 As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do PIBID apresentam à Coordenação de
371 Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, seus projetos
372 de iniciação à docência de acordo com os editais de seleção publicados.

373 A partir das informações disponibilizadas em seu site (<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, recuperado em 13 de agosto de 2020), os projetos preveem de 24 a 30 alunos bolsistas,
374 3 professores supervisores pertencentes às escolas em que os alunos irão atuar e um coordenador de área da
375 IES. As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do Pibid, por sua vez, são
376 escolhidos por meio de seleções promovidas pelas IES e as escolas de Educação Básica são habilitadas pelas
377 redes de ensino. Após esta habilitação, a IES define as unidades escolares onde desenvolverá as ações do Pibid.

378 O regimento do programa determina que o aluno bolsista deverá participar das atividades definidas pelo
379 projeto, executando-as de acordo com as orientações recebidas dos(as) professores(as) supervisores(as) e
380 coordenadores(as) do Programa, e deverá dedicar, no período de vigência da bolsa, no mínimo 32 horas mensais
381 às atividades do projeto ao qual está vinculado, distribuídas em encontros de formação, encontros preparatórios,
382 encontros para relato e reflexão e as aulas nas escolas, semanalmente.

383 A atuação do bolsista nas escolas pode ser no formato de docência assistida, em que o aluno atua em uma
384 turma juntamente com o professor regente, ou no formato de oficinas, ministradas no contraturno. Os conteúdos
385 são definidos pelo professor da turma de acordo com o plano pedagógico da escola. Os professores em pré-serviço
386 elaboram o plano de aula e discutem sobre questões metodológicas e de conteúdo com o coordenador de área
387 na IES; após essa etapa, os planos são encaminhados com antecedência para o supervisor da escola avaliar e só
388 então são implementados.

389 Algumas experiências já realizadas no Pibid Letras nos subprojetos de Português e Inglês, em uma universidade
390 no interior do Rio Grande do Sul em parceria com escolas da rede estadual de ensino, serão apresentadas na
391 sequência.

393 **7 b) Pibid Português 1**

394 O subprojeto Letras-português do Pibid que relatamos foi implementado no período de 2009 a 2017, ano em que
395 o Ministério da Educação modificou o formato do Programa, o segmentando em Pibid (para estudantes dos dois
396 primeiros anos dos cursos de Licenciatura) e em Residência Pedagógica (para estudantes de Licenciatura nos anos
397 finais de curso). Seu desenvolvimento se deu em uma instituição de ensino superior do interior do Rio Grande
398 do Sul e teve, ao longo de todo o período, outros coordenadores institucionais. Sua tônica se dava em atividades
399 de leitura e escrita por meio de oficinas, de docência assistida e de gestão na biblioteca escolar. É a este eixo de
400 atuação que daremos destaque neste relato.

401 De modo bastante geral, a gestão da biblioteca escolar configurava-se como um processo de revitalização e de
402 ocupação desse espaço pelos pibidianos e por outros docentes da escola, para a contação de histórias, realização de
403 oficinas e de outras atividades pedagógicas. O processo de gestão da biblioteca escolar não se restringia à atuação
404 no espaço da escola. Inicialmente, o grupo de bolsistas e seus coordenadores liam e discutiam referenciais teóricos
405 que embasavam as ações, desde questões ligadas à leitura, especialmente a literária e voltada para o público
406 infanto-juvenil, a representatividade e o papel das bibliotecas no processo de letramento e de incentivo à leitura,
407 a seleção de obras para o público, o estudo das técnicas de contação de histórias e o planejamento das atividades
408 de acordo com os diferentes públicos atendidos pelos pibidianos.

409 As bibliotecas escolares, na maioria das escolas atendidas, sofriam com a falta de organização, de profissionais
410 da área (bibliotecários) para desenvolverem um trabalho específico neste espaço, formação continuada dos
411 docentes regentes das turmas com vistas a repensarem o uso da biblioteca, o papel dos livros literários e da leitura
412 de uma forma não escolarizada, além do uso inadequado do espaço, para onde alunos com mau comportamento
413 costumam ser enviados como forma de punição.

414 A figura abaixo ilustra um pouco do trabalho realizado, na qual se pode notar como era parte de um dos espaços
415 revitalizados e como ficou após a atuação dos pibidianos: As principais estratégias usadas pelos pibidianos para
416 revitalização e ocupação do espaço eram a sua limpeza e organização, já que muitas estantes da biblioteca
417 eram usadas para guardar livros didáticos antigos. Para isso, era feita uma seleção desses materiais, além de
418 ornamentações nas paredes, reorganização dos móveis, colocação de tapetes, puffes, sofás e almofadas para criar
419 um ambiente acolhedor e agradável, onde eram realizadas as contações de histórias. Em relação aos livros
420 literários, estes eram organizados, catalogados e dispostos de modo que ficassem acessíveis às crianças, para que
421 elas pudessem acessá-los livremente, folheá-los e escolher para leitura aquele que fosse do seu desejo.

422 Depoimentos dos pibidianos em seus relatórios enfatizam a importância da sua atuação enquanto bolsistas
423 e da biblioteca escolar como um espaço pedagógico, que pode potencializar a alfabetização, o letramento e a
424 formação de leitores. Essas declarações são testemunho do papel transformador do Pibid junto às escolas e da
425 sua importância na formação dos futuros docentes, que têm a oportunidade de planejar, agir e refletir a partir
426 da orientação e da supervisão de docentes mais experientes: "A maior interação entre bolsistas e alunos, em um
427 ambiente de incentivo à leitura, é de extrema importância para a formação do professor de língua portuguesa,
428 pois significa abrir os olhos para o trabalhoso processo que é manter um espaço de leitura e fazer com que ele
429 seja frequentado. A percepção sobre essa manutenção proporciona ao professor uma nova perspectiva na forma
430 de encarar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o capaz de notar os desafios que envolvem o encontro do
431 livro com o seu leitor." (Fonte: dados de relatório do projeto) "Como futuros professores, vimos a necessidade
432 de refletir seriamente sobre o papel da biblioteca dentro da escola e sua significação, sobre a importância da
433 leitura na formação dos estudantes. Infelizmente, em muitas famílias, o contato com livros é ainda algo que
434 pouco acontece. Por isso, é de suma importância que repensem a prática de leitura nas escolas. É necessário
435 que a biblioteca escolar seja um espaço de integração, que nela sejam criados projetos de promoção da leitura e
436 que toda a comunidade escolar se torne responsável por estes processos." (Fonte: dados de relatório do projeto)
437 "Estar em contato com a biblioteca e com os livros enriquece a nossa sensibilidade enquanto leitores e estudantes
438 de Letras. A possibilidade de realizar gestão nesse ambiente nos deu a oportunidade de ressignificar o sentido
439 de biblioteca, o que torna a nossa percepção diferente de tudo que envolve e está interligado a ela. Sempre é de
440 grande valia perceber o quanto um espaço como esse pode intervir na formação de leitores e no rendimento das
441 aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. A vivência íntima com o ambiente favorece a nossa prática, torna-a
442 mais atenta e crítica em relação à biblioteca." (Fonte: dados de relatório do projeto) Esses mesmos bolsistas
443 registraram as transformações pelas quais passaram escola e o modo como a sua inserção colaborou para que a
444 biblioteca fosse utilizada com finalidade pedagógica, desenvolvendo nos estudantes o interesse pelos livros, pela
445 leitura e pela literatura: A partir das atividades realizadas, notamos a ampliação do interesse dos alunos pela
446 leitura e por frequentarem a biblioteca. Além disso, à medida que fomos atuando, percebemos que o contato
447 com os livros e a participação dos alunos nas atividades propostas resultou na ativação da biblioteca, que antes
448 era usada para outros fins, possibilitando aos discentes um maior desenvolvimento da imaginação e da linguagem
449 oral e escrita. Outro resultado foi o amplo engajamento de professores e de estudantes na prática de vivenciarem
450 a biblioteca infantil "Imaginaler", criando um ambiente de trocas de experiências para uma melhor aprendizagem
451 e desenvolvimento da leitura. Contribuímos para a desconstrução da imagem da biblioteca como somente a de
452 um local de armazenamento de livros e realização de atividades de reforço escolar. © 2020 Global Journals Volume
453 XX Issue X Version I 12 (G)

454 (Fonte: dados de relatório do projeto)

455 Esses relatos e a experiência proporcionada pelo Pibid aos estudantes de Letras evidenciam o seu papel na
456 formação de professores em pré-serviço, contribuindo para as vivências no espaço escolar, as vivências enquanto
457 docentes e para uma ressignificação das teorias que fundamentam os conhecimentos específicos e pedagógicos
458 com as quais têm contato ao longo do curso superior. c) Pibid Inglês 2 O subprojeto de inglês do Programa
459 Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade comunitária, na região Sul do Brasil,
460 foi o campo empírico para as práticas que serão relatadas a seguir. Dentre as muitas ações realizadas pelos
461 professores em pré-serviço, bolsistas do programa, destacamos aqui algumas ocorridas no ano de 2018.

462 As ações do subprojeto Pibid Inglês descritas a seguir foram de docência assistida, modalidade em que os
463 pibidianos ficam à frente da turma, dando aula sob a observação da professora regente. A partir das informações
464 sobre conteúdos, repassadas pela professora, e dos planos de aula elaborados e discutidos em conjunto, os
465 professores em pré-serviço puderam experimentar a sensação de estarem dando aula, explicando, corrigindo,
466 gerenciando o tempo, enfim, vivenciando a prática docente.

467 As escolas atendidas pelo programa apresentavam diferentes realidades sócio-econômicas, o que é um
468 importante fator para que os futuros professores conheçam diferentes contextos. Dentro desses variados contextos,
469 havia escolas de perímetro urbano e rural, e escolas que atendem alunos com necessidades especiais.

470 Em uma dessas escolas, com mais de 400 estudantes, 10% eram surdos ou com algum grau de deficiência
471 auditiva. A escola, referência no ensino de surdos na região, inclui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na grade
472 curricular e salas específicas para o ensino aos surdos.

473 Apesar das dificuldades encontradas, os pibidianos que atuaram na escola relataram que foi uma experiência
474 gratificante não apenas pelo aprendizado proporcionado, mas também porque puderam notar um aumento no
475 interesse dos alunos daquela escola em relação à Língua Inglesa, bem como sua dedicação e vontade de aprender.
476 Na Figura 10, podemos ver alguns registros de atividades realizadas pelos alunos da escola. O confrontamento com

477 essa realidade gerou muitas reflexões e pesquisas por parte dos pibidianos que atuavam na escola. Nas reuniões
478 preparatórias, na universidade, havia profundos debates sobre a inclusão e o ensino de língua estrangeira. O
479 contato com essa experiência e a proximidade com a realidade da inclusão fez com que os alunos refletissem
480 de forma mais aprofundada sobre as diferentes formas de aprendizagem que os diferentes alunos (com ou sem
481 inclusão) em uma mesma sala de apresentam.

482 O grupo, juntamente com a professora supervisora da escola, que era a professora titular da turma -e intérprete
483 de Libras -, discutiu sobre o desafio que era ensinar a língua inglesa enquanto terceira língua, no caso dos alunos
484 surdos, e que recursos poderiam ser utilizados para auxiliar esse processo. Alguns alunos passaram a pesquisar
485 sobre a Língua Americana de Sinais (ASL American Sign Language) e passaram a utilizar vídeos e séries que
486 usavam a ASL nas aulas, as quais eram indicadas para os alunos. Essa experiência, certamente, foi enriquecedora
487 para todos os agentes envolvidos.

488 IV. A Formação de O ensino de qualquer componente curricular, de acordo com Rose e Martin (2012), ocorre
489 através da língua e, no caso específico do letramento, o aluno aprende a língua e sobre a língua através da
490 língua, o que confere importância para a metalinguagem pedagógica. A linguagem do professor em sala de aula,
491 conforme Krashen (1984), constitui-se num dos principais insumos com os quais o aluno tem contato e, por isso,
492 a qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem a diferença. Conforme Ibrahim (2006), Durante
493 os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do
494 reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do
495 tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem parte desse
496 processo e afetam o aprendizado do aprendiz. (IBRAHIM, 2006.p.12) Ademais, em se tratando de aprendizagem
497 e memória, sabe-se que não é apenas o conteúdo que será memorizado pelo aluno, mas também a forma como
498 ele aprendeu aquele conteúdo e isso fará toda a diferença no momento em que esse aluno precisar acessar aquele
499 conhecimento. Se a forma pela qual que ele aprendeu o conteúdo o fez sentir-se seguro, confortável e alegre,
500 muito provavelmente ele irá acessar esse conhecimento de forma muito mais fluida.

501 O termo Metalinguagem Pedagógica refere-se, segundo Rose (2018b), a um conhecimento que inclui os termos
502 técnicos que são usados para se discutir e se ensinar a língua na formação de professores e na sala de aula.
503 É capital que se ensine, para além de conteúdos, algumas habilidades específicas, como a de uma linguagem
504 apropriada para a sala de aula, especialmente em se tratando de formação de professores.

505 O desenvolvimento desse artifício instrumentaliza os professores em pré-serviço com um Conhecimento Acerca
506 da Língua (CAL) 3 b) Instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica para a utilização em suas práticas
507 docentes ao ensinar explicitamente sobre a língua para seus futuros alunos. Tal habilidade, quando empregada
508 pelo professor em sala de aula, colabora para a conscientização de um novo saber, sobretudo no letramento.

509 Essa conscientização é defendida por Halliday (1989), para quem o papel da escola deve ser exatamente o de
510 conscientizar o aluno sobre a língua, aspecto considerado fundamental pelo autor em se tratando do letramento.

511 A Metalinguagem Pedagógica tem por princípios, segundo Rose (2018a), a reorientação e reordenação do
512 CAL, produzido na academia, para aplicações de ensino. Um dos resultados desse processo é a promoção de uma
513 adequação e uma transposição daquilo que o professor em pré-serviço aprende enquanto discente na graduação
514 e aquilo que ele vai usar em sala de aula com seu aluno. Dessa forma, destacamos que o desenvolvimento dessa
515 habilidade é essencial na formação de professores. O domínio de tal competência contribui para tornar a principal
516 ferramenta de trabalho desses futuros professores -a linguagem que usam com os alunos em sala -um insumo ainda
517 melhor para seus futuros alunos.

518 Graças ao surgimento de um aparente consenso, conforme apontado por Novea (2009), por parte de
519 pesquisadores e mesmo de órgãos oficiais, relativo às ações e aos princípios a serem utilizados para garantir
520 a aprendizagem da docência e a formação dos docentes, esta seara vem se modificando.

521 Assim, diversas abordagens metodológicas que visam dar conta da Matriz de Competências profissionais do
522 professor se apresentam como possibilidades.

523 instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica, por exemplo, pode ocorrer através de abordagens e de
524 metodologias variadas. Dentre elas, destacamos a metodologia para o letramento chamada Ler para Aprender,
525 do inglês Reading to Learn (Rose & Martin, 2012), desenvolvida a partir da Pedagogia de Gênero da escola de
526 Sydney por seu enfoque no desenvolvimento dessa competência.

527 A metodologia de letramento Ler para Aprender é um programa de ensino baseado no trabalho a partir
528 dos gêneros curriculares utilizados em sala de aula. Segundo Rose (2019), o programa de aprendizagem
529 profissionalizante R2L também é uma sequência de gêneros curriculares -um macrogênero textual curricular
530 projetado para treinar professores em relação ao recurso específico da linguagem utilizada em sala de aula.

531 O Programa Ler para Aprender, conforme Rose (2017a), consiste em um conjunto de estratégias que habilita
532 os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos de uma sala consigam ler e escrever nos
533 níveis que eles precisam atingir. São três níveis de estratégias para o ensino de textos, parágrafos e frases,
534 respectivamente, como pode ser visto no Quadro 1. O programa enfatiza a construção da compreensão de um
535 texto antes de se iniciar a sua leitura e planeja cuidadosamente a interação professoraluno para prover o máximo
536 de suporte em cada nível. É no momento de interação e suporte que a metalinguagem pedagógica é utilizada.

537 8 Quad 1: Níveis de suporte à leitura e à escrita e as respectivas 538 estratégias desenvolvidas

539 A implementação do Programa Ler para Aprender não está centrada no aluno, mas também não está centrada
540 no professor. Essa metodologia de ensino está focada em como professores e alunos interagem para construírem
541 conhecimento. A interação ocorre segundo uma sequência de passos: preparação para a tarefa; a tarefa; a
542 elaboração. Nessa interação, os papéis se alternam em um contínuo, garantindo que todos os alunos participem
543 igualmente, inclusive aqueles -que muitas vezes compõem a maior parte da turma -que não interagem tanto
544 e, consequentemente, tendem a se beneficiar menos com o processo de aprendizagem. Um estudo feito com
545 professores em pré-serviço que buscava analisar a ocorrência da metalinguagem pedagógica antes e depois da
546 implementação do Programa Ler para Aprender mostrou que, após a realização de uma única oficina em que
547 se utilizou a metodologia aplicada a um gênero textual, o uso de tal recurso pelos participantes aumentou
548 expressivamente. Podemos perceber a modificação ocorrida no discurso dos participantes que se dá devido a uma
549 consciência reflexiva que os participantes-futurosprofessores desenvolveram com a implementação do Ciclo. A
550 Metalinguagem Pedagógica contribui para a reflexão consciente sobre a língua, importante fator para o letramento,
551 podendo vir a se transformar em uma posterior naturalização de tais recursos na escrita dos participantes e na
552 prática docente.

553 V.

554 9 Conclusões

555 Este trabalho teve por objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente
556 da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática,
557 quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Ler para Aprender (LPA).
558 Para isso, buscamos suporte no estado da arte acerca da relação entre o Pibid e a formação docente e apresentamos
559 alguns resultados que revelam a sua importância no contexto educacional básico e superior, especialmente quando
560 se pensa na articulação entre teoria e prática.

561 Essa relação Universidade-Escola mostra-se como um fenômeno simbiótico em que se beneficiam todos os
562 atores envolvidos: ganha o professor em formação por poder estar precocemente inserido em um contexto escolar;
563 ganha o curso de graduação em licenciatura da universidade pela possibilidade de estar em diálogo aberto
564 com a escola, pelo estabelecimento de parcerias frutíferas para ambas as partes; ganham os supervisores e os
565 professores das escolas parceiras por poder estar em uma troca recíproca com os licenciandos e a universidade, o
566 que acaba servindo, muitas vezes, como uma espécie de formação continuada; ganha o aluno da escola que está
567 experienciando novas práticas de ensino; ganha a comunidade escolar e a sociedade pela geração de potenciais
568 futuros professores.

569 Além de todos esses aspectos referentes à formação, o programa também auxilia os pibidianos financeiramente,
570 com a bolsa que é paga mensalmente e que pode estender-se por até dezoito meses, garantindo, muitas vezes,
571 a permanência desse aluno na universidade. Outrossim, o Pibid atua na construção de seus perfis docentes,
572 implicando o desenvolvimento da postura adequada e a construção do respeito em sala de aula. Relativamente
573 aos aspectos pedagógicos, a inserção dos estudantes no Programa contribui para que o conjunto de conhecimentos,
574 habilidades, atitudes e valores se alicerçem fortemente na prática, transbordando os limites do estágio obrigatório,
575 tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor ??Resolução n. 2, 2019).

576 A análise de documentos referentes às políticas públicas e os dados do Censo da Educação Superior
577 evidenciaram que devem ser esperadas mudanças nos próximos anos, seja a adequação dos cursos de Licenciaturas
578 à BNC-Formação, seja das redes de ensino e suas escolas à BNCC. Essas mudanças colocarão em relevo a
579 transposição didática dos objetos de conhecimento com vistas ao desenvolvimento das competências, de modo
580 a atender ao que preconizam os documentos oficiais, e também ao comportamento das instituições de ensino
581 superior relativamente à oferta de cursos em suas diferentes modalidades.

582 Por fim deixamos registrado o reconhecimento das limitações deste trabalho, que deixa em aberto algumas
583 questões, especialmente aquelas que se detêm em uma relação mais ampla entre os aspectos sociais e políticos
584 implicados no tema da educação, de modo geral, e na formação docente, de maneira mais particular. Tais
585 desdobramentos merecem reflexões mais aprofundadas em trabalhos futuros.

586 10 Agradecimentos

587 Aos colegas Profa. Dra. Ângela Cogo e Prof. Dr. Carlos René Ayres, pela parceria na coordenação dos projetos
588 Pibid Português e Pibid Inglês, relatados neste trabalho;

589 As escolas participantes dos projetos e aos bolsistas envolvidos; À Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos,
590 supervisora de pesquisa de pós-doutorado da autora Cristiane Dall' Cortivo Lebler;



Figure 1:



1

Figure 2: Fonte:Fig. 1 :

2

Distribuição IES - Brasil - 2018

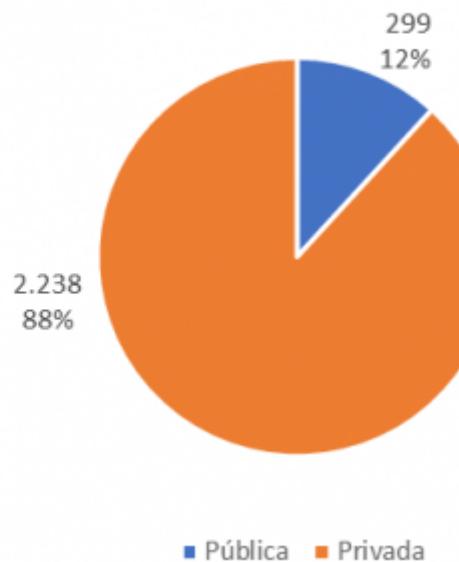


Figure 3: Fig. 2 :

34

Distribuição do número de matrículas - 2018

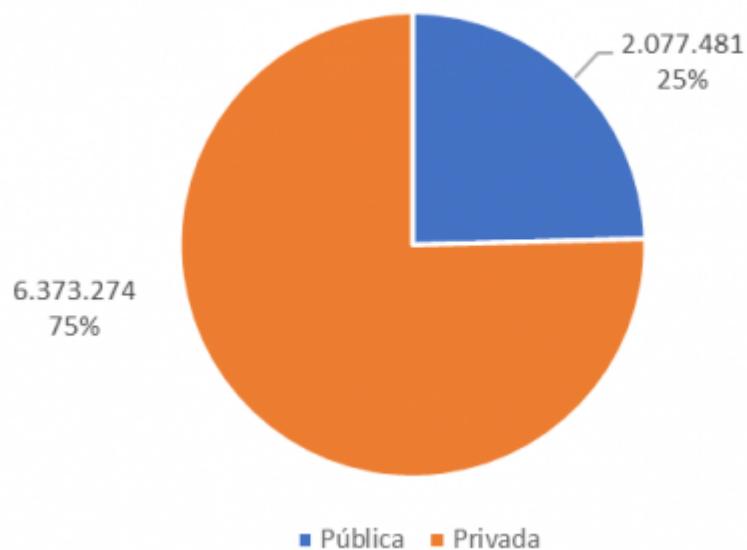


Figure 4: Fonte:Fig. 3 :Fig. 4 :

56

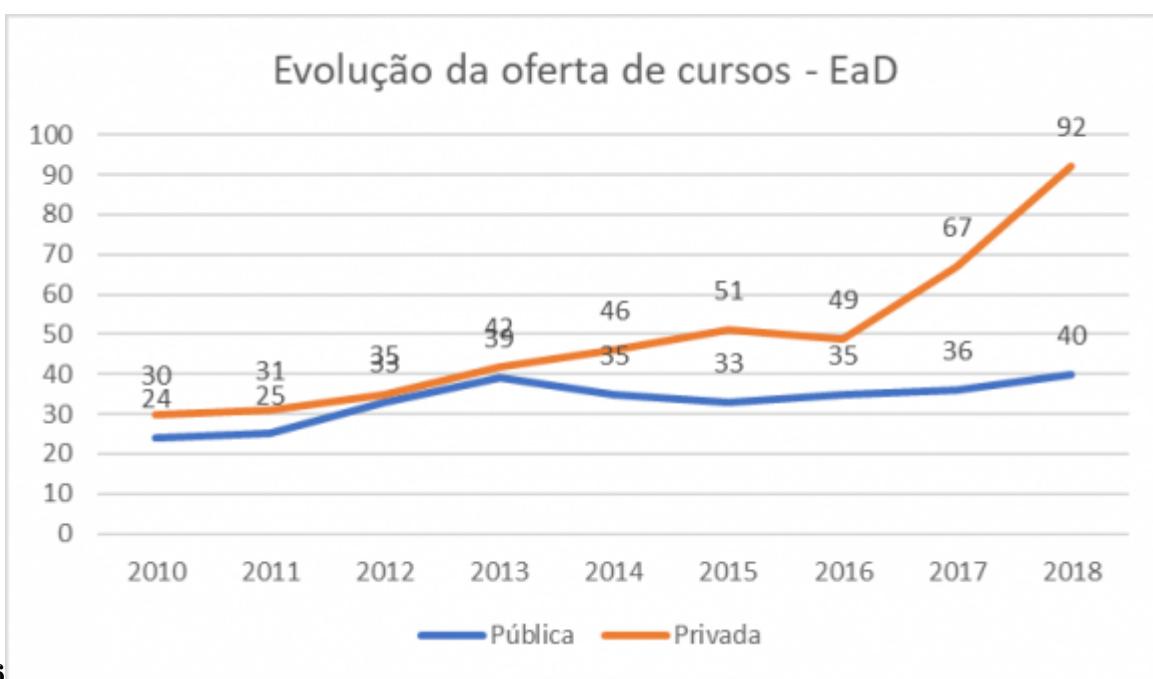


Figure 5: Fonte:Fig. 5 :Fig. 6 :

7



Figure 6: Fonte:Fig. 7 :



8

Figure 7: Fig. 8 :



Figure 8:

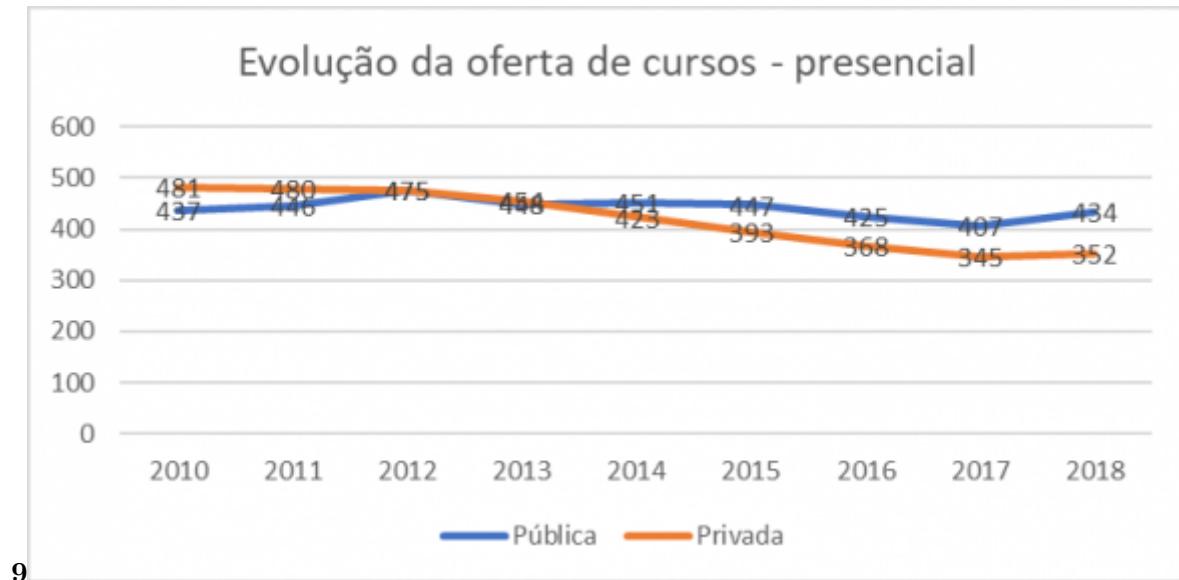


Figure 9: Fonte: Acervo pessoal Fig. 9 :



Figure 10: Fonte:

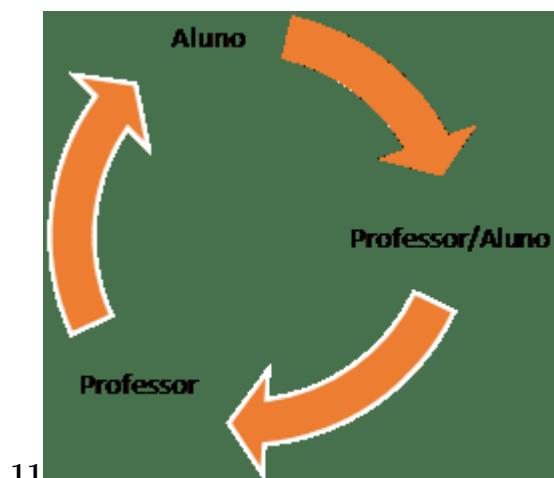


10

Figure 11: Fig. 10 :



Figure 12:

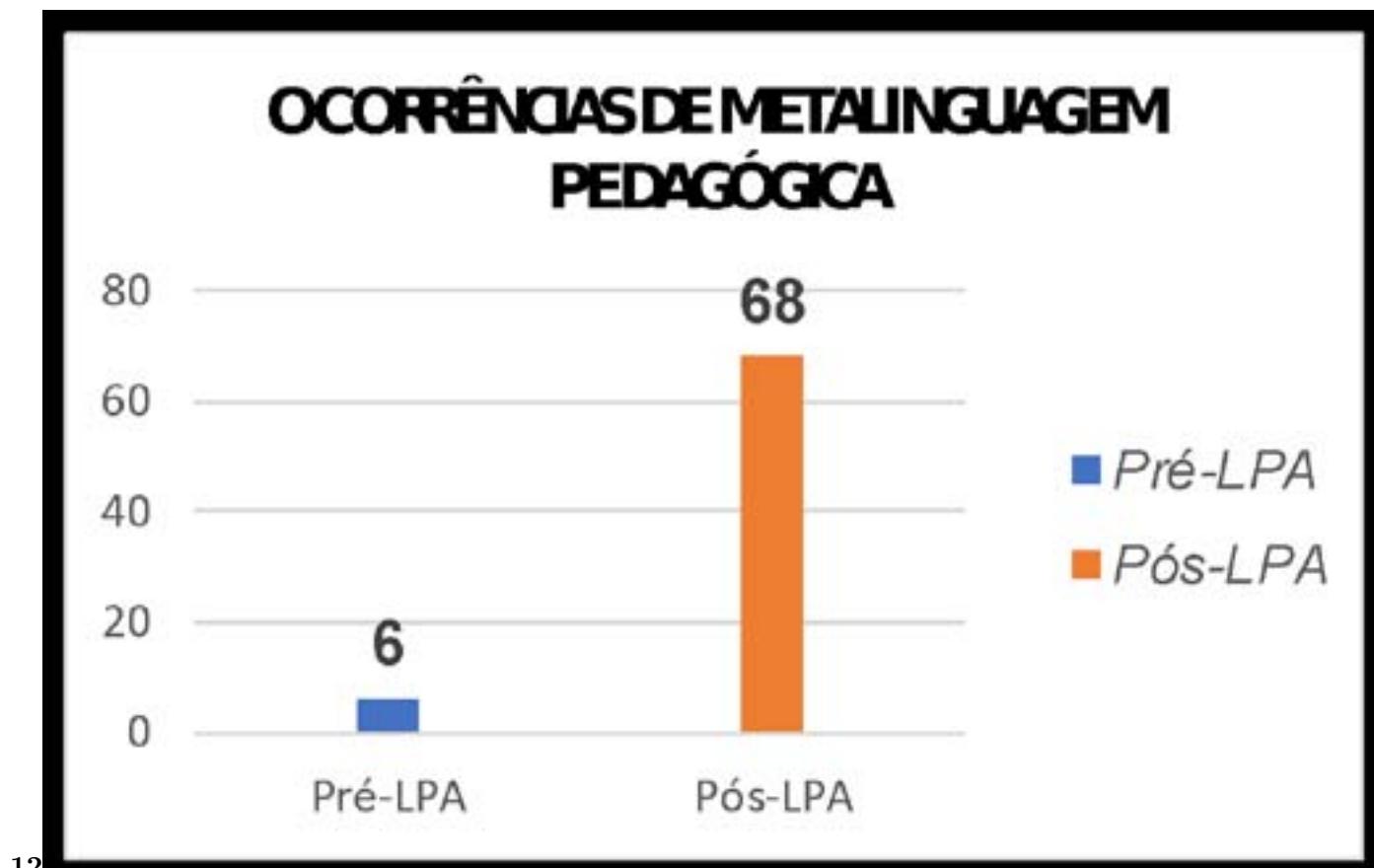


11

Figure 13: FonteFig. 11 :



Figure 14: Fonte



12

Figure 15: Fig. 12 :

¹(G)

²O projeto relatado nestas páginas também foi coordenado pela prof. Dr. Carlos Ayres, a quem igualmente se devem os méritos pelos resultados alcançados.

³(G)

⁴O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias

⁵© 2020 Global Journals

- 592 [] , 10.5216/rp.v25i1.38229. <https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38229>
- 593 [in the Sidney School. Sheffield (UK) and Bristol] , in the Sidney School. Sheffield (UK) and Bristol Equinox
594 PublishingLtd.
- 595 [Oficial Da União (2012)] , Diário Oficial Da União . http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 5 jul. 2012. Brasília. 1 p. 22. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 596 [Marchelli ()] ‘/dez.) Da LDB 4.024/61 debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais’. P S
597 Marchelli . *Revista e-Curriculum* 2014. 12 (3) p. .
- 598 [Oliveira ()] ‘A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional’. H F Oliveira . 10.1590/010318138647980236661. <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>
- 599 [Trabalhos em Linguística Aplicada 2017. 56 (3) p. . (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 600 [Fiorin ()] ‘A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística
601 universitária’. J Fiorin . 10.5935/rl&l.v7i12.887. <https://doi.org/10.5935/rl&l.v7i12.887> *Línguas & Letras* 2007. 7 (12) p. . (Recuperado em 07 de julho de 2020 de)
- 601 [Ibrahim ()] A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (Inglês), M B P
602 Ibrahim . 2006. São José do Rio Preto, SP, Brasil. Universidade Estadual de São Paulo (Dissertação de
603 Mestrado em Linguística Aplicada)
- 602 [Castro ()] ‘A licenciatura no Brasil’. A D Castro . *Revista de História* 1974. (100) p. .
- 603 [Oliveira et al. ()] ‘A pesquisa no processo de formação do professor de português: um estudo de caso do
604 programa Pibid/Letras/UFLA’. L Oliveira , De , H M Ferreira . 10.32988/rep.v1i2.206. <https://doi.org/10.32988/rep.v1i2.206> *Revista (Entre Parênteses)* 2013. 2 (1) p. . (Recuperado e, 13 de setembro
605 de 2020 de)
- 604 [Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26 de junho de ()]
605 [Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26 de
606 junho de, de 25 de junho de 2014.. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm 2014. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)]
- 605 [Cassel ()] ‘Aula de inglês com literatura: impactos do Pibid pela perspectiva de docentes’. M R Cassel . *Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês,* (Curitiba, PR, Brasil) 2018. 2018. 64. Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- 606 [Parecer and Cp ()] *Brasília, Dia?io Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, secaõ 1, Cne Parecer , Cp .* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 nº 22/2019. (2019. 20 p. 142. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)]
- 607 [Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ()] *Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,* http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796 2017. 2019. (recurso eletrônico. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)]
- 608 [Brasília: MEC/SEF Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries ())] ‘Brasília: MEC/SEF’. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries,* 1998. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)]
- 609 [Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional ()]
610 [‘Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas’. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação
611 nacional,* 2017. 58.
- 611 [Brasília:MEC/SENTEC Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio ()] ‘Brasília:MEC/SENTEC’.
612 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> *Parâmetros Curriculares Nacionais:
613 Ensino Médio,* 2000. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)]
- 612 [Rose ()] ‘Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres’. D Rose . *Studying science: Knowledge,
613 language and pedagogy*, K Maton, J R J Martin & Y, Doran (ed.) (London) 2019. Taylor & Francis.
- 613 [Constituição ()] *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro
614 Gráfico, Constituição .* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm 1988. (Recuperada em 13 de setembro de 2020 de)]
- 614 [Resolução and Cp ()] *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para
615 a Educação Básica e institui a Bane Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação
616 Básica (BNC-Formação).* *Brasi?ia, Dia?io Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, secaõ 1, Cne Resolução
617 , Cp .* <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. 2019. 20 de dezembro de 2019. p. 142. (Recuperado em 13 de setembro
618 de 2020 de)]
- 618 [Resolução and Cp ()] *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para
619 a Educação Básica e institui a Bane Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação
620 Básica (BNC-Formação).* *Brasi?ia, Dia?io Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, secaõ 1, Cne Resolução
621 , Cp .* <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. 2019. 20 de dezembro de 2019. p. 142. (Recuperado em 13 de setembro
622 de 2020 de)]

10 AGRADECIMENTOS

- 650 [Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. ()] ‘Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a for-
651 mação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e
652 cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada’. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> *Diário Oficial da União* Resolução
653 CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. (ed.) 2015. (2 de julho de 2015 -Seção 1 -pp. 8-12. Recuperada em 13
654 de setembro de 2020 de)
- 655 [Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, I
656 ‘Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica’. *Diretoria de Currículos e Educação Integral.*
657 Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 562. (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica)
- 658 [Parecer and Cp N ()] *Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1*, Cne Parecer , Cp N . 009/2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> 2001. p. 31. (Recuperado em 13 de setembro de
659 2020 de)
- 660 [Educação é a base ()] *Educação é a base*, 2019. Brasília, DF: BNCC. p. 600.
- 661 [Gatti ()] *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, B Gatti . 2010. Educação & Sociedade.
662 31 p. .
- 663 [Barbosa et al. ()] ‘Impactos das ações do Pibid nas escolas de Uberaba-MG’. M Barbosa , N Fernandes , J
664 Barbosa . 10.18554/rt.v9i2.1874. <https://doi.org/10.18554/rt.v9i2.1874> *Revista Triângulo* 2016.
665 9 (2) p. . (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 666 [Herber et al. ()] ‘Impactos na formação docente: percepções de um grupo de coordenadoras de área do Pibid’. J
667 Herber , C Hauschild , A Magedanz , F Zanatta , M Volkmer . 10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1715.
668 <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1715> *Revista Caderno Pedagógico*
669 2017. 14 (3) p. . (Recuperado em 13 de agosto de 2020 de doi)
- 670 [Resolução ()] ‘Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,
671 em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena’. Cne Resolução . de 18 de fevereiro de 2002..
672 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf> *Diário Oficial da União* 2002. 1 p.
673 9. (CP Nº. 4 de março de 2002. Seção 1. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 674 [Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais ()]
675 *Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes*
676 *gerais*, 2012. (Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.)
- 677 [Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a
678 *Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma,*
679 *condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público,*
680 *nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2013,*
681 *seção 1,* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192 2013. p. 24. (Portaria
682 nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 683 [Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União de 15
684 *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Diário*
685 *Oficial da União de 15 de abril de, de 14 de abril de 2004..* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm 2004. p. 3. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 686 [Cai Número De Jovens Que Querem Ser Professores and Diz Relatório Da ()] ‘junho) Revista Educação.
687 Recuperada em 13 de setembro de 2020 de’. Cai Número De Jovens Que Querem
688 Ser Professores , Ocde Diz Relatório Da . <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/#:~:text=Cai%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que%20quere%20erem%20ser%20professores%2C%20diz%20relat%C3%B3rio%20da%20OCDE>, 2019. (Reda%C3%A7%C3%A3o%2C%2029%20de&text=Cada%20vez%20menos%20jovens%20desejam,para%20apenas%20%2C4%25)
- 689 [Rose and Martin ()] *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy*, D Rose , J R Martin
690 . 2012.
- 691 [Mateus et al. ()] E Mateus , M S El Kadri , K A Silva . *Experiências de formação de professores de línguas e o*
692 *PIBID: contornos, cores e matizes*, (Campinas) 2013. Pontes.
- 693 [Baltor and Da ()] *Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. 2020. 124f*
694 *-Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística*, C Baltor , S Da . 2020. Fortaleza, CE, Brasil.
695 Universidade Federal do Ceará
- 696 [Neitzel et al. ()] ‘Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica’. A Neitzel , V Ferreira ,
697 D Costa . http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_190
698 *Conjectura: Filos* 2013. 18 p. . (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)

-
- 707 [Raupp ()] ‘Os impactos do Pibid sobre os professores bolsistas: um olhar sobre a autoavaliação e a
708 subjetividade dos alunos de Letras da Faccat’. L Raupp . [http://ieduc.org.br/ojs/index.php/
709 licenciaeacturas/article/view/37](http://ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/37) *Revista Acadêmica Licencia &acturas* 2014. 2 (1) p. . (Recuperado
710 em 13 de setembro de 2020 de)
- 711 [Corsi et al. ()] ‘PIBID Letras-Português: uma proposta de pesquisa-ação para o letramento literário’. M Corsi
712 , S Da , L C B Ritter , C V D Hila . *Revista Polyphonía* 2015. 25 (1) p. 13. (Recuperado em)
- 713 [Soares ()] ‘Português na escola: história de uma disciplina curricular’. M Soares . M. Bagno (Org.). *Linguística
714 da norma*, (São Paulo; Loyola) 2002. p. .
- 715 [Nóvoa ()] *Professores: Imagens do futuro presente*, A Nóvoa . 2009. Lisboa: Educa.
- 716 [Profissão professor. Itaú social Todos Pela Educação ()] ‘Profissão professor. Itaú social’. [https://www.
717 todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822). Acesso em 07/07/2020
718 *Todos Pela Educação* 2018. (Recuperado em 07 de julho de 2020 de)
- 719 [Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica Versão Preliminar ()]
720 ‘Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica’. *Versão Preliminar*
721 2018. p. 65.
- 722 [Rose ()] ‘Reading to Learn -preparing for reading and writing’. D Rose . *Austrália* 2017a. 1.
- 723 [Gatti et al. ()] *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fundação
724 Carlos Chagas, 120p*, B Gatti , M E D A André , N A S Gimenes , L Ferragut . [https://www.capes.gov.
726 br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf](https://www.capes.gov.
725 br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf) 2014. (Recuperado em 13 de setembro de 2020 de)
- 727 [Krashen ()] *Writing. Research, theory and applications*, S Krashen . 1984. New York: PrenticeHall.