



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
CONTRIBUIÇÕES DA UFFS/ERECHIM

ERECHIM
2017

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
CONTRIBUIÇÕES DA UFFS/ERECHIM**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar
Bittencourt

**ERECHIM
2017**

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Radomski, Lidianne Laizi
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
CONTRIBUIÇÕES DA UFFS/ERECHIM / Lidianne Laizi Radomski.
-- 2017.
81 f.

Orientador: Zoraia Aguiar Bittencourt.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2017.

1. Formação docente. 2. Alfabetização. 3. Formação
inicial de professores. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

LIDIANNE LAIZI RADOMSKI

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONTRIBUIÇÕES DA
UFFS/ERECHIM**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

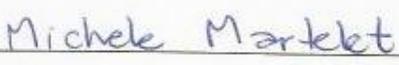
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 14/12/2017

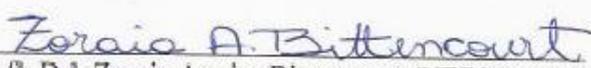
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jerônimo Sartori (UFFS/Erechim)



Prof^ª Me. Michele Martelet (Prefeitura Municipal de Santa Maria)



Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho a todos os professores que contribuíram de alguma forma nessa minha trajetória de formação pessoal e acadêmica, à minha família e aos amigos que me apoiaram e encorajaram ao longo desse percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, aos meus pais, Claudio Valtuir Radomski e Lucia de Oliveira Radomski, por compreenderem minhas ausências, pelo amor incondicional e por todo suporte que me foi dado desde sempre para que eu chegasse onde estou hoje.

À minha melhor amiga, Patricia Martins de Araujo, por ter estado junto e me acompanhado em todo esse processo, por ter estado ao meu lado sempre, ter me dado apoio nas horas de desespero e por ter me dado colo e secado minhas lágrimas quando tudo parecia dar errado, me fazendo acreditar que daria tudo certo.

A esta universidade e a todos os professores, por terem contribuído com conhecimentos teóricos e metodológicos indispensáveis à minha formação profissional e, em especial, ao Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, por ter sido tão inspirador e ter proporcionado tantas situações de aprendizagens significativas, por ajudar a desconstruir vários pré-conceitos e por ter sempre acreditado e me incentivado a dar o melhor de mim.

Agradeço à melhor orientadora que alguém poderia ter, Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt, que acompanhou o meu processo de desenvolvimento acadêmico desde o início da graduação, por sempre ter sido fonte de inspiração de como ser uma professora dedicada e ter sensibilidade com seus alunos, alguém que me ajudou a crescer como pessoa e como profissional. Obrigada pela orientação, em todos esses anos e especificamente agora nesse Trabalho de Conclusão de Curso, como encerramento dessa minha etapa de formação, por ter sempre acreditado na minha capacidade e por tudo que me ensinou e que tive a oportunidade de aprender contigo.

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

António Nóvoa

RESUMO

A educação brasileira passa por constantes transformações e com ela a alfabetização. Num cenário nacional que apresenta um contingente de aproximadamente 13 milhões de brasileiros analfabetos com mais de 15 anos, é fundamental refletirmos sobre a formação docente e discutirmos sobre a formação do profissional responsável pela alfabetização da população: o professor alfabetizador. Foi dado enfoque, nesse trabalho, à formação *inicial* do professor alfabetizador, considerando-a como de suma importância por ser a formação de base que habilitará o professor a atuar na escola. Tendo em vista os limites do trabalho e os interesses da pesquisadora de estudar o contexto em que está inserida, tem-se o intuito, portanto, de analisar especificamente as propostas de formação inicial disponibilizadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, no âmbito da alfabetização, de modo a verificar como elas contribuem para formação inicial do professor alfabetizador. Para isso, o percurso metodológico se constitui de três levantamentos teóricos, sendo eles uma revisão bibliográfica, um Estado de Conhecimento e uma pesquisa de abordagem bibliométrica, bem como da análise dos documentos norteadores da formação docente no geral e da UFFS em específico, especialmente das propostas de formação inicial ofertadas pela universidade no sentido de contribuir na formação do acadêmico que optar por atuar na área da alfabetização. Constatou-se, a partir das análises, que, para que o professor tenha uma formação de qualidade, é necessário que haja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a promover a articulação da teoria e da prática por meio da aproximação da universidade com a escola. Verificamos que apenas 4% das disciplinas do curso são dedicadas exclusivamente para o estudo da área da alfabetização e que, apesar desse percentual ser baixo, se considerarmos outras áreas do conhecimento, esses números são ainda mais baixos, o que nos leva a perceber a problemática da formação de um pedagogo generalista, que é polivalente e apto para muitos campos de atuação, mas não é especialista numa área específica. Averiguou-se que, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), é possível a inserção do futuro professor alfabetizador no seu campo de atuação; com o Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) se desenvolve o aprofundamento teórico e o contato com professoras alfabetizadoras em exercício; e, a partir de um curso de extensão, pode-se ter o acesso a práticas pedagógicas promovidas por uma oficina de alfabetização. Foi concluído que a UFFS/Erechim contribui com a formação inicial do professor alfabetizador ao oferecer propostas de formação nas três instâncias: ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso, as propostas se desenvolvem de forma independentes, não atendendo ao princípio da indissociabilidade. Por fim, compreendemos que somente por meio da compreensão da alfabetização como um processo político e sócio-histórico é que poderemos contribuir para que professores e alunos sejam agentes de transformação de sua realidade e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Formação docente. Alfabetização. Formação inicial de professores.

LISTA DE SIGLAS

ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização
ACC – Atividades Curriculares Complementares
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
GEAME – Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
ONG – Organização Não Governamental
PCC – Prática como Componente Curricular
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 PESQUISA COM ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	19
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	25
2.2.1 Estado de conhecimento: formação do professor alfabetizador	32
3 METODOLOGIA.....	40
4 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA UFFS/ERECHIM.....	45
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UFFS	46
4.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA UFFS/ERECHIM...	52
4.2.1 No curso de pedagogia.....	55
4.2.2 No ensino, na pesquisa e na extensão: GEAME, PIBID e curso de extensão	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

A sociedade está se transformando cada vez mais rapidamente nas mais diversas áreas. Se antigamente era preciso décadas para que tivéssemos mudanças significativas, hoje a mudança é diária e muito visível de um ano para outro. Renovamo-nos nas mais diversas áreas, na área da matemática, das ciências, das linguagens e, principalmente, da tecnologia, sendo até difícil conseguir acompanhar tamanhas mudanças que acontecem diariamente.

Entretanto, uma área de grande importância para o desenvolvimento pleno do país apresenta poucas mudanças palpáveis: a área da educação. Apesar de essa área ter ganhado evidência e muitas pesquisas terem sido realizadas, é possível perceber um atraso na Educação Básica em relação a isso.

Esse fato pode ser percebido se observarmos o contexto nacional, por meio de notícias e pesquisas sobre educação, e também ao prestarmos atenção na nossa realidade local. Uma das justificativas para realização desse trabalho foi a minha trajetória acadêmica, que, desde o início da graduação, possibilitou que eu desenvolvesse um olhar crítico para realidade que estou inserida, especialmente em relação à alfabetização, área que sempre tive muito interesse.

Ao longo da graduação, além das atividades de ensino, promovidas por meio das disciplinas do curso, me envolvi em outras atividades e projetos de pesquisa e de extensão, que permitiram uma ampliação das minhas experiências teóricas e práticas na universidade. Tendo em vista meu interesse pela área de alfabetização, comecei a participar, em 2014, do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), disponibilizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O grupo me proporcionou não somente um grande aprofundamento teórico, por meio das intensas leituras e discussões sobre alfabetização, como permitiu contato com a realidade das escolas, por meio dos relatos de professoras em exercício e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que participavam do grupo. Esses relatos nos permitiam dialogar com a teoria, pois, com base neles, pensávamos em alternativas e soluções teóricas para problemas advindos da prática. Além disso, o GEAME também possibilitou minha primeira publicação, um artigo escrito em uma disciplina e transformado em capítulo de livro, com a organização de um livro que reunia pesquisas sobre alfabetização realizadas pelas participantes do grupo¹,

¹ O capítulo de minha autoria é intitulado "Alfabetização: uma mera reprodução de métodos ultrapassados?" e está inserido no livro "Alfabetização em grupos: teoria e prática", organizado por Zoraia Aguiar Bittencourt, coordenadora do GEAME.

e a participação na organização do II Seminário de Estudos e Políticas de Alfabetização (SEPA), um evento que oportuniza o diálogo entre especialistas, acadêmicos e professores alfabetizadores sobre diversos aspectos da alfabetização.

Com o passar dos semestres, senti a necessidade de ter um contato mais próximo com a escola, que é o espaço de atuação privilegiado do graduado de licenciatura em Pedagogia, para poder ter experiências mais práticas e conhecer a realidade local. Tive a oportunidade de participar do PIBID, no final de 2016, que possibilitou minha inserção em uma escola da cidade. Ser bolsista do PIBID teve um grande impacto na minha trajetória acadêmica e pessoal, pois me fez ver e pensar a escola com outros olhos. O programa me proporcionou uma interlocução profunda entre a teoria e a prática, por meio das observações em sala de aula, do planejamento e desenvolvimento de intervenções e oficinas pedagógicas e das leituras e discussões teóricas e sobre nossas vivências na escola. Foi possível perceber também que ainda se reproduzem na escola métodos de alfabetização tradicionais e considerados ultrapassados, que contribuem para formação de analfabetos funcionais, como observei em uma turma de quinto ano. Esse fator me instigou ainda mais para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois queria saber mais profundamente como é a formação que UFFS está proporcionando aos futuros professores alfabetizadores que estarão atuando nessas escolas.

Tendo isso em vista, além da minha trajetória acadêmica e experiências pessoais com alfabetização, esse trabalho se justifica também por questões sociais mais amplas. Desvalorização e péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação – que também não têm uma formação de qualidade –, estrutura física precária, avaliações punitivas, concepções pedagógicas ultrapassadas, currículos essencialmente conteudistas e analfabetismo são alguns dos graves problemas que atingem a área da educação em pleno século XXI (PADILHA, 2013). Dentre esses diversos problemas, chamamos atenção para dois deles: o analfabetismo e a precária formação dos professores, especificamente daqueles que trabalham no campo da alfabetização, sendo estes os responsáveis pelo trabalho de base dos alunos, os quais deverão estar devidamente alfabetizados para que possam prosseguir nos anos seguintes da escolarização.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio (PNAD) divulgada em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil registrou um contingente de aproximadamente 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, população que representa 8,3% do total de habitantes do país. Vale destacar que, para o PNAD, é

considerado analfabeto quem não é capaz de ler nem escrever um bilhete simples, ou seja, desconsidera se o indivíduo tem a capacidade de compreender a função social da escrita.

Nesse sentido, é importante destacar a diferença entre o analfabetismo e o analfabetismo funcional. O analfabetismo, de acordo com Soares (2001), é o estado ou condição daquele que é analfabeto, ou seja, aquele que não sabe ler e escrever. Já o analfabetismo funcional está associado à interpretação, à incapacidade de um indivíduo compreender textos simples.

Quando nos referimos ao analfabetismo funcional, os dados são ainda mais assustadores. De acordo com os dados divulgados no ano passado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – levantamento realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa com o apoio do Ibope –, 27% da população brasileira entre 15 e 64 anos é analfabeta funcional. Esse número representa que mais de 55 milhões de brasileiros não conseguem interpretar textos simples e têm dificuldade de compreender informações escritas.

Esses dados nos levam a questionar os fatores que permitem que indivíduos que frequentaram a escola pelo mínimo período de tempo saiam de lá sem conseguir compreender as informações ao seu redor. Isso pode ser ocasionado por um misto dos graves problemas que afetam a educação brasileira, dentre eles, serão discutidas nesse TCC, especificamente, as questões relacionadas às concepções pedagógicas obsoletas e à formação precária de professores.

O que pode ser observado sendo praticada em salas de aulas nas escolas é uma concepção pedagógica ultrapassada, que, ao invés de construir conhecimento com os educandos, propondo situações de aprendizagem significativas, reproduz técnicas com os alunos e atividades sem sentido, especialmente na alfabetização, transformando esse processo em algo meramente mecânico. Essas práticas têm como base concepções pedagógicas consideradas tradicionais, que são produto, geralmente, de uma formação inicial precária ou da falta de formação continuada, pois muitos professores alfabetizadores se formaram há décadas e, ao não se atualizarem, permanecem reproduzindo práticas pedagógicas hoje consideradas como tradicionais ou ultrapassadas, por se acomodarem e acabarem deixando de lado a reflexão sobre a prática pedagógica (FELLER; DUARTE, 2005).

Tendo em vista o panorama apresentado, o presente trabalho justifica-se por ser fundamental discutirmos a formação desse professor alfabetizador, especialmente no âmbito da formação inicial, que é a formação de base desse profissional. Temos, assim, o intuito de verificar o que ele aprendeu na graduação, nos cursos e programas de formação sobre

alfabetização, que lhe forneceram subsídios que contribuirão para que esse professor tenha conhecimento teórico-metodológico de práticas significativas de alfabetização.

Nesse sentido, a escolha, considerando os limites do trabalho, foi analisar especificamente as propostas de formação inicial no âmbito da alfabetização disponibilizadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, de modo a verificar como elas contribuem na formação do professor alfabetizador. Essa delimitação fora pensada também levando em consideração os interesses pessoais da pesquisadora em investigar o contexto local e a realidade na qual está inserida.

O percurso de análise se dará, portanto, pelo levantamento inicial de informações de livros e artigos, digitais e impressos, para verificar quais assuntos estão sendo pesquisados dentro da temática escolhida. Uma das principais fontes de análise para esse fim serão os artigos publicados na CONBAIf² dos anos de 2013 e 2015, por ser um dos eventos mais significativos e atuais no campo da alfabetização e por reunir trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil.

Posteriormente, para análise documental, serão analisados a grade curricular, a ementa e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS e os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Grupo de Estudos de Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e do curso de extensão de “Formação continuada na Brinquedoteca: Práticas pedagógicas”, de modo a investigar como essas propostas contribuem na formação inicial do professor que optar por trabalhar com alfabetização. A escolha desses documentos para análise foi realizada tendo em vista o que a universidade em questão disponibiliza atualmente no âmbito da formação inicial dos futuros profissionais que atuarão com alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente trabalho busca realizar as discussões e alcançar seus objetivos por meio da seguinte organização: no primeiro capítulo, intitulado “Formação docente”, será discutida de forma conceitual a formação de professores e, em suas subseções, serão debatidas questões referentes às concepções de alfabetização que constituem a prática do professor alfabetizador e à formação inicial desse profissional, sendo apresentado um Estado de Conhecimento sobre a temática. No capítulo posterior a esse, será apresentada a metodologia escolhida para realização do presente trabalho, fundamentando teoricamente o porquê dessa escolha. No capítulo intitulado “Análise documental: propostas de formação inicial do

² O CONBAIf é um evento promovido pela ABAIf que pretende propiciar a divulgação de pesquisas e ações, incentivar a proposição de novas temáticas de pesquisa e de novas possibilidades de ação e promover a participação dos diferentes atores envolvidos com a alfabetização. Disponível em: < <http://abalf.org.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

professor alfabetizador na UFFS/Erechim”, faremos a análise dos documentos selecionados e uma discussão teórica, fazendo uma relação entre o que fora analisado e o que os autores da área abordam sobre isso. Por fim, no capítulo de “Considerações finais”, nos propomos a realizar uma reflexão final em relação a todo percurso da pesquisa realizada.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

A educação no nosso país apresenta diversos problemas e obstáculos a serem enfrentados, um deles se encontra especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, repercutindo em todos os anos de escolarização subsequentes: o analfabetismo. De acordo com os parâmetros do estudo desenvolvido pelo Inaf³, 4% da população brasileira entre 15 e 64 anos é analfabeta e 27% é considerada analfabeta funcional. Isso indica que cerca de 55 milhões de brasileiros tem dificuldades de ler e de interpretar textos simples. O estudo ainda aponta que apenas 8% da população é considerada plenamente alfabetizada, ou seja, menos de 17 milhões de brasileiros são capazes de ler textos e interpretar gráficos e tabelas com maior complexidade. Esses dados são alarmantes e nos levam a questionar quais os fatores que acarretam num número tão grande de adultos que passaram pelo processo de escolarização, mas não se alfabetizaram. Dentre os diversos fatores que podem influenciar nesse panorama, vamos refletir, nesse trabalho, especificamente sobre a formação dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças no nosso país.

Discutir formação de professores é sempre um desafio, pois envolve diversas escalas de análise de debate, podendo envolver questões de políticas de formação de professores até práticas desenvolvidas em cursos de formação. Para os limites do presente trabalho, daremos enfoque ao aspecto conceitual da temática, visando abordar, sob a perspectiva de alguns autores, o que é entendido por formação de professores. Além disso, faz-se necessário contemplar a discussão sobre formação inicial e formação continuada, que envolvem processos amplos: o acadêmico em formação, que é o futuro professor, e o professor em formação, que é o profissional que se coloca em posição de aprendiz.

Inicialmente, é necessário conceituar formação. De acordo com o dicionário Aurélio⁴, “formação”, que é uma derivação feminina singular de “formar”, significa ato ou efeito de formar ou formar-se, organização ou disposição, numa segunda definição. Chamamos a atenção para a possibilidade de “formar” e de “formar-se”, como sendo dois processos diferentes. A formação poderia, de acordo com essa breve definição, ser o ato de formar alguém para algo ou de “formar-se”, ou seja, se colocar em posição daquele que se forma para algo. O dicionário Michaelis⁵ nos apresenta uma definição mais específica de “formação”, na

³ O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é um levantamento realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa com o apoio do Ibope.

⁴ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/formacao>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

⁵ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=forma%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

sua terceira e quinta definição, como sendo, respectivamente, referente ao modo de criação de uma pessoa, constituindo seu caráter, sua educação e à educação acadêmica de um indivíduo, incluído seus cursos e títulos. A formação, de acordo com essa significação, é referente à educação do indivíduo, que se educa ou é educado para algo. Em ambas definições, temos uma constante, que é de que a formação é de alguém para algo. Essa formação poderia ser externa, ou seja, uma formação dada por alguém para alguém, ou interna, quando a pessoa se forma, realiza o próprio processo de formação, constituindo o “formar-se”.

Já no campo dos estudos sobre educação, Garcia (1999) afirma que a formação pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo e que não devemos pensar que a formação acontece unicamente de forma autônoma. Dessa maneira, o autor aborda a definição de três tipos de formações distinguidas por Debesse (1982): autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação seria aquela em que o sujeito é independente e tem controle total sobre os objetivos e a forma como vai realizar sua própria formação. A heteroformação se organiza e desenvolve “de fora para dentro”, sendo feita por especialistas. Já a interformação se daria por meio de uma ação educativa que aconteceria entre professores e futuros professores, como forma de atualização. Garcia (1999) associa essa última definição de formação à concepção ligada ao pensamento alemão de que a formação seria a educação de um sujeito consciente, ou seja, não é um treino em que o indivíduo apenas recebe as informações, mas sim formação em que o sujeito faz um movimento de reflexão e contribui ativamente no processo de sua própria formação.

Considerando isso, a formação do indivíduo não se constitui apenas da transmissão de conhecimentos de um indivíduo (formador) para outro (em formação), mas sim de um complexo processo que exige uma sincronia entre o orientador do processo de formação, a metodologia e o sujeito em formação. Não seria suficiente, portanto, que o sujeito recebesse as informações, ele precisaria realizar um movimento de reflexão, considerando que essas informações são interessantes para o sujeito, e de associação com suas experiências anteriores para que a formação acontecesse, dando sentido ao processo.

Com base na ideia de formação como interformação, podemos perceber que o sujeito é compreendido como ativo nesse processo de aprendizagem, de formação. É necessário que o sujeito faça o processo de reflexão, que esteja disposto a aprender para que alcance um aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional, tendo em vista que a formação não é restrita, mas um conceito mais complexo que engloba todas as áreas de desenvolvimento do sujeito em formação.

Dessa forma, especificando a formação para formação de professores, temos o sujeito do processo, sendo necessário pensar no objeto de estudo da formação, ou seja, para quem esse sujeito, o professor, está sendo formado. Podemos pensar que o professor em formação está em busca de aperfeiçoar sua função, que seria de oportunizar a educação escolar àqueles que frequentam a escola: os alunos.

De acordo com Garcia (1999, p. 22), “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação (Sic) entre formador e formando, como uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Assim sendo, a formação de professores não acontece do nada nem no nada, ela seria uma ação intencional entre indivíduos conscientes e interessados num ambiente propício e organizado para tal.

Ainda refletindo sobre o objeto de formação, ou seja, qual a função para qual o professor está sendo formado, Floden e Buchmann (1990, p. 45 apud GARCIA, 1999, p. 24) afirmam que:

[...] para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) aponta para o problema da falta de articulação entre a formação e os projetos da escola, que é o espaço de atuação dos professores. Para o autor, esquecer-se de realizar essa articulação inviabiliza “que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo [Sic] docente” (NÓVOA, 1992, s.p.). O autor destaca, em relação a essa perspectiva do coletivo docente, a importância de se criar uma rede de formação coletiva entre os professores, para que possam compreender a formação como um processo global, interativo e dinâmico.

Ressaltamos nesse ponto que, até o presente momento, viemos discutindo o conceito de formação e formação de professores. Entretanto, faz-se necessário diferenciar, a essa altura da discussão, duas etapas ou tipos de formação: formação inicial e formação continuada de professores.

Ao falarmos de “formação de professores”, geralmente associamos ao processo de formação do professor já graduado, aquele sujeito que já atua e participa formalmente dos processos educativos nas escolas. Esse tipo ou etapa de formação de professores é a que

caracterizamos como formação continuada de professores. Imbernón (2010, p. 115, grifo nosso) define “formação continuada de professores” como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos *professores em exercício*”. Enfatizamos a expressão “professores em exercício”, pois é a esses que a formação continuada é direcionada, aqueles que já possuem a titulação de professores e estão atuando na área da educação.

Por sua vez, existe a formação inicial de professores, que se caracteriza pela formação de base do futuro professor que se desenvolve, essencialmente, nas faculdades ou universidades, nos cursos de graduação. Essa formação não é, portanto, para professores com titulação e graduados, mas sim para estudantes que pretendem exercer a profissão de professor. Esses estudantes geralmente não atuam formalmente como professores titulares nas escolas, tendo contato com estas somente por meio de estágios e programas de iniciação à docência.

Antunes (2011, p. 12) destaca que a atitude investigativa é um princípio fundamental na formação inicial de professores e “justifica-se no momento em que cria as condições necessárias para instaurar trajetórias formativas que irão estimular o professor a buscar a continuidade desse processo, mesmo após estar atuando como docente”. De acordo com a autora, essa atitude é necessária para incentivar os estudantes de licenciatura a compreenderem a profissão, atuarem na função depois de graduados e continuarem o processo formativo mesmo depois de estarem atuando como professores.

Percebemos, portanto, a importância de se discutir sobre a formação inicial de professores, tendo em vista que é por meio dela que deve ser construída essa atitude investigativa, que possibilitará o engajamento dos futuros professores em sua atuação e posterior formação continuada. Nesse sentido, a seção seguinte apresentará uma pesquisa com abordagem bibliométrica, para que possamos visualizar a quantidade de pesquisas realizadas no âmbito da formação inicial de professores.

2.1 PESQUISA COM ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao definir-se a temática para a pesquisa a ser realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é indispensável que se faça um levantamento dos trabalhos e pesquisas já realizados na área na referida temática para que se possa conhecer o que já foi e o que está

sendo pesquisado sobre o assunto, para que o mesmo não se esgote e também não se façam pesquisas que não sejam relevantes na área.

A pesquisa de cunho bibliométrico é utilizada para verificar o conhecimento de maneira quantitativa, o que mais vem sendo publicado em determinada área. De acordo com Araújo e Alvarenga (2011, p. 52), a pesquisa bibliométrica “tem um papel relevante na análise da produção científica de um país, uma vez que seus indicadores podem retratar o comportamento e desenvolvimento de uma área do conhecimento”. Os autores colocam que o termo “bibliografia estatística” foi utilizado pela primeira vez em 1917 para se referir aos estudos bibliométricos e que, em 1927, a técnica de contabilizar referências foi utilizada por Gross e Gross para verificar os títulos de periódicos que foram mais citados pelos autores dos artigos.

Essa pesquisa nos possibilita, portanto, quantificar os trabalhos produzidos sobre determinado tema, considerando variáveis previamente determinadas – local de publicação, período temporal, tipo de publicação (tese, dissertação, monografia, artigo, etc), entre outras – de acordo com o objetivo do pesquisador. Dessa forma, podemos verificar a frequência que a temática é pesquisada na área selecionada, ou, por exemplo, quantas vezes determinado termo ou expressão foram utilizados em publicações de uma área.

Podemos considerar que, quanto mais trabalhos são publicados na área ou tema específico, maior é o interesse dos pesquisadores por ele, da mesma forma que se forem poucas as publicações dentro das variáveis definidas, menor é o interesse de pesquisa sobre o assunto, o que nos permite, inclusive, analisar os fatores que influenciaram nesses resultados. No caso do presente trabalho, a pesquisa de cunho bibliométrico buscou quantificar as publicações relativas à formação inicial, que é a parte mais ampla deste TCC, verificando, por meio de títulos de trabalhos, quais eram os cursos de licenciatura que estavam sendo pesquisados na área da formação inicial, verificando, assim, o ineditismo ou não da presente pesquisa.

Essa pesquisa teve como intuito verificar o que estava sendo publicado sobre formação inicial, em especial, sobre quais cursos de licenciatura as publicações tratavam, considerando a graduação como espaço privilegiado de formação inicial. Para tanto, como fonte de pesquisa, utilizamos o portal⁶ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que é um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à

⁶ Portal nomeado “Oasis”. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br>. Acesso em: 15 out. 2017.

produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros e portugueses.

Para o levantamento inicial numa perspectiva bibliométrica, por meio da pesquisa avançada, buscamos os artigos de eventos que possuísem no título “Formação inicial de professores”, no período de 2006 a 2016. Esse levantamento identificou 64 trabalhos, dos quais foram excluídos todos os trabalhos do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) – pois a nós interessa verificar os trabalhos publicados no nosso país –, restando 37 artigos na pesquisa. Desses, selecionamos apenas aqueles que pudemos identificar, por meio do título, o curso de licenciatura ao qual o trabalho se referia, o que reuniu um total de 18 artigos.

Esse levantamento nos permitiu verificar que, nos últimos 10 anos, foram publicados apenas 37 artigos em eventos no Brasil sobre a formação inicial de professores. Em comparação, seguindo os mesmos critérios de pesquisa, foram identificados 80 trabalhos sobre formação continuada de professores, mais que o dobro em relação à formação inicial. Esses dados nos mostram que há um enfoque de pesquisa muito maior na formação dos professores já graduados e, na maioria, atuantes, do que na formação dos sujeitos que se constituirão como futuros professores.

Esse comparativo de dados entre pesquisas realizadas sobre a formação inicial e a continuada nos permite questionar o porquê de haver uma diferença tão grande de publicações nessas áreas. Podemos pensar que um dos fatores para que se pesquise tanto a formação continuada seja justamente porque é por meio dela que se tenta preencher ou compensar as lacunas deixadas durante a formação inicial.

Partindo desse levantamento, analisamos os 18 artigos sobre formação inicial de professores que revelavam, em seu título, a área de licenciatura sobre a qual a pesquisa era realizada. Essa análise permitiu a construção do seguinte quadro:

Quadro 1: Relação do número de trabalhos por área de licenciatura

Área da licenciatura	Quantidade de trabalhos
Matemática	5
Física	3
Ciências	3
Língua estrangeira	3
Educação física	2
Química	1
Pedagogia	1
Total	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos verificar, com base no quadro acima, que há uma maior quantidade de pesquisas na área das Ciências Exatas, totalizando 9 trabalhos, especialmente na Matemática com 5 publicações, metade dos artigos analisados. Em contrapartida, há apenas 4 trabalhos das ciências humanas, sendo apenas 1 da Pedagogia, que é a licenciatura ao qual damos enfoque no presente trabalho, pois ela é a licenciatura responsável pela formação dos professores alfabetizadores.

Questionamo-nos porque há tão poucos trabalhos publicados sobre a licenciatura, que é responsável por formar os profissionais que atuarão na educação das nossas crianças. Licenciatura essa que precisa dar conta de formar professores aptos a atuar desde a Educação Infantil até a coordenação pedagógica de uma instituição, perpassando pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e até pela Pedagogia Hospitalar, proporcionando, então, um vasto campo de atuação e inúmeras possibilidades para pesquisas.

Entretanto, houve a incidência de apenas um artigo publicado sobre a Pedagogia na pesquisa de cunho bibliométrico realizada, considerando o critério de nome do curso no título. O referido trabalho, intitulado “Um estudo sobre a formação inicial de professores de EJA a partir da análise dos cursos de pedagogia das universidades estaduais de São Paulo”, tem o intuito de analisar o processo de formação inicial de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No artigo, as autoras discutem a importância do curso de Pedagogia na formação de professores para atuação não apenas com crianças, mas com jovens e adultos, e que deveria ser conferida ao estudo da modalidade EJA a mesma relevância que se dá ao estudo da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, por exemplo (FARIAS; LEITE, 2014).

As autoras destacam que o curso de Pedagogia trabalha as áreas de forma muito generalizada, não havendo formação específica para os professores que atuarão com a modalidade da EJA. De acordo com elas, não se pode adotar as abordagens que são trabalhadas com as crianças, com os adultos:

Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendido e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida e identidade (FARIAS; LEITE, 2014, p. 1).

Farias e Leite (2014, p. 11) destacam ainda que é na formação inicial que o acadêmico criará consciência sobre a relevância do seu papel de professor na formação de jovens e adultos “atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e acesso à educação”. As reflexões das autoras contribuem para pensarmos nossa pesquisa no sentido em que demonstra, sob outra perspectiva, a problemática da generalidade no curso de Pedagogia e a ausência de uma formação específica para determinadas finalidades, da modalidade EJA, no caso desse artigo, e da alfabetização, nesse trabalho.

De maneira geral, Mello (2000, p. 100) afirma que “o único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série⁷ do ensino fundamental”, se referindo aos estudantes dos cursos de Pedagogia, curso que forma professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o autor, nesses cursos, não é dada ao estudante a possibilidade de continuar estudando o conteúdo ou objeto de estudo específico que deverá ensinar no futuro, dando-se prioridade à prática do ensino, e não a sua substância.

Ainda de acordo com o autor, os cursos de graduação se distanciam da preocupação com a Educação Básica, o que não facilita o diálogo entre o Ensino Superior e as problemáticas presentes nessa. O autor coloca que há uma dicotomia no Ensino Superior, especialmente nas universidades – espaço privilegiado de formação inicial de professores – entre “a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças” (MELLO, 2000, p. 100).

Ao contrário de Mello (2000), que afirma que há ênfase na prática – como ensinar – ao invés da teoria – “conteúdos substantivos” – nas universidades, Feller e Duarte (2005) afirmam que os cursos de graduação para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

⁷ De acordo com a lei nº 11.274 que passou a vigorar em 2006, o Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos, o que significa que em vez de primeira a quarta série passamos a ter de primeiro a quinto ano como anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a quarta série passa a ser denominada quinto ano.

forneem um grande aprofundamento teórico, mas deixam a desejar em relação aos conhecimentos práticos. De acordo com as autoras, “as Instituições de Ensino Superior, de modo geral, talvez por estarem distantes do ambiente escolar, ou por estarem mais envolvidas no campo teórico, trabalham a prática de maneira insuficiente” (FELLER; DUARTE, 2005, p. 113).

Tendo isso em vista, podemos afirmar que, de uma forma ou de outra, uma das problemáticas da formação inicial de professores, especificamente de licenciatura para anos iniciais do Ensino Fundamental – a qual esse trabalho é direcionado –, é a desconexão entre a teoria e a prática. De um lado, cursos que oferecem grande aporte teórico, mas não preparam os professores para fazer a transposição para suas práticas em sala de aula, e, de outro lado, graduações que enfocam na prática em sala de aula, mas não dão subsídios teóricos suficientes para que os professores possam fundamentar sua prática.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância do tripé das universidades que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas três dimensões possibilitam um maior diálogo entre a teoria, por proporcionar, entre outras atividades, uma aproximação entre a universidade e a realidade na qual está inserida. De acordo com Martins (2012, p. 5), o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser definidos como:

Processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** [a extensão] e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa.

A questão da desconexão entre a teoria e a prática causa uma debilidade nos cursos de formação inicial de professores, acarretando em diversos problemas visíveis na Educação Básica, um deles é o analfabetismo. O despreparo dos profissionais que atuarão com a alfabetização das crianças pode ocasionar uma série de consequências na escolarização desses educandos, que não são devidamente alfabetizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e têm dificuldades para acompanhar os conteúdos das séries seguintes, resultando no alto índice de adultos que são analfabetos funcionais.

Nesse sentido, é fundamental discutir as nuances que influenciam nesse processo. É preciso compreender quem são esses profissionais que atuarão no ciclo de alfabetização nas escolas, quais as especificidades do processo de alfabetização e como a formação inicial e a problemática da desconexão entre teoria e prática contribuem para a (não) alfabetização das crianças no período destinado a isso. Sendo assim, a seguinte seção visa abarcar algumas

dessas questões, fazendo uma retomada histórica da alfabetização no Brasil, de modo a tentar entender como se constituiu o cenário educacional atual referente à alfabetização no nosso país. Além disso, discutiremos as especificidades de ser um professor que trabalha na área da alfabetização e também a sua formação de base, que acontece no curso de Pedagogia.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Ser professor alfabetizador pode alcançar inúmeras definições, pois implica no pensar duas definições distintas que vêm a se complementar no ser professor alfabetizador: ser professor e alfabetização. A partir dessas duas definições, podemos construir o que entendemos como ser um professor que trabalha com a alfabetização, um professor que alfabetiza. Portanto, é necessário refletir: ser professor é ensinar? E o que é ensinar? É transmitir conhecimento? O que é alfabetizar? Limita-se ao processo de codificação e decodificação da escrita?

Essas são algumas das questões que iremos perpassar ao longo do presente trabalho. Talvez elas não sejam respondidas ao findar desse, pois não há uma resposta única, tampouco uma verdade universal para tais perguntas, mas objetivamos, nesse momento, apresentar perspectivas sobre o assunto que possam contemplar, de alguma forma, tais indagações.

Ser professor alfabetizador está relacionado às concepções do que é ser professor, do que é ser aluno e, conseqüentemente, do que é ensinar e do que é aprender. Muitas vezes o professor não tem consciência ou clareza de que possui tais concepções; entretanto, elas podem ser observadas e se tornam evidentes nas suas práticas de alfabetização em sala de aula. Outras vezes, o professor reconhece o que é socialmente desejável como uma prática ideal de alfabetização e, portanto, adota o discurso que é tendência no momento, que está “na moda” no meio educacional. Lorenzato (2008) afirma que a moda, na educação, manifesta-se por meio dos conhecimentos e linguagens que se apresentam como um movimento que oferece novidade, avanço ou atualização. Adotar um discurso da moda significa, então, estar atualizado, por dentro do que está sendo discutido e do que está em alta nesse meio.

Percebe-se, assim, uma preocupação em ter ou afirmar ter práticas modernas ou atuais em relação a práticas que possam ser consideradas como ultrapassadas. Entretanto, esse conceito vai se alterando e se atualizando com o passar dos anos, o que um dia foi considerado como a tendência do momento hoje pode ser visto como ultrapassado. Isso acontece em todas as áreas, e, na educação, especificamente na alfabetização, isso não seria

diferente. Nesse sentido, faz-se importante apresentar a trajetória pela qual passou a alfabetização até chegarmos ao que é considerado tendência no presente. Essa trajetória se constitui de métodos, teorias e perspectivas que expressam, também por meio da prática, as concepções mencionadas anteriormente do que é ensinar e do que é aprender em cada uma delas.

Para apresentação dessa trajetória, nos basearemos em Mortatti (2006), que aborda a história dos métodos de alfabetização no Brasil, explicando pelo viés das disputas que ocorrem desde o século XIX relacionadas a explicações para a dificuldade que as crianças têm de aprender a ler e a escrever. Essa dificuldade, que hoje é encarada como “fracasso escolar na alfabetização” (MORTATTI, 2006), pode ser observada desde a época das escolas do Brasil Imperial, quando saber ler e escrever era um privilégio para poucos, como pressuposto para alguém se constituir como cidadão.

A autora apresenta a história dos métodos de alfabetização no Brasil em quatro momentos: i) a metodização do ensino da leitura; ii) a institucionalização do método analítico; iii) a alfabetização sob medida; e iv) o construtivismo e a desmetodização da alfabetização. O primeiro momento começa na segunda metade do século XIX e o quarto momento ainda contempla os dias atuais (MORTATTI, 2006)⁸.

A metodização do ensino da leitura se dá pelo uso das chamadas “cartas do ABC”. O método utilizado nessa época fazia parte da marcha sintética, que era um método que buscava realizar o processo de alfabetização trabalhando da “parte” para o “todo”, sendo que essa parte poderia ser a letra, o som das letras ou a sílaba, ou seja, respectivamente, o método da soletração (alfabético), o fônico e o da silabação (MORTATTI, 2006).

No método sintético, o processo de alfabetização se dava pela apresentação dessas partes e, posteriormente, iam se juntando essas partes até chegar ao todo, que poderia ser uma palavra ou frases isoladas ou agrupadas. Essa apresentação acontecia também em determinada ordem crescente de dificuldade, compreendendo que se deveria partir sempre do simples para o mais complexo, e isso sempre foi definido pela perspectiva adulta. Nesse método, a escrita se restringia a questões de ortografia ou caligrafia, não importava o conteúdo do que estava sendo escrito, mas a forma como era feito, e o ensino baseava-se na cópia e no ditado. Esse momento estende-se até cerca de 1890, quando entra em disputa com o “método João de Deus” ou “método da palavração”, baseado na “Cartilha Maternal”, publicada em Portugal pelo poeta João de Deus (MORTATTI, 2006).

⁸ Essa classificação serve apenas para fins explicativos, pois é possível identificar ainda nos dias atuais o primeiro método.

Podemos perceber que nesse método o ensinar ganha uma característica de transmissão, transmitir uma técnica por meio do treino. O professor deveria ensinar o desenho correto das letras por meio do treino e da repetição que aconteciam nas cópias de documentos manuscritos e na elaboração de ditados. Não se preocupava com o pensamento da criança. O aluno era entendido como um sujeito passivo e o aprender significava apenas reproduzir o que lhe era ensinado de acordo com determinada ordem preestabelecida, sem se preocupar com o que o aluno já sabia ou pensava sobre. Aprender a ler e a escrever, nessa perspectiva, é o domínio de uma técnica, que é o desenho adequado das letras e a escrita correta das palavras.

O segundo momento, que acontece a partir de 1890, é a institucionalização do método analítico, que tem início com o “método João de Deus”, conforme mencionado anteriormente. O método analítico é considerado, nessa época, revolucionário, e entende que o ensino da leitura deve partir do “todo” para as “partes”, de forma inversa ao método sintético. Aqui, o “todo” pode ser compreendido como a palavra, a sentença e a historieta. Ele se baseava em princípios derivados de uma nova concepção de criança tendo caráter biopsicofisiológico, com forte influência da pedagogia norte-americana. É nessa época que começa a se utilizar o termo “alfabetização” para definir o processo inicial de ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006).

Apesar de se ter invertido a ordem de início do processo, a lógica de ensino continua sendo a mesma do método sintético: o importante era a caligrafia e o tipo de letra a ser usada, valorizando a forma, e não o que estava sendo escrito. Para tanto, era necessário muito treino, novamente por meio da cópia e do ditado. Mesmo a concepção de criança tendo mudado, a concepção de aluno é a mesma do método anterior, como alguém passivo, que deve apenas reproduzir uma determinada técnica por meio da repetição.

Posteriormente, a partir de meados de 1920, começa o terceiro momento da história dos métodos de alfabetização. Ele se dá por causa da resistência de professores quanto à utilização do método analítico e começam a buscar alternativas para os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. A solução encontrada é a conciliação dos dois métodos básicos propostos até o momento: o sintético e analítico. E assim surgem os denominados métodos mistos ou ecléticos. A importância do método de alfabetização começa a ser relativizada com a disseminação dos Testes ABC, escritos por M. B. Lourenço Filho, que, segundo Mortatti (2006, p. 9), tinham como objetivo “medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização”. Os testes tinham, portanto, a finalidade de separar os alunos entre os que eram mais propícios ao

aprendizado inicial da leitura e da escrita – que nessa época já era denominado como alfabetização – para facilitar o trabalho do professor, pois, ao trabalhar com classes homogêneas, poderiam continuar seguindo a mesma lógica sem interferência.

Essa lógica de organização dos métodos era sempre adultocêntrica, ou seja, pensavam sempre em métodos prontos, em como ensinar a todos, da mesma maneira, seguindo uma determinada ordem pensada pelo adulto. Não se consideravam os pensamentos e hipóteses das crianças para criação dessas ordens. A ordem de complexidade do ensino dos elementos era planejada de acordo com o que o adulto acreditava ser mais fácil ou mais difícil para o aprendiz.

Mesmo com a relativização dos métodos e com certa preocupação com questões psicológicas referentes à alfabetização, a alfabetização continuava sendo pautada como uma habilidade técnica, uma questão de caligrafia e ortografia simultânea ao ensino da leitura, que demandava, naquele momento, uma preparação que consistia em exercícios de coordenação. Do primeiro momento até então, temos uma constante, que é a preocupação em “como ensinar”, sendo que esse ensinar não necessariamente pressupunha que os alunos estivessem aprendendo a ler e escrever de fato, ou que estivessem aprendendo coisa qualquer além de memorizar e reproduzir movimentos no papel ou verbalizar os sons das letras ensinadas.

E é quando se pensa se realmente as crianças estavam aprendendo a ler e escrever que surge o que Mortatti (2006) caracteriza como o quarto momento da trajetória da alfabetização no Brasil. A partir da década de 1980, toda tradição de compreensão da alfabetização passa a ser questionada em decorrência das novas urgências políticas e sociais, que evidenciam o fracasso da escola na alfabetização das crianças. Nesse momento, na busca de soluções para o problema do analfabetismo no país, introduz-se no Brasil um pensamento construtivista da alfabetização, que se baseia nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro em colaboração com Ana Teberoski.

Essas pesquisas deslocam o eixo das discussões sobre os métodos de alfabetização, ou seja, o como ensinar, que era pautado no pensamento adulto, para discutir o como se aprende, colocando o aprendiz como foco de todo o processo de alfabetização. Para compreender como se aprende, é necessário, pois, ouvir e conhecer o aluno, compreendendo suas hipóteses para perceber como ele aprende. Todo esse processo de compreensão de como o sujeito constrói o conhecimento é denominado como construtivismo, tendo como base as pesquisas de Piaget, as quais, segundo Mortatti (2006, p. 10), se caracterizam como uma “revolução conceitual”. Dessa forma, faz-se necessário abandonar todas as teorias tradicionais e a metodização da

alfabetização, pois o professor não é mais o centro desse processo, e sim o aluno, portanto, para saber como ensinar, a partir de agora, é preciso compreender como se aprende.

Além dessa revolução conceitual, Mortatti (2006) menciona ainda que, dentro da multiplicidade de métodos e propostas, fazendo parte desse quarto momento que segue até os dias atuais, existem as discussões acerca do letramento, que é entendido “ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2006, p. 12). Nessa perspectiva, Soares (2001) aborda que a alfabetização seria o ato de aprender a ler e escrever, mas que isso não é suficiente na atualidade e por isso surge o termo letramento, que, de acordo com a autora, é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p. 47).

Podemos perceber, portanto, verificando a trajetória da alfabetização no nosso país, que ocorreu uma grande mudança conceitual nesse quesito, marcada por uma constante disputa entre o que era considerado como novo e o que era considerado como antigo. Nesse sentido, Mortatti (2006) afirma que há uma tensão entre os discursos modernos e antigos sobre alfabetização, sendo os modernos considerados como melhores e desejáveis e os antigos como indesejáveis e decadentes.

Tendo isso em vista, para fins de síntese, dividimos os métodos e as concepções sobre alfabetização caracterizados nesses quatro momentos definidos pela autora em dois grupos propostos por Cagliari (1998): os voltados para o ensino e os voltados para a aprendizagem. Dessa forma, podemos dizer que os métodos sintético, analítico e eclético se encaixam no grupo de métodos voltados para o ensino, justamente por se caracterizarem como método e por se preocuparem essencialmente com “como ensinar”, enquanto as teorias da psicogênese da língua escrita e o letramento se encaixam no grupo das concepções voltadas para o aprendizado, pois se preocupam com o “como se aprende” ou com as práticas do aprendiz.

Em ambos os grupos, pode-se perceber concepções do que é ser aluno e ser professor, do que é ensinar e do que é aprender e do que é alfabetização. No primeiro grupo, dos métodos sintético, analítico e eclético, a alfabetização era um mero processo de codificação e decodificação, no qual o ensino se baseava na transmissão de técnicas e o professor era o centro desse processo, enquanto o aluno era concebido como um sujeito passivo que deveria reproduzir técnicas de leitura e escrita, nas quais o que importava era a escrita correta das palavras e o desenho adequado das letras. Nesses métodos, não havia preocupação com o conteúdo do que estava sendo escrito nem se o aluno estava de fato compreendendo o

processo de leitura e de escrita, pois o método já era preestabelecido de acordo com uma ordem de complexidade definida por quem ia ensinar, ou seja, o adulto, o professor.

No segundo grupo, entretanto, mesmo havendo uma divergência na compreensão do que é a alfabetização em relação à teoria da psicogênese da língua escrita e ao letramento, em ambos há uma preocupação em como se aprende, tendo uma concepção de aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que implica em uma compreensão muito mais ampla da leitura e da escrita, que tem o professor não mais como centro do processo, mas como sujeito mediador deste.

Sendo assim, pode-se considerar, conforme fora discutido no início dessa seção e a partir das reflexões apresentadas por Mortatti (2006), que as teorias que se interessam pela aprendizagem, ou para o “como se aprende”, são consideradas como novas e desejáveis, enquanto que os métodos voltados para o “como ensinar” são considerados como tradicionais e ultrapassados. É com base nessa compreensão que as práticas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula e as concepções nas quais tais práticas estão fundamentadas que as caracterizamos como novas e modernas ou tradicionais e ultrapassadas.

Tendo isso em vista, podemos compreender que há várias formas de ser professor e de alfabetizar, sendo algumas mais desejáveis que outras, com base nas concepções que as mesmas carregam e que são expressas nas práticas em sala de aula. Assim sendo, o ser professor alfabetizador implica nas compreensões do mesmo sobre o ensinar e o aprender e também sobre o alfabetizar. Essas compreensões e concepções são construídas pelo profissional ao longo de sua trajetória de formação, especialmente na formação inicial, que é o primeiro momento de sua formação em que são apresentadas e introduzidas essas teorias e concepções.

Nesse sentido, é necessário conhecer os momentos e espaços que são proporcionados aos profissionais da educação que atuarão no campo da alfabetização, a fim de averiguar que oportunidades lhe foram proporcionadas para construir as concepções teórico-metodológicas que vão fundamentar suas práticas em sala de aula. Sendo assim, discutiremos a seguir, considerando o enfoque e os limites do presente trabalho, a formação inicial do profissional responsável pela alfabetização das crianças.

Para atuar como professor atualmente, é necessário ter formação para isso e, no caso do professor alfabetizador, ter formação em Pedagogia, que é o curso ao qual é competida uma de suas funções, que é a de promover formação no campo da alfabetização. Essa formação inicial do professor alfabetizador acontece na universidade, tendo essa a função social de formar o profissional responsável pela alfabetização dos indivíduos, especialmente

das crianças, que se tornarão, no futuro, os adultos atuantes na sociedade. No entanto, qual é então a formação desses profissionais que contribuirão na formação primária dos cidadãos do nosso país? Que saberes são necessários para que eles possam ensinar as crianças a ler e a escrever? Onde se dá essa formação? A formação proporcionada nesses espaços é suficiente? Essas são algumas das indagações que pretendemos discutir na sequência.

Conforme mencionado acima, a formação inicial do professor alfabetizador acontece no meio universitário, entretanto, não há, até onde podemos encontrar registros, um curso específico para o professor alfabetizador. Essa formação acontece, portanto, nos cursos de Pedagogia, que são responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), deve assegurar que a alfabetização aconteça nos três primeiros anos, o denominado ciclo de alfabetização.

De maneira geral, o curso de Pedagogia passou por muitos impasses ao longo da história na sua trajetória de constituição e busca por uma identidade, ficando sujeito inclusive a ameaças de extinção. Dentre as problemáticas, Marco (2006) coloca que, a partir da década de 1970, houve a proposição de reformulações no curso, que se expandia numa contradição sobre a identidade do profissional formado em Pedagogia: especialista *versus* generalista.

De acordo com Correa (2015), foi somente após 1986, por meio do Parecer nº 161 do Conselho Federal de Educação, que os pedagogos foram autorizados a lecionar no ensino primário – atual Ensino Fundamental –, pois, anterior a isso, o curso de Pedagogia formava o “bacharel em educação, que desempenhava funções relacionadas à orientação, administração, avaliação e o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal” (CORREA, 2015, p. 4). Nesse sentido, Carvalho (2011), ao analisar as DCN do curso de Pedagogia, discute a formação de um Pedagogo generalista, pois as atuais diretrizes colocam que o curso de Pedagogia deve formar para uma multiplicidade de campos de atuação, desde a Educação Infantil até setores mais administrativos, como a gestão escolar.

Tendo isso em vista, considerando que o curso de Pedagogia deve contemplar uma multiplicidade de saberes para formação de profissionais para atuarem em áreas tão variadas, questiona-se qual espaço é dado nesse curso para a formação específica do professor alfabetizador. Nessa perspectiva, Correa (2015) apresenta uma pesquisa desenvolvida por Gatti, Gimenes, Nunes, Tartuce e Unbehaum (2010) que analisou currículos e ementas de cursos presenciais de Pedagogia e essa análise demonstrou que apenas 7,5% das disciplinas do curso são voltadas para o trabalho de conteúdos específicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo isso em vista, é possível pensar que há uma precariedade na formação inicial do professor alfabetizador, considerando que, no curso que deveria prover a formação para tal, menos de 10% das disciplinas, de acordo com a referida pesquisa, oportunizam espaço para os saberes específicos dos Anos Iniciais, sendo que nesses estão inclusos os saberes para lecionar também para o 4º e 5º anos, ou seja, provavelmente é ainda menor a porcentagem de disciplinas específicas para os saberes referentes ao campo da alfabetização, que acontece, especialmente, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Entretanto, a formação inicial do professor alfabetizador no meio universitário não acontece somente por meio das disciplinas no curso de Pedagogia. Na universidade há a tríade do ensino, pesquisa e extensão, que, conforme Martins (2012), envolve processo de apropriação, construção e materialização dos conhecimentos, sendo esses processos concretizados, no âmbito das licenciaturas, por meio de programas de bolsas de iniciação à docência, grupos de pesquisa, grupos de estudo, laboratórios de docência e cursos de extensão universitária.

Pensando, portanto, nessa formação específica do professor alfabetizador, na seção seguinte apresentamos uma pesquisa que busca contemplar as discussões na dimensão da formação profissional para alfabetização. A pesquisa se caracteriza como Estado de Conhecimento e analisará trabalhos do principal evento brasileiro na área da alfabetização.

2.2.1 Estado de conhecimento: formação do professor alfabetizador

O levantamento bibliográfico caracterizado como “Estado de Conhecimento” é conceituado por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Para os fins deste TCC, esse levantamento se situou na área da formação profissional para alfabetização, o que possibilitou fazer uma análise mais aprofundada dos trabalhos publicados nessa área.

A formação do profissional da educação para trabalhar com alfabetização não acontece única e exclusivamente por meio do curso de licenciatura em Pedagogia. Tendo isso em vista, o presente Estado de Conhecimento visa fazer um levantamento que mostre a dimensão da formação do professor alfabetizador, analisando, portanto, uma quantidade de estudos sobre a temática selecionados mediante um critério específico (FRANCO, 2011).

De acordo com Franco (2011, p. 152), a “matéria-prima para tais estudos pode ser bancos de resumos, produções para uma conferência, revisões de uma temática em periódicos científicos, entre outros exemplos”. No caso do Estado de Conhecimento do presente TCC, foi escolhido como fonte de análise um dos principais eventos na área da Alfabetização, que promove a divulgação dos trabalhos mais recentes feitos por pesquisadores de todo o país, o Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf). O CONBAIf é organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf), criada em 2010, considerando a importância de se ter um espaço específico para se discutir um campo de atuação e pesquisa com problemáticas e ações tão próprias como é a alfabetização.

O CONBAIf tem natureza científica e periodicidade bianual, tendo sua primeira edição em julho de 2013 e a segunda edição em julho de 2015, reunindo o que há de mais atual nas pesquisas no campo da alfabetização em todo Brasil. O I CONBAIf aconteceu nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e teve como tema geral “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, já o II CONBAIf foi sediado na Universidade Federal de Pernambuco, tendo como temática “Políticas públicas de alfabetização”.

O I CONBAIf se organizou em seis eixos temáticos, sendo que, para os fins do presente levantamento, consideraremos apenas o eixo que trata sobre “Alfabetização e Formação de Professores”, que reuniu 39 trabalhos, entre comunicações científicas e relatos de experiência. O II CONBAIf reuniu, no eixo “Alfabetização e Formação Profissional”, 28 trabalhos, sendo divididos precisamente 20 na categoria de comunicação científica e 8 na categoria de relatos de experiência. Foram considerados no levantamento, portanto, os 39 trabalhos do I CONBAIf e os 20 trabalhos da categoria de comunicação científica do II CONBAIf, excluindo a análise dos 8 relatos de experiência, totalizando 59 trabalhos analisados neste TCC.

Para tal levantamento, foi realizada a leitura de todos os resumos dos eixos temáticos mencionados acima, sendo extraídos deles informações como tema, objetivo, metodologia e conclusões, que foram dispostas em uma tabela para favorecer a visualização do panorama temático dos trabalhos publicados nos congressos. Após a tabulação dos 59 trabalhos, que versavam sobre a formação do professor alfabetizador, percebeu-se que apresentavam certas similaridades nas temáticas entre eles e, para facilitar a explanação dos mesmos, foram agrupados em três categorias de análise: i) os que abordavam políticas educacionais de formação de professores, sejam elas municipais, estaduais ou federais; ii) os que falavam sobre propostas desenvolvidas na universidade para formação de professores, seja nos cursos

de graduação ou em cursos de extensão e grupos de pesquisa; e, por fim, iii) os que abordavam práticas de leitura e de escrita realizadas com as crianças ou com as próprias professoras nos cursos de formação.

Na primeira categoria de análise, foi possível identificar que duas políticas de formação de professores tiveram maior destaque nas pesquisas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PIBID oferece bolsas a acadêmicos de cursos presenciais para que se dediquem a estagiar nas escolas, tendo como objetivo o incentivo à carreira docente, bem como trabalhar a favor da melhoria do ensino em escolas públicas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior a 4,4, que é a média nacional, sendo essas escolas o público-alvo de atuação dos bolsistas do PIBID. Já o PNAIC é uma iniciativa assumida pelos governos federal, Distrito Federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os trabalhos que abordavam o PIBID eram todos relatos de experiência, ou seja, tinham como objetivo principal apresentar atividades desenvolvidas no programa e relatar as experiências vividas durante o percurso do PIBID. Cada relato de experiência exprimia as particularidades das temáticas dos subprojetos desenvolvidos em diferentes universidades do Brasil, bem como as concepções de alfabetização de cada um.

Um dos artigos relata a experiência vivida no PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que tinha como tema “Alfabetização e alfabetização matemática no primeiro ano do ensino fundamental”. Nesse artigo, a autora apresenta toda a estrutura do PIBID no *campus* da cidade de Erechim e como foi seu processo de constituição. Além disso, a autora expressa a concepção de alfabetização do referido subprojeto, a qual estava baseada em Soares (2003), que, como dito, explica a alfabetização na perspectiva do letramento, afirmando que “ser alfabetizado compreende um conjunto de práticas sociais que correlacionadas com a leitura e a escrita em função do uso social atribuído pelas pessoas, adquirem maior relevância em determinado contexto social” (PAIM, 2013, p. 7).

Outro artigo de experiência do PIBID publicado no I CONBALF segue na direção de realizar uma discussão teórica sobre a percepção dos bolsistas do PIBID na FaE/UFMG sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Para tanto, eles apresentam reflexões de teóricos da área como Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire e Luis Antônio Marcuschi e, posteriormente, apresentam, a partir das definições desses teóricos e reflexões sobre suas próprias práticas em sala de aula, a sua própria definição de alfabetização e

letramento de que “enquanto a alfabetização se define como a apropriação/distribuição da escrita e leitura, o letramento é o uso/papel da língua em práticas sociais mais amplas” (ALMEIDA et al. 2013, p. 8).

Em relação aos trabalhos relacionados ao PNAIC, os mesmos tinham como principais temáticas buscar compreender que formação teórico-metodológica fora oferecida aos professores, discutir as repercussões da formação do PNAIC, além de debater as suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Cruz e Goulart (2013, p. 14), em um dos artigos sobre o PNAIC, que investigou a dinâmica do curso realizado com professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental de escola públicas na cidade de São João del-Rei, o curso “enfocou nos planos de aula, sequências didáticas e avaliação diagnóstica, aprofundando conhecimentos sobre a alfabetização de forma interdisciplinar” e tinha como embasamento teórico os cadernos de formação oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), considerando que a elaboração PNAIC foi feita, de acordo com as autoras, com base no programa Pró-Letramento.

Um dos artigos relacionados ao PNAIC buscava discutir as repercussões da formação do PNAIC na prática de professores alfabetizadores. Nesse artigo, as autoras Souza e Cavalcante (2015), que realizaram uma pesquisa com professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental que lecionam no 1º, 2º e 3º anos nos estados de Pernambuco e Alagoas e que participaram da formação no PNAIC, afirmam que as docentes incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização, como do letramento, que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórico-metodológica e consciência dos objetivos que querem alcançar: não apenas alfabetizar, mas criar o hábito e o gosto pela leitura (SOUZA;CAVALCANTE, 2015, p. 6-7).

Nesse sentido, de acordo com a pesquisa realizada pelas autoras, a formação do PNAIC e o “investimento do MEC em programas de incentivo à leitura tem melhorado as práticas de alfabetização e letramento” (SOUZA;CAVALCANTE, 2015, p. 9) nas escolas e tem surtido efeitos positivos.

Ainda na categoria relativa a políticas, foram abordadas nos trabalhos políticas municipais, como o programa de formação continuada Tapiri. No artigo que aborda essa política, os autores procuraram averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores participantes desse programa para analisar se as ações da formação “têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução da prática pedagógica desenvolvida no contexto educativo em que estão inseridos, a partir das reflexões acerca das abordagens

construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante as formações” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2015, p. 2). Os autores concluem, considerando os caminhos trilhados pelos professores anteriormente à participação no programa de formação continuada, que o mesmo contribui na instrumentalização dos docentes para que possam possibilitar aos alunos o domínio da leitura e da escrita, colocando-os como protagonistas do processo de alfabetização para que possam “participar efetivamente dos processos sociais que demandam a competência de ler e escrever” (FERREIRA; TEIXEIRA, 2015, p. 14).

Além de políticas municipais e federais – como o PNAIC e o PIBID –, também foram abordados estudos referentes a políticas estaduais, como a pesquisa realizada por Fidelis (2013), que buscou investigar a contribuição para melhoria dos conhecimentos gerada por políticas de formação continuada no estado do Mato Grosso do Sul por meio da análise do Programa Além das Palavras, que fora instituído em 2008 no Estado. A autora concluiu que “há uma dissonância entre o discurso oficial da SED/MS e o que tem sido realizado na prática cotidiana” (FIDELIS, 2013, p. 12) e que, ao seguir fielmente um planejamento em forma de roteiro, um método, o trabalho didático do professor perde sua identidade.

Resumindo, é possível afirmar, pela leitura dos trabalhos, que as políticas de alfabetização exigem que o professor esteja frequentemente revendo sua formação, para se manter constantemente atualizado frente a todas as mudanças que acontecem tanto no âmbito educacional quanto no âmbito da alfabetização. Ser professor alfabetizador exige que o mesmo assuma uma postura de professor pesquisador e esteja sempre buscando se aperfeiçoar, lendo, pesquisando, para que possa estar em constante processo de reflexão sobre suas práticas.

Na segunda categoria, encontram-se trabalhos que buscam discutir teorias e práticas desenvolvidas nas/sobre as universidades, por meio de pesquisas nos/sobre os cursos de graduação, em cursos de extensão e grupos de pesquisa, categoria essa mais próxima aos objetivos deste TCC.

Correa (2015) tem como objetivo, em seu artigo publicado no II CONBALF, analisar pesquisas que tratam da formação inicial do professor alfabetizador no curso de Pedagogia, fazendo diálogo entre diversos autores como Almeida (2011), Morais (2010), Mortatti (2008) e Gatti (2010). A autora conclui em seu artigo que não há, nos cursos de Pedagogia, uma formação específica para o professor alfabetizador e que ela fica contida na formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a autora problematiza o fato de o curso de Pedagogia ser multifacetado, formando profissionais para

atuarem nas mais diversas áreas, deixando o questionamento: “o curso de Pedagogia daria conta de formar o professor alfabetizador?” (CORREA, 2015, p. 9).

Essa provocação foi uma das motivações para escrita do presente TCC, considerando que o curso de Pedagogia deve dar conta de formar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia⁹, professores para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. São vários campos de atuação com saberes específicos, sendo assim, questiona-se se os cursos de Pedagogia conseguiriam abranger os saberes teóricos e metodológicos necessários para contemplar todos essas áreas de atuação no tempo destinado ao curso.

Outro artigo inserido nessa categoria busca discutir a experiência de alfabetização e letramento mediada pela extensão universitária no projeto Escola Laboratório na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Rosa et al. (2013) fazem um relato de experiência e apresentam a história do projeto da Escola Laboratório ao longo dos seus 18 anos de existência, bem como “as relações de sentido e significação na alfabetização de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social e a apropriação de saberes por meio de atos de leitura triangulada” (ROSA et al. 2013, p. 1). As autoras concluem que o trabalho realizado nas escolas com a mediação extensionista por meio da atividade de “Atos de leitura triangulada” teve um resultado bastante satisfatório em relação à leitura e escrita, pois possibilitou que “80% das duplas tutoriadas com idade entre 8 a 13 anos avançassem nas atividades em sala de aula, além de permitir que elas não apenas se alfabetizem, mas também fossem letradas” (ROSA et al. 2013, p. 9).

O que é possível perceber na leitura do artigo acima é que as crianças são convencidas pelos adultos de que não sabem ler, por meio de afirmações ditas pelos mesmos que subestimam a capacidade das crianças de aprender a ler e a escrever, especialmente com meninos e meninas que vivem em situação de vulnerabilidade social, ocasionando números elevados de fracasso escolar na alfabetização. Entretanto, esse quadro se altera, conforme mostram as autoras, quando as crianças se sentem acolhidas pelos educadores, que as encorajam na realização de seus atos de leitura e escrita, a partir de um trabalho que busca atribuir significado às práticas de alfabetização. Pode-se compreender, portanto, que toda criança é capaz de ser alfabetizada, mas é preciso que se realizem práticas significativas com elas, que potencializem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

⁹ Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006.

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, alguns dos artigos pertencentes à terceira categoria, a qual se refere a trabalhos que abordam as práticas de ensino da leitura e da escrita realizadas. Essas práticas eram tanto relacionadas a práticas feitas pelas professoras alfabetizadoras com seus alunos quanto realizadas com professoras participantes de cursos de formação.

Inserido nessa categoria está um artigo referente ao tratamento da heterogeneidade e estratégias de agrupamento dos alunos num terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tal análise, Alvares, Pessoa e Barbosa (2015) realizaram uma pesquisa qualitativa com uma professora que lecionava para o terceiro ano do Ensino Fundamental, que envolveu nove observações e duas entrevistas, sendo uma antes das observações e uma ao findar delas. As autoras perceberam que as práticas realizadas pela professora evidenciavam suas concepções de alfabetização, que estavam relacionadas à psicogênese da língua escrita, e, por isso, a professora realizava avaliação periódica dos níveis de escrita dos alunos, o que evidenciou que “havia uma preocupação no atendimento às diferenças entre os níveis de aprendizagem dos alunos” (ALVARES; PESSOA; BARBOSA, 2015, p. 14). Esse processo de diagnose, de acordo com as autoras, facilitava a organização dos agrupamentos dos alunos, bem como o tratamento da heterogeneidade dos mesmos.

Outro artigo inserido nessa categoria analisa os métodos e práticas de quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, de modo a investigar se elas conhecem os fundamentos teóricos desses métodos. Como metodologia de pesquisa, Nunes (2013) realizou uma entrevista semiestruturada individual e observações nas aulas de Língua Portuguesa no período de três meses, totalizando 72 horas de observação. A autora percebeu na sua pesquisa que três professoras utilizavam o método sintético e uma delas utilizava o método sintético-analítico e que nenhuma das professoras “estudaram com profundidade em sua formação inicial e nem continuada teorias e métodos de alfabetização que realmente as instrumentalizassem para a profissão” (NUNES, 2013). De acordo com a autora, a utilização de tais métodos fez com que as professoras realizassem atividades de escrita artificiais e tarefas descontextualizadas e mecânicas.

Nesse sentido, podemos perceber que, em ambos os artigos supracitados, as práticas realizadas em sala de aula evidenciam as concepções de alfabetização, de ensinar e de aprender e de professor e aluno que as professoras alfabetizadoras têm, mesmo que isso seja inconsciente, ou seja, elas realizam tais práticas sem ter consciência que tais práticas são baseadas em determinadas concepções, considerando os pressupostos teóricos em que são fundamentadas (WEISZ, 1999).

A partir disso, compreende-se, como dito anteriormente, que todo professor possui tais concepções e que essas estão presentes em suas práticas em sala de aula, mesmo que ele não tenha consciência disso, ou seja, o professor pode reproduzir discursos sobre teorias que são tendência no campo da alfabetização, mas é na sua prática de alfabetização que se evidenciam suas reais concepções sobre isso. Nesse sentido, é essencial que o professor tenha clareza de como a teoria articula-se com a prática, considerando que a teoria fundamenta a prática e sempre há uma teoria que embasa as práticas do professor, mesmo que ele não tenha consciência sobre isso.

Tendo em vista o que Nunes (2013) aponta sobre o fato de que as professoras participantes da pesquisa não tinham estudado a fundo sobre os métodos de alfabetização que utilizavam em sala de aula e, conseqüentemente, não tinham plena consciência das concepções que os embasavam, destacamos o importante papel da universidade como espaço primeiro da formação de professores, no sentido de contribuir para que os futuros professores alfabetizadores tenham clareza dessas concepções e compreendam que as práticas em sala de aula são reflexos delas.

Dessa forma, salientamos a importância de investigar as contribuições da universidade na construção das concepções sobre ensinar e alfabetizar na formação inicial de professores alfabetizadores, percebendo a quais métodos e práticas são dadas ênfase e difundidas nesse espaço de formação. Considerando as pesquisas realizadas nesse âmbito e na direção de contribuir nas reflexões sobre formação inicial e alfabetização, o presente trabalho busca, portanto, analisar as propostas de formação inicial no campo da alfabetização, disponibilizadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, de modo a verificar como elas contribuem na formação do professor alfabetizador.

Nesse sentido, é fundamental escolher uma metodologia adequada que possibilite alcançar aos objetivos definidos nesse trabalho. O seguinte capítulo visa, assim, apresentar a descrição do percurso metodológico escolhido desenvolvimento da presente pesquisa, especificando os processos dos levantamentos bibliográficos e das análises documentais realizadas.

3 METODOLOGIA

Este capítulo pretende apresentar o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como principal objetivo analisar as propostas de formação inicial no âmbito da alfabetização disponibilizadas pela UFFS/Campus Erechim. Essa análise tem o intuito de verificar como essas propostas contribuem na formação do futuro professor alfabetizador para que estes desenvolvam práticas de alfabetização significativas com seus alunos, e não apenas reproduzam práticas consideradas tradicionais e ultrapassadas.

Para alcançar os propósitos estabelecidos no início do trabalho, fora pensada em uma metodologia específica, que permitisse visualizar o que há de mais relevante sendo publicado na área da alfabetização e o que os autores abordam em relação à formação (inicial) de professores. Esse percurso de pesquisa deve ser bem estruturado e é fundamental para que possamos fazer uma análise documental crítica, tendo conhecimento da temática que estamos estudando.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), para um problema de pesquisa ser considerado adequado deve seguir alguns aspectos valorativos, como viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade. Assim sendo, acredita-se que o problema de pesquisa em estudo, traduzido por meio do objetivo geral, atende aos referidos aspectos descritos pelos autores, podendo ser resolvido por meio da pesquisa, capaz de construir novos conhecimentos, adequado às novidades no campo científico, podendo chegar a conclusões válidas e atendendo a interesses tanto particulares da pesquisadora quanto gerais do campo de estudo.

Nesse sentido, o primeiro momento da metodologia consistiu-se na realização de uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 142), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Em relação à natureza do documento bibliográfico, serão utilizados documentos secundários, ou seja, que abrangem “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc, até meio de comunicação oral [...] e audiovisuais” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). Essa revisão nos fornece os subsídios teóricos iniciais para elaboração do TCC, nos colocando em contato direto com o assunto. Os autores colocam que essa pesquisa “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo

enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadores” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Foi realizado, então, um Estado de Conhecimento, que se caracteriza pela “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), contribuindo para a presença do “novo” na monografia. Fora utilizado como fonte de análise artigos publicados no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), evento promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf), que teve a sua primeira edição em 2013 e sua segunda edição em 2015, acontecendo a cada dois anos.

O CONBAIf é considerado um dos eventos mais significativos e atuais no campo da alfabetização por reunir trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil sobre a temática. O congresso organiza os trabalhos por eixos temáticos, entre eles, “Alfabetização de Jovens e Adultos” e “Alfabetização e Políticas Públicas”. Para os fins do trabalho, selecionamos o eixo temático referente à “Alfabetização e Formação Profissional”, que contemplava os trabalhos acerca da formação de professores alfabetizadores. Na primeira edição, não houve distinção de trabalhos entre comunicação científica e relatos de experiência, por isso selecionamos todos os 39 trabalhos do eixo. Já na sua segunda edição, havia essa distinção, portanto, optamos por selecionar apenas os trabalhos da comunicação científica, reunindo 20 artigos nessa categoria. Foram analisados, assim, o total de 59 artigos que abordavam a formação de professores e a alfabetização.

A análise dos referidos trabalhos publicados no CONBAIf aconteceu em quatro etapas: uma leitura flutuante dos resumos dos artigos, a tabulação das informações obtidas, a categorização dos artigos e a leitura crítica dos trabalhos considerados mais pertinentes para discussão. A leitura flutuante é uma atividade que consiste em “estabelecer contacto [Sic] com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2010, p. 122). Posteriormente foi realizada uma tabulação contendo título, objetivo, metodologia, conclusão e resultados a partir dessa leitura dos resumos. Com base nessa tabulação, identificamos uma frequência de aparecimento de alguns temas específicos nos trabalhos, o que nos permitiu criar três categorias: os que abordavam políticas educacionais de formação de professores, sejam elas municipais, estaduais ou federais; os que falavam sobre propostas desenvolvidas na universidade para formação de professores, seja nos cursos de graduação ou em cursos de extensão e grupos de pesquisa; e, por fim, os que

abordavam práticas de leitura e de escrita realizadas com as crianças ou com as próprias professoras nos cursos de formação. Por fim, selecionamos alguns artigos de cada categoria para uma leitura mais atenciosa, visando compreender a pesquisa abordada por meio de uma análise mais crítica.

Etapas semelhantes foram utilizadas para pesquisa na perspectiva bibliométrica realizada para discutirmos a questão da formação inicial, verificando em que áreas esse tema era mais abordado. Esse tipo de estudo permite “encontrar uma quantidade restrita de periódicos essenciais (denominados nucleares) que se supõe possuir os artigos mais relevantes publicados sobre um determinado assunto” (MACEDO et al. 2010, p. 623). Como fonte de pesquisa, utilizamos o portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que é um mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros e portugueses¹⁰.

Para o levantamento inicial da bibliometria, por meio da pesquisa avançada, buscamos por artigos de eventos que possuíssem no título “Formação inicial de professores”, de 2006 a 2016. A escolha pela busca de artigos de eventos, em vez de apenas artigos, por exemplo, foi feita para manter a mesma lógica seguida durante o Estado de Conhecimento, no qual optamos pelos artigos publicados no evento do CONBAIf. Esse levantamento identificou, portanto, 64 artigos publicados em eventos, dos quais foram excluídos todos os trabalhos dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) – pois a nós interessa verificar os trabalhos publicados no nosso país –, restando 37 artigos na pesquisa. Desses, selecionamos apenas aqueles que pudemos identificar, por meio do título, a área da licenciatura da qual o trabalho tratava, o que reuniu o total de 18 artigos.

Diferentemente do Estado de Conhecimento, no qual foi realizada uma leitura mais atenciosa dos trabalhos, categorizando-os e posteriormente selecionando alguns para uma análise crítica, a fim de compreender sobre o que eles tratavam, a referida pesquisa bibliométrica, por sua vez, é um tipo de pesquisa mais exploratória, que “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Foram analisados apenas os títulos, os quais foram categorizados com base na área de licenciatura que o trabalho tratava, em busca de algum que tivesse afinidade com a área pesquisada, no caso, a Pedagogia.

¹⁰ Informações retiradas do portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto. Disponível em: <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=how:>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Além da revisão teórica, por meio do Estado de Conhecimento, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa bibliométrica, fora realizada uma pesquisa documental, que destaca o ineditismo do presente trabalho. Nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados é feita tendo como fonte restrita documentos, sejam eles escritos ou não. Assim sendo, documento é definido pela *Union Française des Organismes des Documentation*, de acordo com Cervo (2007), como sendo toda base de conhecimento material e passível de ser analisada para consulta ou estudo. Os documentos utilizados para essa pesquisa são de fonte primária, ou seja, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A escolha dos documentos na pesquisa documental é fundamental, pois devem permitir que se alcance os objetivos propostos. Portanto, essa escolha já é realizada num período de pré-análise, em que, tendo o objetivo determinado, “convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (BARDIN, 2010, p. 122). Ao selecionar esses documentos, constituímos o *corpus* da nossa análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (idem).

Nesse sentido, considerando que o intuito do trabalho é analisar as propostas de formação inicial no âmbito da alfabetização disponibilizadas pela UFFS/*Campus* Erechim, selecionamos os documentos que possam nos fornecer subsídios para que alcançar esse objetivo. Observando as instâncias da universidade – pesquisa, ensino e extensão – que oferecem possibilidade de formação para o futuro professor alfabetizador, selecionamos todos os documentos que atendem, de alguma forma, ao quesito de formação inicial no campo da alfabetização.

Sendo assim, o *corpus* da análise documental deste TCC se constitui, portanto, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/*Campus* Erechim e dos projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e do curso de extensão “Formação Continuada na Brinquedoteca: Práticas Pedagógicas”. Além disso, para complementar a análise em relação à formação docente no geral, analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Todos esses documentos passaram pelo processo de codificação, que se caracteriza pela transformação dos dados brutos desses documentos, por meio do recorte e da

classificação, em representações do conteúdo que permitem o esclarecimento das características textuais. Esse processo se dará por meio de uma análise qualitativa, que, diferente da quantitativa, que se fundamenta na frequência de determinados aspectos numa grande quantidade de documentos a fim de criar generalizações, busca elaborar uma pesquisa mais aprofundada dos documentos, tendo, assim, um *corpus* reduzido que permita a criação de categorias mais específicas (BARDIN, 2010). As categorias são, segundo Bardin (2010, p. 145), “classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado [Sic] em razão das características comuns destes elementos”.

Nessa perspectiva, para um estudo mais pontual dos documentos, com base em uma leitura prévia dos mesmos, definimos as seguintes categorias de análise: i) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ii) articulação entre teoria e prática; iii) aproximação entre universidade e escola; iv) perfil do egresso; v) saberes sobre alfabetização e sobre o saber fazer do professor alfabetizador. Essas categorias serão analisadas de acordo com a especificidade do documento em questão.

Assim sendo, o próximo capítulo tem o intuito de apresentar a análise documental das propostas de formação inicial do professor alfabetizador na UFFS/*Campus* Erechim, refletindo sobre como cada um dos aspectos das categorias supracitadas podem contribuir na formação desse profissional que atuará no ciclo de alfabetização.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA UFFS/ERECHIM

O presente capítulo é destinado à análise dos documentos escolhidos para verificar as contribuições da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Erechim no que diz respeito à formação inicial de professores alfabetizadores. Para tanto, serão analisados todos os documentos encontrados na universidade que podem contribuir para a formação inicial de professores no campo da alfabetização, sendo eles o PPC do curso de Pedagogia da UFFS/Campus Erechim, o projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e do curso de extensão “Formação continuada na Brinquedoteca: Práticas pedagógicas”. A análise destes documentos estará embasada na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e da Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

A escolha dos dois últimos documentos supracitados foi feita por considerarmos documentos mais amplos e norteadores da formação de professores de forma mais geral, o que inclui uma visão sobre a formação de todos os professores da Educação Básica. Nesse sentido, a análise deles será mais restrita, considerando que nos interessa saber os princípios que eles colocam em relação à formação de professores, e não fazer uma análise minuciosa dos mesmos a fim de discutir todas as nuances da Educação Básica. Por outro lado, a análise dos outros quatro documentos tem o intuito de verificar especificamente a proposta para formação do professor alfabetizador.

Dessa forma, o presente capítulo se subdivide em duas seções: formação do professor no geral e formação do professor alfabetizador em específico. Na primeira, buscamos verificar os princípios norteadores da formação de professores no geral por meio da análise das DCN para formação de professores e da Política Institucional da UFFS, considerando que esses princípios também se aplicam para o professor alfabetizador. Na segunda, analisaremos as contribuições específicas da UFFS para formação desse professor que trabalhará na área da alfabetização, por meio do PPC de Pedagogia e dos projetos já citados.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UFFS

Para compreendermos as contribuições da UFFS para formação inicial do professor alfabetizador, precisamos primeiramente olhar de forma mais ampla para os documentos que norteiam a formação de professores no geral. Esses documentos nos auxiliarão na análise posterior das propostas específicas da universidade para formação do professor na área da alfabetização, pois fornecem subsídios para que possamos visualizar alguns princípios que deverão estar presentes nessas propostas de formação docente.

Começaremos a exploração pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada e possui oito capítulos e vinte e cinco artigos. No primeiro capítulo, em suas disposições gerais, no Art. 1º, parágrafo 2º, as diretrizes apontam que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem respeitar as políticas públicas e isso deve ser expresso por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p. 3).

Esse parágrafo manifesta a importância de observar os documentos institucionais e verificar se eles atendem a essas diretrizes. Nesse trabalho, observaremos a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e o PPC do curso de Pedagogia, dentro do enfoque da nossa temática. Para podermos verificar de maneira mais próxima em que medida estes documentos atendem às diretrizes, demonstraremos, primeiramente, as aproximações entre as DCN e a Política Institucional da UFFS, por ser o mais amplo em relação à formação de professores. Posteriormente, nesse mesmo sentido, verificaremos se o PPC do curso de Pedagogia atende as orientações principais desses documentos.

A partir da leitura dos documentos, identificamos alguns aspectos que consideramos fundamentais para formação docente, no sentido de proporcionarem condições para que os

professores construam sua autonomia por meio da adoção de uma postura crítico-reflexiva e possam desenvolver práticas contextualizadas e significativas nas escolas. Definimos, portanto, quatro categorias de análise: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre teoria e prática; a relação e aproximação entre universidade e escola; e o perfil do egresso.

Em relação à primeira categoria de análise, sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ela é mencionada nos artigos 3º, 4º e 5º das DCN, como forma de garantir a qualidade acadêmica na formação e possibilitar a melhor articulação entre a teoria e a prática. Essa também é uma constante que podemos observar nos documentos da UFFS, conforme veremos adiante. O ensino, a pesquisa e a extensão têm ganhado destaque ao pensarmos nas dinâmicas de formação da universidade. De acordo com Nóvoa (2000), a universidade tem passado por muitas transformações, não sendo mais a única detentora do conhecimento com a ascensão das novas ferramentas digitais entre outras tecnologias, o que faz com que os alunos estejam cada vez mais procurando pelo conhecimento fora da sala de aula das universidades, por meio de grupos de pesquisa, entre outros.

Tendo isso em vista, ressaltamos que, no início desse trabalho, nos propusemos a verificar as contribuições da UFFS para formação inicial de professores e alfabetizadores, considerando que a formação inicial não ocorre somente por meio do ensino, ou seja, da graduação em si, das aulas programadas em sala, mas também em outros processos formativos que acontecem por meio dos projetos e programas de pesquisa e extensão na universidade. Dessa forma, Nóvoa (1992) afirma que é preciso redes de (auto)formação participada, por meio da organização de tempos e espaços de formação mútua, para que possa ser feita tanto a troca de experiências quanto a partilha de saberes.

Podemos perceber, na leitura da Política Institucional da UFFS, essa preocupação de articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão expressa em vários artigos, como o Art. 2º, Art. 4º, Art. 5º, Art. 9º e Art. 13º. De Moraes (1998) afirma que o ensino, a pesquisa e a extensão são serviços decisivos na vida da universidade e de suma importância para formação global do estudante universitário.

Essa articulação é fundamental, pois, muitas vezes, o curso de licenciatura sozinho não dá conta de abarcar todas as nuances e possibilidades de formação do curso. Esse fato é ainda mais evidente no curso de licenciatura em Pedagogia, considerando que o curso se propõe a formar professores para atuação em diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, cada uma dessas etapas e modalidades possui conhecimentos muito específicos, por isso a importância de serem disponibilizados políticas e programas de pesquisa e de extensão

na universidade, para possibilitar que o acadêmico busque neles formação específica para área que é de seu maior interesse de atuação.

Nas DCN há menção no Art. 11 sobre a importância do projeto de formação inicial ter uma identidade própria e também menciona, em relação à pesquisa e à extensão, no artigo seguinte, que o núcleo de estudos que visa o enriquecimento curricular compreende:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; (BRASIL, 2015, p. 10)

Percebemos que há uma diversidade de propostas de formação nessas dimensões, cada uma possuindo uma metodologia e uma intencionalidade diferente. Alguns poderão ter enfoque no estudo e no aprofundamento teórico de determinado tema, como nos projetos de iniciação científica ou em grupos de estudos, enquanto outros visam incentivar e propiciar maior articulação entre teoria e prática, como é o caso dos projetos de iniciação à docência, que inserem o acadêmico na escola de Educação Básica. Nesse sentido, Antunes (2011, p. 12) afirma que essa articulação entre pesquisa e extensão

[...] permite a formação de professores capazes de compreenderem o significado da sua profissão, de refletir sobre sua ação pedagógica, de relacionar os preceitos teóricos recebidos nos curso de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula e, principalmente, de estarem preparados para criar e construir alternativas metodológicas que tornem os processos de ensinar e de aprender expressões mais intensas de desejo e de reconstrução contínua.

O que Antunes (2011) destaca nos permite refletir sobre a importância dessa articulação, que, além de serem disponibilizados esses espaços formativos, é preciso que o acadêmico e futuro professor tenha consciência de como é fundamental que o mesmo participe e se engaje nesses processos formativos, a fim de qualificar sua formação. Em qualquer um dos casos – aprofundamento teórico ou articulação teoria e prática –, esses espaços de formação são fundamentais para aquele ou aquela que tem o desejo de tornar-se professor alfabetizador, pois não há um curso de formação específica para atuar no ciclo de alfabetização, sendo que a formação deste está inclusa na formação geral do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não encontramos na Política Institucional da UFFS menção específica sobre que tipos de propostas de pesquisa e de extensão a universidade disponibilizaria para os acadêmicos, apenas se refere, na Seção VII, que é sobre “A Pesquisa e a Extensão na Formação de Professores”, no Art. 34., que os “projetos de curso das licenciaturas deverão prever o desenvolvimento integrado e indissociável das atividades de ensino, pesquisa e extensão, através da definição de linhas e/ou programas que estruturam a organização da formação inicial [...]”. O documento afirma, em parágrafo único no Art. 36, que a composição, a organização e o funcionamento das atividades de pesquisa e de extensão serão definidos pelo Fórum das Licenciaturas.

A segunda categoria de análise, que é fundamental para garantir a qualidade na formação inicial de professores em nível superior, é a articulação constante entre teoria e prática. Sobre isso, Feller e Duarte (2005) problematizam o fato de que, nos cursos de formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, legislação educacional, entre outros fundamentos filosóficos e das teorias da educação; entretanto, esses estudos acontecem de forma fragmentada, o que pode dificultar a posterior prática em sala de aula, pois não é construída uma unidade de conhecimento, a interdisciplinaridade, que tanto é exigida para que os conteúdos ganhem significado. As autoras também ressaltam que “as Instituições de Ensino Superior, de modo geral, talvez por estarem distantes do ambiente escolar, ou por estarem mais envolvidas no campo teórico, trabalham a prática de maneira insuficiente” (FELLER; DUARTE, 2005, p. 113)”.

Essa problemática é uma pauta muito levantada pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Podemos perceber reclamações constantes nesse sentido, de acadêmicos afirmando que as aulas proporcionam muito conhecimento teórico, mas não possibilitam subsídios suficientes para que os alunos – e futuros professores – consigam compreender como trabalhar esses conhecimentos em sala de aula.

Nesse sentido, as DCN para formação de professores colocam, em seus artigos 13 e 15, que a relação entre teoria e prática deve acontecer de forma efetiva e concomitante ao longo de todo processo formativo. De acordo com o documento, é essa relação que fornecerá os elementos básicos para o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessárias para exercer a docência. Além disso, no Art. 5º, é colocado que a práxis é a expressão dessa relação entre teoria e prática e que, pra tal, exige-se o conhecimento da realidade escolar.

Para se ter conhecimento dessa realidade, o acadêmico precisa, portanto, estar inserido nas escolas de Educação Básica, que é prioritariamente o local de atuação do graduado em

licenciatura, o que constitui nossa terceira categoria de análise. As DCN reconhecem as escolas das redes públicas de ensino como espaços privilegiados da práxis docente, afirmando, nos artigos 3 e 10, que os projetos de formação devem ser elaborados de tal forma que articulem as IES com o sistema de Educação Básica, proporcionando núcleos de atividades que possibilitem aos acadêmicos vivências nesse campo educacional. Em consonância, a Política Institucional da UFFS afirma, no seu Art. 4º, que a Educação Básica pública deve ser objeto de referência para construção de projetos e programas de ensino, de pesquisa e de extensão, estabelecendo uma “relação com o contexto escolar ao longo de todo o percurso formativo, tendo a escola como instituição co-formadora de professores” (UFFS, 2017, p. 6).

Todos esses aspectos apontam para a nossa última categoria de análise, pois visam proporcionar uma formação inicial de qualidade, que garanta ao egresso uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que o permitam promover, na docência, uma educação para e na cidadania, assumindo uma postura de professor pesquisador, que, ao identificar problemas socioculturais e educacionais, procure alternativas, por meio da análise, pesquisa, investigação e reflexão, para superar esses obstáculos (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a Política Institucional para Formação de Professores para Educação Básica afirma que o egresso dos cursos de licenciaturas da UFFS é dotado de um repertório de saberes teórico-conceituais e de habilidades práticas que lhe possibilita atender as referidas demandas expressas nas DCN (UFFS, 2017).

Compreendemos, portanto, que os de licenciatura visam formar profissionais para exercer a docência e que essa se baseia numa relação de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos, ou seja, não é suficiente para a pessoa que deseja atuar em sala de aula saber todos os conteúdos e conhecimentos da área se não souber como articular seus conhecimentos e adaptá-los, para que sejam compartilhados e possibilitem que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam. Tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem por meio da interação, entre os educandos, entre educador e educandos e deles com o objeto de conhecimento. A dinâmica dessas interações poderá favorecer ou dificultar os processos de ensino e de aprendizagem.

E é aí que está a importância de todos os aspectos analisados nos documentos deste capítulo. Todos os princípios norteadores da formação de professores contidos nas DCN são contemplados na Política Institucional da UFFS e pretendem fornecer subsídios para uma formação considerada sólida para o exercício de uma docência que favoreça os processos de ensino e de aprendizagem. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para

proporcionar uma melhor articulação entre teoria e prática, por meio da aproximação da universidade com a escola, é fundamental para um processo formativo numa perspectiva reflexiva, conforme abordam Souza e Brito (2015), que forme professores capazes de refletirem sobre as práticas que desenvolvem.

É essa perspectiva de formação docente que defendemos e para a qual os documentos analisados se direcionam. Para uma formação de futuros professores que assumam uma atitude investigativa, “como produtor de saber e de saber fazer docente” (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 150), que sejam capazes de planejar suas ações, considerando a realidade de seus educandos, propor situações de aprendizagem significativas e também refletir sobre essas ações e situações para que possam reelaborá-las posteriormente.

Nesse sentido, Pimenta (2004, p. 84) afirma que, com o reconhecimento de que ser professor é uma profissão, “não é missão, não é ser abnegado, que professor não é tia, que professor precisa sobreviver, que professor precisa ganhar e ganhar bem, que professor precisa conhecer, precisa fazer o seu trabalho a partir de saberes, e esse saber é o exercício específico da docência [...]”, encontra-se um caminho para os professores de Educação Básica. De acordo com a autora, esse reconhecimento evidencia que os professores, especialmente os dos anos iniciais, precisam ser bem preparados, em nível superior.

Destaca-se a formação dos professores dos anos iniciais, pois eles são responsáveis pela educação inicial das crianças, por participar do início do processo de escolarização das mesmas, em especial os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O professor que trabalha no ciclo de alfabetização tem a função de alfabetizar as crianças, o que é fundamental para que elas possam ter sucesso em sua vida escolar. A “preparação” desses professores em nível superior acontece por meio do curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional para a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de magistério no Ensino Médio e em quaisquer áreas que exijam conhecimento pedagógico.

Considerando a importância da formação desse profissional, a seção seguinte apresentará as análises das propostas de formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais, por meio da análise do curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, enfatizando as contribuições do curso para formação do professor que atuará como alfabetizador nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, serão analisadas também outras propostas de formação inicial disponibilizadas pela universidade para formação dos estudantes que desejam/poderão trabalhar com alfabetização na sua carreira docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Grupo de Estudos em

Alfabetização do Município de Erechim e o curso de extensão de Formação Continuada na Brinquedoteca.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA UFFS/ERECHIM

Discutimos, na seção anterior, a formação de professores no geral, tendo como base a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação Inicial e Continuada de Professores em Nível Superior, que apresentam as diretrizes nacionais para formação de professores, e também a Política Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que propõe princípios para organização e funcionamento das licenciaturas da UFFS, cursos de formação de professores da universidade escolhida como escopo de estudo desse trabalho. Esses princípios norteiam, conseqüentemente, a formação do professor alfabetizador, que é o foco das nossas discussões nesse trabalho.

A formação desse professor, responsável pela alfabetização das crianças no início do seu processo de escolarização (nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – caracterizado como ciclo de alfabetização¹¹), acontece no curso de Pedagogia, como já abordamos anteriormente. Dessa forma, analisaremos especificamente o curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, por ser o local e curso de estudo da pesquisadora desse trabalho, uma vez que trabalhos sobre os cursos de Pedagogia a nível nacional e em outras localidades já foram estudados anteriormente (SCHEIBE, AGUIAR, 1999; LIMA, 2007; MARCO, 2003).

Além disso, conforme Valêncio (2000) afirma, a universidade tem a missão de produzir conhecimento e torná-lo acessível e, para isso, utiliza-se das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, serão analisados também os projetos do PIBID, na instância do ensino, do GEAME, na instância da pesquisa, e do curso de “Formação Continuada na Brinquedoteca: práticas pedagógicas”, na instância da extensão, os quais constituem as propostas de formação inicial do professor alfabetizador que a UFFS/Erechim disponibiliza no período de desenvolvimento dessa pesquisa.

Faz-se necessário, inicialmente, destacar que não basta, para uma formação de qualidade do professor alfabetizador, uma acumulação de cursos e conhecimentos, conforme problematiza Nóvoa (1992), pois a formação não acontece "de fora para dentro", mas por

¹¹ Conforme consta na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

meio da produção de significado do sujeito a partir das dinâmicas formativas organizadas, caracterizando o que Garcia (1999) coloca como interformação. É neste sentido que acreditamos que esses espaços de formação podem contribuir na formação do estudante de Pedagogia para atuação na alfabetização, tanto para que o acadêmico tenha acesso aos conhecimentos específicos sobre essa área, quanto para que ele construa seus próprios conceitos sobre o que é ser professor alfabetizador, entendendo que o sujeito não é passivo ao participar desses processos de interformação, mas atua de forma ativa e reflexiva neles, relacionando o campo teórico com suas experiências de vida.

Em relação ao perfil do professor, retomaremos as discussões de Mortatti (2006) e Cagliari (1998) expostas no segundo capítulo, sobre o que é ser professor alfabetizador. Essa elaboração depende tanto da compreensão do que é alfabetização, quanto do que é ensinar e do que é aprender – logo, alfabetizar. Essas definições são interdependentes, uma vez que a forma como o professor compreende a alfabetização implicará nas formas como ele conduzirá suas práticas em sala de aula, bem como a forma como ele compreende os processos de ensino e de aprendizagem vão interferir no que ele entende como alfabetização, e, por sua vez, em como ele organiza suas aulas para promovê-la.

Os documentos de formação de professores analisados nesse trabalho (BRASIL, 2015; UFFS, 2017), apresentam, resumidamente, um perfil de professor crítico e reflexivo, que promova uma educação na e para cidadania e autonomia. Essas características elucidam uma compreensão de ensino e de aprendizagem, e, conseqüentemente, do papel que o professor e o aluno desempenham na escola. Busca-se promover uma educação para cidadania e autonomia, na qual podemos depreender que o professor deva desenvolver suas aulas compreendendo o aluno como um sujeito ativo, um sujeito que pensa e produz sentidos sobre os saberes construídos e sobre sua realidade.

Sendo assim, a formação de professores na UFFS contribui para que os professores desenvolvam um ensino que não vise transmitir conteúdos, considerando os alunos como sujeitos passivos e receptivos, mas sim que promove a emancipação dos sujeitos, por meio da aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos e com base na reflexão sobre a realidade que os sujeitos estão inseridos. Essa visão nos remete a uma Pedagogia da Autonomia, proposta por Freire (2011), que compreenda que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que ensinar é um ato político, no qual o professor deve respeitar os saberes prévios dos educandos.

Com base nos dois modelos de ensino apresentados por Cagliari (1998), podemos dizer que esse perfil de professor se aproxima ao modelo dos métodos voltados para

aprendizagem. Esse modelo de ensino se foca na aprendizagem do aluno, para o qual o professor deve criar condições e possibilidades para que, a partir do seu conhecimento empírico, construa conhecimentos. Tendo isso em vista, observando a trajetória da alfabetização apresentada por Mortatti (2006), essa compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem condiz com o construtivismo, que chega fortemente no Brasil na década de 80 por causa da problemática do fracasso escolar no país, especialmente no ensino da língua escrita. O construtivismo, caracterizado pela autora como uma revolução conceitual, desloca a preocupação da educação que até aquele momento era sobre os métodos de ensino, sobre como ensinar, para como se aprende. Essa teoria permanece sendo considerada moderna, até os dias atuais, como algo desejável.

O construtivismo na alfabetização se expressa por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), que, a partir dos estudos piagetianos que demonstram que as crianças constroem conhecimento por meio da interação com o objeto, investigam a natureza do objeto específico da alfabetização: a escrita. A psicogênese da língua escrita demonstra que as crianças possuem hipóteses sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola, ou seja, antes que sejam ensinadas a ler e escrever formalmente. Dessa forma, o professor alfabetizador precisa compreender que a criança não chega à escola sem saber nada, como se pressupunha nos métodos tradicionais de alfabetização (MORTATTI, 2006), mas que já possui hipóteses e que o trabalho do alfabetizador deve ser considerá-las e trabalhar a partir delas.

Tendo isso em vista, Schwartz (2015) afirma que o professor é o profissional da aprendizagem, que a ele compete a função de planejar e criar situações para que os alunos aprendam o conteúdo que ele planeja e que a alfabetização é um processo que “habilita o sujeito a ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos que desejar e/ou necessitar” (SCHWARTZ, 2015, p. 23). Assim sendo, as análises dos projetos que se seguem visam perceber como as categorias de análise definidas no início desse capítulo contribuem para formação de um professor como um profissional da aprendizagem, que compreenda a alfabetização como um processo complexo, que implica no reconhecimento do educando como um sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, que possui hipóteses sobre a escrita e constrói conhecimento por meio das situações de aprendizagem promovidas pelo professor alfabetizador.

4.2.1 No curso de pedagogia

Começaremos as análises pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFFS/Erechim, pois essa é a formação de base do professor alfabetizador. O documento data de novembro de 2010 e é o primeiro PPC, considerando que o campus Erechim foi fundado nesse mesmo ano. Foi aprovado recentemente, no segundo semestre de 2017, um novo PPC para o curso de Pedagogia, entretanto, optamos pela análise daquele em função de ser o que está em vigência no momento de escrita desse TCC. O nosso objetivo é verificar se esse documento atende às exigências dos documentos de referência¹² sobre formação de professores e como o curso contribui para a formação do professor alfabetizador, a partir das categorias de análise definidas na seção anterior, adicionando a categoria referente à alfabetização, especificamente. São elas: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre teoria e prática; a relação e aproximação entre universidade e escola; o perfil do egresso; e os saberes proporcionados sobre alfabetização. Considerando que as quatro primeiras categorias se articulam diretamente, para garantir fluidez ao texto, os analisaremos conjuntamente, explicitando apenas a última categoria de análise.

No objetivo geral, encontramos a finalidade do curso, ou seja, o que ele pretende para formação dos acadêmicos:

Promover a formação de professores para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFFS, 2010, p. 33)

Essa descrição está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Percebe-se que há uma multiplicidade de áreas que o graduado de licenciatura em Pedagogia é capaz de atuar¹³. Nesse sentido, Carvalho (2011) afirma que as DCN para o curso de Pedagogia promoveram a invenção de um pedagogo generalista, um sujeito polivalente, “concebido como docente de crianças de zero a dez anos, de jovens e adultos, das matérias pedagógicas do Curso Normal, de cursos técnicos na área de educação e responsável

¹² Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE.

¹³ Há discussões referentes à identidade do curso de Pedagogia e para qual profissão ele forma: Pedagogo ou professor. Nesse trabalho, considerando que estamos abordando especificamente a formação de professores e da Pedagogia como licenciatura, não entraremos nesse debate. Para saber mais consulte: Libâneo (2010), Scheibe e Aguiar (1999) e Gatti (1993).

pela gestão escolar” (CARVALHO, 2011, p. 134-135). Questionamos, entretanto, se são fornecidos suficientemente todos os subsídios teóricos e metodológicos para atuação com eficiência em todas essas áreas. Além disso, não há menção específica sobre atuação na alfabetização, estando essa contida na atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos objetivos específicos do PPC, visualizamos a preocupação de promover conhecimentos teórico-prático por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (UFFS, 2010). Esse é um dos aspectos que percebemos como constante nas DCN de formação inicial e continuada de professor e também na Política Institucional da UFFS para formação de professores da Educação Básica. Essa tríade apresentada no documento demonstra, primeiramente, que o conhecimento do acadêmico e futuro professor não se constrói somente em sala de aula e, em segundo lugar, como possibilidade de articulação da teoria e prática por meio da aproximação da universidade com a escola e a comunidade.

Nesse sentido, retomamos as discussões de Feller e Duarte (2005) quando afirmam que as IES trabalham a prática de maneira insuficiente, ou por estarem muito distantes do universo escolar ou por estarem muito focados no conhecimento teórico. Pela análise do PPC, percebemos um esforço para tentar aproximar os acadêmicos do seu campo de atuação após graduados, a escola, por meio das atividades de Prática como Componente Curricular (PCC). Está prevista uma carga horária correspondente a 400 horas distribuídas na grade curricular para o desenvolvimento dessas atividades, que podem envolver desde o estudo e a construção de materiais didáticos e pedagógicos até observações sistemáticas em contextos diversos como a escola, por exemplo.

Esse diálogo entre teoria e prática é fundamental para fomentar, no professor alfabetizador, a construção de uma postura investigativa. Nesse sentido, Garcia (2008, p. 21) afirma que a professora alfabetizadora¹⁴

[...] no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

Dessa forma, compreendemos a importância de uma formação inicial que forneça tanto subsídios teóricos para o professor alfabetizador quanto oportunidades para que possa estar em contato com seu campo de atuação, que possa se aproximar da prática em sala de

¹⁴ Apesar de utilizarmos ao longo do texto o termo “professor alfabetizador”, no masculino, a autora Garcia (2008) apresenta reflexões especificamente sobre professoras alfabetizadoras, por isso a mudança no tratamento do gênero do termo.

aula. Esse exercício, proporcionado pelo curso de Pedagogia da UFFS por meio das PCCs, de aproximar o universitário do universo escolar, além de contribuir para que o acadêmico estabeleça melhores conexões entre a teoria e a prática, pode minimizar os impactos do “choque do real”, conforme abordam Marcondes e Tura (2004). As autoras afirmam, com base em entrevistas realizadas com professoras-alunas de um curso de Pedagogia, que as professoras tiveram muitas dificuldades no início da carreira por não terem esse diálogo entre teoria e prática de forma suficiente em seu curso de formação.

Em relação ao primeiro ponto que destacamos sobre a tríade do ensino, da pesquisa e da extensão, como forma de demonstrar que o conhecimento na graduação não se constrói somente em sala de aula, também é exigido para integralização curricular, que o acadêmico do curso de Pedagogia da universidade cumpra o equivalente a 210 horas de Atividades Curriculares Complementares (ACC). De acordo com o documento, as ACC são atividades que visam aproximar o estudante da realidade social e profissional, possibilitar o aprofundamento temático e interdisciplinar, bem como promover a integração entre a universidade e a comunidade, e devem estar distribuídas entre pesquisa, extensão e aprimoramento profissional e cultura. (UFFS, 2010).

Esses esforços do curso, evidenciados por meio da proposta exposta no PPC, de contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão e de exigir cargas horárias de PCC e de ACC, são feitos para atingir os ideais propostos quando o documento apresenta o Perfil do Egresso do curso, ou seja, habilidades e competências que se espera que o estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/Erechim tenha ao se formar. Nesse sentido, Lima (2007) afirma que a formação para a docência deve contribuir para que os professores se formem como pessoas, que possam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento na escola e que assumam uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática.

Dessa forma, o PPC apresenta algumas competências que o egresso do curso deve ter, que vão ao encontro do que a autora aborda e também ao que os documentos analisados na seção anterior propõe. Dentre essas competências, é colocado que o graduado precisa ter sensibilidade social, para que possa perceber as relações de poder, de privilégio e exclusão presentes nas escolas. Essa percepção contribui para que o professor administre suas aulas considerando a realidade nas quais os educandos estão inseridos, não menosprezando ou praticando uma “pedagogia para os pobres”, conforme aborda Charlot em uma entrevista para De Souza (2011), mas trabalhando a partir desse contexto para proporcionar aos alunos ferramentas para superação dessas exclusões sociais. Além dessa, o PPC também expressa que esse egresso desenvolva o senso crítico e adote uma atitude investigativa, de modo a

superar o senso comum e os “modismos” e construir uma autonomia intelectual e cidadã (UFFS, 2010).

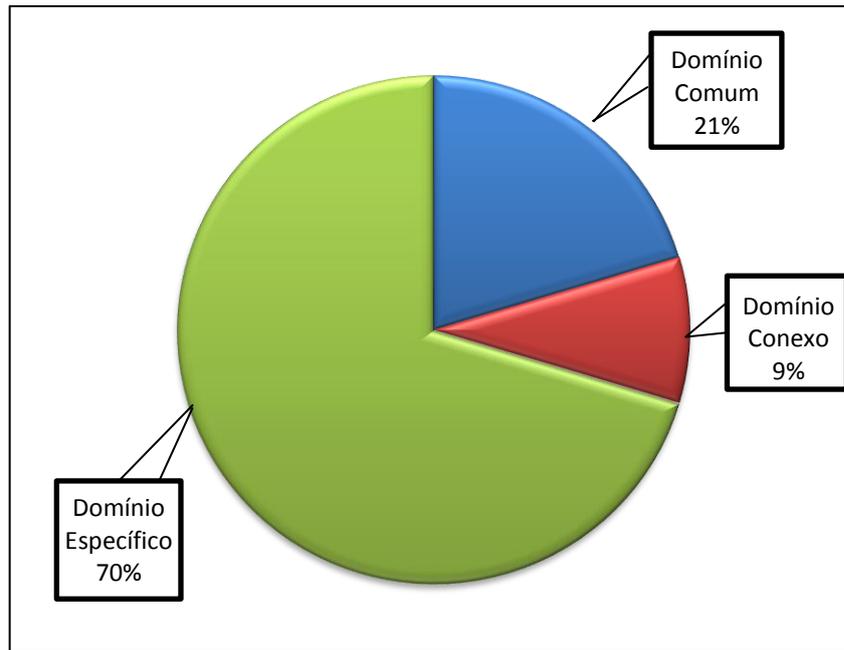
Nessa perspectiva, Werneck (2008, p. 222) afirma que “debater, argumentar e posicionar-se politicamente, é o que se esperaria de um futuro professor”. Todas essas características, expostas no PPC e elencadas pelas autoras (LIMA, 2007; WERNECK, 2008), são fundamentais para formação específica do professor alfabetizador. Essa área de atuação, a alfabetização, requer uma formação sólida, pois o professor precisa dar conta de todos os saberes teóricos e metodológicos próprios da Pedagogia e, ainda mais, dominar os conhecimentos específicos sobre alfabetização.

Tendo isso em vista, analisamos a matriz curricular, presente no PPC, para que pudéssemos verificar como esse curso de Pedagogia contribui na formação do professor alfabetizador, observando quantas disciplinas o curso dispõe para fornecer os conhecimentos e saberes necessários para atuação do futuro professor no ciclo de alfabetização, bem como quais são os saberes que são exigidos para formação de um professor alfabetizador.

Inicialmente, faz-se necessário mencionar que a grade curricular do curso de Pedagogia da UFFS se organiza por três grupos de conhecimento: domínio comum, domínio conexo e domínio específico¹⁵. Percebemos que o curso possui, portanto, 11 disciplinas do domínio comum, totalizando 660 horas; 5 disciplinas do domínio conexo, totalizando 240 horas; e 38 disciplinas do domínio específico, totalizando 2265 horas. Dessas 38 disciplinas, apenas duas são específicas sobre alfabetização: “Alfabetização: teoria e prática I” e “Alfabetização: teoria e prática II”. Além dessa, pela verificação dos títulos, podemos perceber que a disciplina de “Ensino de língua portuguesa: conteúdo e metodologia” pode fornecer subsídios para alfabetização, considerando que a mesma aborda conhecimentos teóricos e metodológicos para Língua Portuguesa do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o que inclui o ciclo de alfabetização e, portanto, conhecimentos sobre práticas de leitura e escrita para tal.

¹⁵ A comissão de implantação da UFFS decidiu que todos os cursos de graduação seriam organizados em três grupos de conhecimento: domínio comum, domínio conexo e domínio específico. O domínio comum contempla 60 horas de disciplinas que tem como objetivo “desenvolver as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional e despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões” (UFFS, 2010, p. 37). O domínio conexo se refere às disciplinas dedicadas às licenciaturas, ou seja, os cursos de formação de professores. O domínio específico abrange, portanto, as disciplinas que visam atender os objetivos específicos do curso.

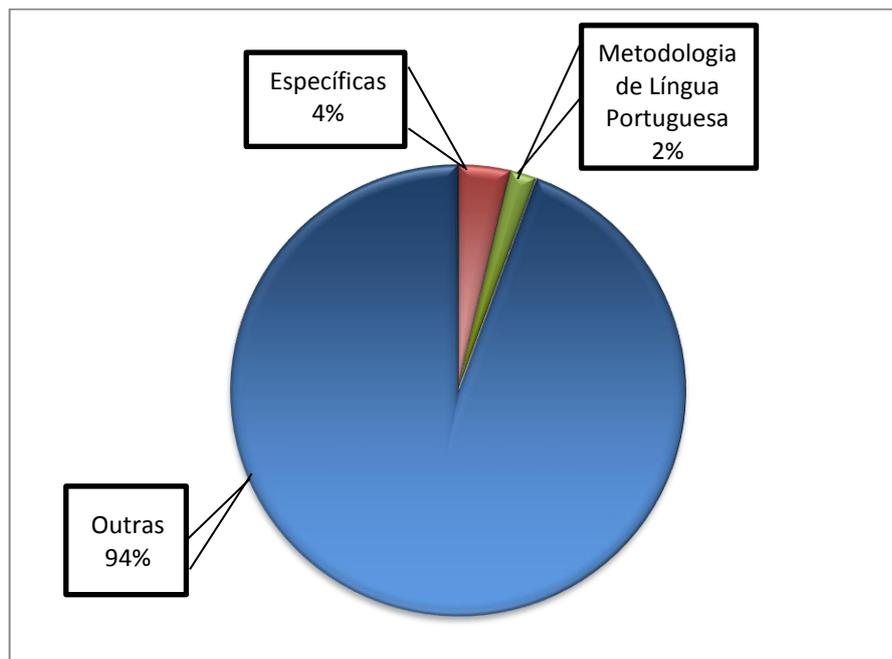
Gráfico 1: Disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS, por tronco.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O gráfico acima ilustra a porcentagem de disciplinas do curso por tronco/grupos de conhecimento e o gráfico abaixo ilustra a porcentagem de disciplinas de/sobre alfabetização em relação ao número total de disciplinas no curso.

Gráfico 2: Disciplinas de/sobre alfabetização em relação ao número total de disciplinas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nesse momento, faz-se necessário atentar para a nossa última categoria de análise, para que possamos visualizar que conhecimentos o curso de Pedagogia fornece como subsídio para a atuação do professor alfabetizador, por meio da análise das ementas dos componentes curriculares. A ementa disciplinar apresenta de forma sucinta, em tópicos, os conteúdos e assuntos que deverão ser abordados ao longo da disciplina.

A primeira ementa que olharemos é a do componente curricular “Alfabetização: teoria e prática I”, que, conforme seu objetivo, visa “possibilitar reflexões teóricas sobre as questões relacionadas à linguagem e seu uso sob as perspectivas cultural, psicológica, política, sócio-econômica, metodológicas e legais” (UFFS, 2010, p. 79). A ementa dessa disciplina propõe que sejam desenvolvidas com os acadêmicos discussões referentes à relação de poder no uso da linguagem, incluindo a questão do preconceito linguístico e da hierarquização das diferentes línguas; aspectos cognitivos do educando em sociedades de tradição oral; alfabetização, letramento, letrismo funcional e afuncional; relação entre linguagem e identidade; contribuições de diferentes áreas de estudo da linguística para alfabetização; métodos de alfabetização; e legislação e políticas de alfabetização (UFFS, 2010).

Percebemos que há uma amplitude de assuntos que devem ser contemplados na disciplina, inúmeras discussões que o acadêmico deve se apropriar para compreender a área da alfabetização. Para trabalhar esses saberes, foram escolhidos alguns autores que podemos verificar na bibliografia básica da disciplina: Bagno (1999), que aborda as questões referentes ao preconceito linguístico; Bragio (1993) e Ferreiro e Teberosky (1985), para estudar tanto a histórias das concepções de alfabetização até a sócio e a psicolinguística; Capovilla e Capovilla (2002), que trabalham o método fônico na alfabetização; e Goody (1986) e Signori (1998), que abordam a lógica da escrita na organização da sociedade e a questão da linguagem e identidade (UFFS, 2010). Além da bibliografia básica, há também uma segunda lista de bibliografia, que visa complementar a básica, fornecendo leituras auxiliares.

A próxima ementa que analisaremos refere-se ao componente curricular “Alfabetização teoria e prática II”, que deveria dar continuidade aos aprendizados da disciplina analisada anteriormente. Essa disciplina tem como objetivo que os acadêmicos possam “conhecer os processos psicológicos e psicolinguísticos [Sic] envolvidos na aquisição da língua escrita e suas implicações para o ensino da mesma” (UFFS, 2010, p. 92). A ementa apresenta uma extensa lista de assuntos que deverão ser abordados na disciplina:

1. Métodos de alfabetização: Modelos ascendentes, descendentes, interativos e conexionalistas de leitura.
2. A escrita enquanto objeto de pensamento: idéias infantis sobre o sistema de escrita: contribuições da psicolinguística e da

psicologia genética. 3. Processos cognitivos subjacentes à compreensão do sistema de escrita: consciência metalingüística (fonológica, sintática e semântica): contribuições da lingüística e da psicologia cognitiva. 4. Ortografia: diferentes tipos de erros e possibilidades de superação. 5. Leitura e produção de textos escritos. 6. Análise de propostas didáticas para o ensino da língua escrita. 7. Sistematização de conteúdos, atitudes e capacidades relacionadas às práticas de leitura e escrita. 8. Procedimentos metodológicos, materiais didáticos e recursos alternativos para a alfabetização (UFFS, 2010, p. 92).

Podemos perceber que essa ementa apresenta maior enfoque em assuntos que remetem à prática em sala de aula em relação à análise do componente curricular anterior a este, considerando que esta disciplina busca dar continuidade às discussões da outra. Para atingir o objetivo da disciplina e atender a ementa, a bibliografia básica traz autores como Carvalho (2005) e Soares (2003), que abordam sobre alfabetização e letramento; Micotti (2000) e Monteiro (2000), que discorrem sobre práticas alfabetizadoras; Franchi (1988) que fala sobre a Pedagogia da alfabetização; e Teberosky e Colomer (2003), que apresentam uma proposta construtivista sobre a leitura e a escrita.

Com base na análise desses dois componentes curriculares, analisaremos a ementa da disciplina de “Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia”, a fim de verificar se ela apresenta elementos que possam contribuir aos conhecimentos referentes à alfabetização e aos saberes necessários para formação do professor alfabetizador. A disciplina tem como intuito “aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos acerca do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa” (UFFS, 2010, p. 70) e, para alcançar esse objetivo, a ementa apresenta como assuntos a serem abordados na disciplina:

1. Concepções de linguagem, de língua e de gramática. 2. Perspectivas de ensino de língua e de literatura. 3. Texto como unidade de ensino. 4. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. 5. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica. 6. Avaliação do texto do aluno (UFFS, 2010, p. 70).

Podemos perceber que esses assuntos dão continuidade ao que analisamos nas ementas dos componentes curriculares anteriores. Eles estão relacionados a questões referentes a práticas de leitura e escrita, que são a base da alfabetização. Para trabalhar esses assuntos, a bibliografia básica possui autores como Antunes (2003) e Batista (1997), que abordam as dinâmicas e os saberes da aula de Português; Geraldi (2001) e Possenti (1999), que trabalham com questões referentes ao texto na sala de aula e porquê não ensinar gramática na escola; e Rocco (1981) e Silva (1993), que falam sobre a problemática da literatura no ensino e sobre uma Pedagogia da Leitura. Todos esses elementos são saberes necessários ao professor alfabetizador, pois os conhecimentos sobre alfabetização perpassam sobre questões referentes

à Língua Portuguesa, que é a língua materna que será trabalhada com as crianças no período da alfabetização.

Dessa forma, com base nas análises dessas disciplinas, podemos verificar que esses componentes curriculares contemplam as discussões apresentadas no capítulo 2 em relação à formação inicial do professor alfabetizador. Naquele capítulo, abordamos a trajetória da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2008), de modo a demonstrar como as definições de alfabetização se modificaram ao longo da história e, com ela, também as compreensões sobre o que é ensinar e o que é aprender, evidenciando o papel do professor e do aluno na escola.

As ementas e as bibliografias das disciplinas analisadas apresentam assuntos relativos tanto aos métodos de alfabetização, às teorias linguísticas que se manifestam nas concepções sobre alfabetização, quanto a saberes metalinguísticos e sobre linguagem e identidade. Esses conhecimentos auxiliarão o acadêmico a ter consciência sobre os processos e dinâmicas envolvidos no processo de alfabetização, de modo a lhe fornecer subsídios para que possa, na sua atuação como futuro professor alfabetizador, ter uma prática coerente com a concepção de ensino, aprendizagem e alfabetização que considerar mais adequada. Nesse sentido, Schwartz (2016, p. 37) afirma que todos podem aprender a ler e a escrever, mas que pra isso “o professor necessita reconstruir, ressignificar o conhecimento cientificamente construído sobre como os sujeitos aprendem a ler e a escrever, utilizando uma didática coerente com a concepção de aprendizagem como reconstrução”.

Assim sendo, podemos concluir que, mesmo havendo apenas 4% das disciplinas totais do curso dedicadas exclusivamente para o ensino de conhecimentos teóricos e práticos relativos à alfabetização, ou 6% se adicionarmos a disciplina de “Ensino da Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia” ao cálculo, as que são destinadas a isso trabalham questões muito pertinentes à área de alfabetização. Se compararmos esses percentuais de componentes curriculares destinados exclusivamente à alfabetização ao percentual de disciplinas dedicadas a outras áreas do conhecimento como Ciências, Geografia e Educação Física, que são igualmente importantes, perceberemos que os números são ainda menores, havendo apenas uma disciplina ao longo de todo curso dedicada a cada uma dessas áreas.

Nesse sentido, visualizamos uma problemática no curso de Pedagogia, pois, por se ocupar dos processos de ensino e do campo de conhecimentos sobre a educação na sua totalidade e historicidade (LIBÂNEO, 2010), que é um campo muito amplo e global de estudo, o curso precisa abarcar uma multiplicidade de saberes diferentes, fornecendo uma gama de saberes sobre diversas áreas do conhecimento, desde sociologia e filosofia à matemática e geografia. Por isso, questionamos quem é esse graduado de licenciatura em

Pedagogia e se ele, ao se formar, possui os conhecimentos necessários para atuar no campo da alfabetização.

Não nos aprofundaremos na primeira questão, pois ela se refere a uma discussão muito ampla que não cabe nesse TCC¹⁶, mas, em relação à segunda, acreditamos que somente o curso de graduação não é suficiente para fornecer os subsídios necessários para que o professor alfabetizador proporcione práticas significativas com seus alunos, considerando que o curso de Pedagogia forma um profissional "generalista", conforme discute Carvalho (2011), que pode atuar em diversos espaços, que possui saberes sobre diversas coisas, mas não possui conhecimento aprofundado sobre determinadas áreas, nesse caso, a alfabetização.

Questionamo-nos se três disciplinas são suficientes para que o professor tenha conhecimentos suficientes na área, de modo a lhe configurar segurança para que possa desenvolver práticas significativas de alfabetização com as crianças na escola. Conforme vimos nos estudos de Marcondes e Tura (2004), muitas professoras relatam as dificuldades no início de carreira por sofrerem o “choque do real”, especialmente ao se depararem com classes de alfabetização com alunos fora da idade. De acordo com as autoras, as professoras colocam a heterogeneidade das turmas como um obstáculo que dificulta sua prática. As autoras ressaltam, portanto, a importância de ser trabalhado com a heterogeneidade em sala de aula desde a formação inicial.

De acordo com os estudos sobre os métodos de alfabetização e teorias de diferentes áreas linguísticas (MORTATTI, 2008; BRAGIO, 1992; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985), conforme vimos no segundo capítulo, métodos tradicionais, como o sintético e analítico, costumam tratar os alunos como se fossem todos iguais, começando o processo de alfabetização do mesmo ponto com todos, independente dos conhecimentos prévios deles, ou seja, tratando a turma de forma homogênea, ignorando a heterogeneidade dos educandos. Em contrapartida, teorias como o construtivismo e a psicogênese da língua escrita (BERTRAND, 1991; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985), contribuíram para a compreensão de que as crianças possuem conhecimentos prévios e elaboram hipóteses sobre a língua escrita e, portanto, pressupõe que o professor deva elaborar “situações de aprendizagem que mobilizem o sujeito a pensar, a desenvolver estratégias de solução de problemas, ressignificando e reconstruindo o conhecimento” (SCHWARTZ, 2016, p. 23). Essas teorias contribuem para que os professores compreendam a heterogeneidade como algo positivo, entendendo os alunos como sujeitos potentes no processo de ensino e aprendizagem.

¹⁶ Para saber mais sobre a identidade do Pedagogo/docente graduado em Pedagogia, consultar Libâneo (2010), Gatti (1993) e Carvalho (2011).

Nesse sentido, Marco (2003) afirma que há a “tendência da prática pedagógica realizada pela maioria dos professores é de se tornar ativista, descontextualizada, autoritária e orientada pelo senso comum pedagógico [...]”. Sobre a prática do professor alfabetizador, Schwartz (2016, p. 33) afirma que “a tendência é repetir o método com que foram alfabetizados”, ou seja, repetir métodos de alfabetização tradicionais, considerados ultrapassados (MORTATTI, 2008), pois eles facilitam o trabalho, tendo em vista que os professores consideram a heterogeneidade como um obstáculo, uma dificuldade (MARCONDES, TURA, 2004). Marcos (2003) ainda coloca que a formação inicial desses professores, ao se referir ao curso de graduação em si, é, em geral, insatisfatória.

Dessa forma, reiteramos a importância do ensino, da pesquisa e da extensão na formação inicial do professor alfabetizador, de modo a contribuir tanto para o acesso de saberes e discussões sobre alfabetização para além dos providos nas aulas, quanto para que possa ter maior contato com o universo escolar. Isso possibilitará ao acadêmico melhor articulação entre a teoria e a prática, minimizando o “choque do real” (MARCONDES, TURA 2004), de modo a proporcionar ao futuro professor alfabetizador ferramentas para que ele tenha maior segurança ao entrar em sala de aula como professor regente, conseguindo promover práticas de alfabetização significativas que compreendam a heterogeneidade como algo natural e potente. A seguir, compreendendo que a formação inicial do professor alfabetizador não acontece somente no curso de graduação, analisaremos também, na seção seguinte, outras propostas de formação inicial para o acadêmico que deseja trabalhar com alfabetização em andamento na universidade durante a realização desse TCC.

4.2.2 No ensino, na pesquisa e na extensão: GEAME, PIBID e curso de extensão

Considerando as instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão, identificamos, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Erechim, três propostas de formação inicial na instituição que contribuem na formação do professor alfabetizador: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e o curso de extensão de “Formação Continuada na Brinquedoteca: práticas pedagógicas”. Desses, a única proposta que é específica sobre alfabetização é o GEAME; entretanto, compreendemos que as outras duas contribuem de diferentes maneiras na formação do professor alfabetizador, conforme explanaremos ao longo das análises.

Ressaltamos, inicialmente, o pressuposto da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse fator aparece fortemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada de professores, como imprescindível para uma formação de qualidade, sendo reiterada, na Política Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como princípio articulador entre teoria e prática por meio da aproximação da universidade com a escola. Sobre isso, Martins (2012) coloca que essa indissociabilidade representa a máxima expressão na formação superior, pois, se por um lado, o ensino coloca o sujeito em interação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com seu desenvolvimento, enquanto a extensão o coloca em contato com seu espaço de futura atuação profissional.

Dessa forma, o ensino, a pesquisa e a extensão são fundamentais para formação de professores, pois aponta para uma atividade reflexiva e problematizadora, conforme afirma Veiga (2006, p. 2), articulando “componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica”. Essa articulação colabora para construção de uma postura investigativa no futuro professor alfabetizador, pois, como coloca Garcia (2008), ao se assumir como professora pesquisadora, a professora alfabetizadora estabelece um movimento de prática-teoria-prática, que é essencial para suas práticas cotidianas em sala de aula.

Sendo assim, apresentaremos as três propostas de formação inicial disponibilizadas na UFFS nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, durante o desenvolvimento da pesquisa, que podem fornecer subsídios para trabalhar com alfabetização. Após a apresentação das propostas de forma mais geral, analisaremos como elas podem estar contribuindo para formação inicial do professor alfabetizador a partir de alguns dos eixos de análise definidos na seção anterior: articulação entre teoria e prática; a relação e aproximação entre universidade e escola; e os saberes proporcionados sobre alfabetização.

A primeira proposta que apresentaremos é o PIBID, que, como mencionado inicialmente, é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, situando-se na instância do ensino. O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica¹⁷. O PIBID visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, por

¹⁷ Informações retiradas do site da CAPES, disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. As análises sobre o PIBID na UFFS se situarão com base no projeto do Subprojeto Pedagogia em vigência durante a realização da presente pesquisa¹⁸.

Situando-se na instância da pesquisa e da extensão, o GEAME é um grupo de estudos de alfabetização que tem como público-alvo professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos) e estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. O GEAME atua com dupla função ao ter como objetivo tanto promover debates teóricos, discussões e reflexões sobre alfabetização de modo a contribuir na formação inicial de acadêmicos que pretendem aprender e/ou atuar na área da alfabetização quanto oportunizar um espaço para relatos de práticas e estudos voltados a (re)pensar coletivamente os saberes e os fazeres da professora alfabetizadora, no âmbito da formação continuada¹⁹.

Já a “Formação continuada na Brinquedoteca: Práticas Pedagógicas” é um curso de extensão que tem como público-alvo acadêmicos da Pedagogia e estudantes do 3º ano do Ensino Médio na modalidade Normal de uma escola de Erechim. O curso tem como objetivo proporcionar oficinas práticas para o enriquecimento pedagógico a partir das metodologias de ensino dos anos iniciais e de Educação Infantil.

Tendo sido apresentado um panorama geral de cada uma das propostas, seguiremos para análise delas a partir das categorias de análise. Analisaremos as duas primeiras categorias relativas à relação teoria e prática e à aproximação da universidade com a escola concomitantemente, pois são categorias que estão interligadas. Consideramos de extrema importância para o professor alfabetizador que esses dois fatores estejam presentes no processo de formação inicial, pois eles possibilitarão a construção de uma postura investigativa que deve estar presente ao longo da sua carreira profissional, “tanto no sentido da permanente reconstrução de seus saberes, como no sentido do educar para a concidadania das competências comunicativas ampliadas” (MARQUES, 2006, p. 78).

Como podemos verificar pela descrição geral do PIBID, ele possui em seu âmago a proposta de aproximar a escola da universidade e vice-versa, ampliando as possibilidades de relação entre a teoria e a prática. O PIBID/Subprojeto Pedagogia, intitulado “PIBID em ação: escola em movimento”, insere os bolsistas nas escolas das redes públicas de ensino,

¹⁸ O projeto em análise começou a vigorar no segundo semestre do ano de 2017, juntamente a nova coordenação do programa.

¹⁹ Informações retirados do Projeto do GEAME.

especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os bolsistas têm a possibilidade de observar a prática da professora regente em sala de aula, podendo planejar intervenções para posterior desenvolvimento com supervisão da professora regente da turma. De acordo com o projeto, “nas ações desenvolvidas no programa PIBID também se busca o estreitamento da relação teoria e prática, tão necessária à formação dos futuros docentes que atuarão na educação básica (anos iniciais do ensino fundamental)” (Projeto PIBID/Subprojeto Pedagogia, 2017, p. 2).

Destacamos, para fins de compreensão do projeto, quais são as atividades desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no PIBID. Conforme o projeto e a Proposta Institucional do PIBID, as atividades se desenvolvem por meio de reuniões semanais entre bolsistas, supervisores das escolas e coordenadores de áreas e participação dos bolsistas nas escolas, duas vezes por semana. As reuniões consistem em relatos de observação, planejamento de ações e estudos teóricos que fornecerão ferramentas para “construir no coletivo alternativas ao enfrentamento das dificuldades que obstaculizam o processo em desenvolvimento” (Projeto PIBID/Subprojeto Pedagogia, 2017, p. 3). A participação dos bolsistas nas escolas se baseia na observação das aulas e das dinâmicas de funcionamento da escola, bem como no desenvolvimento de ações previamente planejadas coletivamente, tanto por meio de intervenções diretas em sala de aula com a supervisão da professora regente, quanto por meio de oficinas pedagógicas. Além dessas, também fazem parte das funções do PIBID a elaboração de trabalhos para apresentação em eventos, de modo a socializar com a comunidade as atividades realizadas e as experiências vividas por meio do programa.

Sobre a contribuição do projeto na formação das acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS/Erechim, Zandoná et al. (2013) afirmam que, por meio das observações do contexto escolar e da possibilidade de intervenção como prática pedagógica, é possível fortalecer as reflexões sobre a docência e conciliar a teoria com a prática. Além disso, as autoras colocam que o PIBID possibilita a construção de relações entre universidade e comunidade escolar – que é um dos princípios do programa –, bem como entre bolsistas, professores regentes e alunos, que são a base para o êxito do programa.

Dessa forma, podemos verificar que o PIBID, como um todo, atende diretamente aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada de professores e da Política Institucional da UFFS para formação de professores no que diz respeito à relação entre teoria e prática por meio da aproximação da universidade com a escola. No caso do PIBID Subprojeto/Pedagogia, o programa promove a inserção dos bolsistas em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio das observações

e também da sua participação por meio das intervenções previamente planejadas. Esse movimento é fundamental para a formação inicial do professor alfabetizador, pois permite contato direto, em algum momento de sua participação no programa, com as turmas do ciclo de alfabetização, não só por meio da observação, mas também de uma experiência real de iniciação à docência por meio das intervenções.

O Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), por sua vez, apesar de não proporcionar inserção direta do acadêmico na escola, também possibilita a articulação entre teoria e prática e uma aproximação entre universidade e escola. Esses movimentos acontecem ao analisarmos o projeto desse grupo de estudos, por meio das relações do público participante e da metodologia desenvolvida. Por se situar tanto na instância da pesquisa quanto na instância da extensão, o grupo promove ao mesmo tempo formação inicial na área da alfabetização para os acadêmicos do curso de Pedagogia e formação continuada para professoras alfabetizadoras da região do Alto Uruguai.

Ao analisarmos a metodologia, percebemos que o grupo proporciona espaço para relatos de experiência, aprofundamento teórico, bem como para oficinas e confecção de materiais didáticos e pedagógicos de acordo com os interesses do grupo. Esses espaços possibilitam que as professoras alfabetizadoras possam socializar suas práticas em sala de aula, o que permite que elas possam refletir sobre suas práticas ao mesmo tempo em que permite que as acadêmicas que ainda não estão atuando possam ter contato, por meio dos relatos, com a realidade escolar.

Nesse sentido, Souza e Brito (2015) destacam a importância da formação de professores, no geral, partir do contexto da prática. As autoras afirmam que colocar a prática docente como eixo do processo formativo possibilita que o sujeito em formação reflita sobre o saber fazer no exercício profissional, de modo a reelaborar os saberes que fundamentam sua prática. Além disso, no caso do professor alfabetizador, todo esse processo passa pela mobilização dos saberes específicos da alfabetização, em seus aspectos teóricos e metodológicos, permitindo a reconstrução dos seus conhecimentos.

Essa participação das professoras alfabetizadoras em exercício contribui na formação inicial das futuras professoras alfabetizadoras, pensando no princípio educativo da pesquisa. Nessa perspectiva, ao tratar das articulações entre teoria e prática, Marques (2006) afirma que é preciso haver uma interlocução de saberes. Essa interlocução, no processo formativo, acontece por meio da reconstrução dos saberes prévios dos sujeitos, ao recordar suas vivências e memórias, do diálogo com representantes do campo empírico, nesse caso, as professoras alfabetizadoras, e com representantes do campo teórico, podendo ser o próprio

professor formador e os autores dos textos que tratam sobre a temática em questão (MARQUES, 2006).

Dessa forma, o GEAME, mesmo que de maneira diferente ao PIBID, também atende aos princípios das DCN e da Política Institucional da UFFS de formação de professores no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e à aproximação entre universidade e escola. Destacamos, com base no projeto do GEAME, que a construção e reelaboração de saberes dos participantes do grupo não acontecem somente por meio dos relatos de prática das professoras alfabetizadoras, mas do processo de reflexão sobre a prática docente com base nos estudos e debates teóricos sobre alfabetização.

Considerando a instância da extensão, analisamos o projeto do curso intitulado “Formação continuada na Brinquedoteca: Práticas pedagógicas”. O curso funciona numa metodologia baseada em oficinas pedagógicas nas diversas áreas de estudo e metodologia, como Artes, Geografia, sexualidade, entre outras, incluindo a área da alfabetização. De acordo com o projeto, a brinquedoteca é colocada como espaço de formação pedagógica, teórica e prática, sendo *lócus* privilegiado para realização das oficinas, contribuindo para valorização do brincar e do lúdico como “recurso necessário à construção de aprendizagens, da identidade, autonomia e das diferentes linguagens na infância, ou seja, um ambiente acolhedor com estímulos diversificados para o desenvolvimento de habilidades e capacidades significativas” (Projeto do curso de extensão, 2017, p. 5).

A relação entre teoria e prática no curso, com base no projeto, acontece por meio das oficinas pedagógicas, que visa propiciar aos participantes conhecimentos teóricos e práticos que envolvem o brincar. Além disso, considerando que o público-alvo do curso são acadêmicas da Pedagogia e estudantes do terceiro ano do Magistério, as oficinas ocorrem tanto na brinquedoteca quanto na escola. Um dos campos de atuação do Pedagogo é no Ensino Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2006), então, ao proporcionar contato entre futuras pedagogas e estudantes do Ensino Médio Normal, o curso promove uma aproximação entre a universidade e a escola, inserindo as acadêmicas no seu campo de atuação. Entretanto, considerando a formação específica do professor alfabetizador, o curso contribuirá nessa relação teoria e prática somente por meio da oficina de alfabetização, pois, mesmo em contato com a escola, não estará em contato com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o espaço de atuação do alfabetizador.

Após analisarmos os projetos a partir das categorias relativas à articulação teoria e prática e aproximação universidade e escola, que são fundamentais para formação do

professor alfabetizador, faz-se necessário verificar como os projetos contribuem em relação aos saberes específicos sobre alfabetização.

Em relação ao projeto do PIBID, buscamos informações relativas à alfabetização, procurando verificar em que teorias, métodos e concepções da mesma o programa se baseava para orientar as ações e intervenções dos bolsistas. O projeto apresenta três temas de trabalho: leitura: diferentes linguagens; espaços para práticas educativas; e ações culturais e eventos. Entretanto, ao longo da descrição da justificativa e do desenvolvimento (procedimentos metodológicos), não encontramos quais perspectivas teóricas fundamentam os referidos temas. As únicas literaturas mencionadas no projeto são Tonucci (2008) e Zavalloni (2015), sendo a primeira referente à obra “Solidão da criança”, que era objeto de estudo das reuniões semanais com os bolsistas, coordenadores de área e supervisores das escolas, e a segunda sobre a Pedagogia do Caracol, que aborda a perspectiva de uma escola lenta e não violenta.

Apesar de não haver literaturas sobre alfabetização, verificamos, na descrição das atividades desenvolvidas nas escolas em que o programa atua, propostas de organização espacial e oficinas pedagógicas que podem contribuir no processo de aprendizado da leitura e da escrita. As atividades de miniofícinas e organização de cantos de leitura, propunham que fossem disponibilizados para leitura textos de diferentes gêneros textuais, além de textos literários, com o objetivo de “promover uma formação de maneira ampla e de qualidade, de modo que possamos vislumbrar caminhos para a construção de uma prática educativa criativa e comprometida com a realidade” (Projeto PIBID/Subprojeto Pedagogia, 2017, p. 8).

Nesse sentido, Ferreiro (1995) contribui para pensarmos o processo de alfabetização como um processo complexo e contextualizado, que não começa, necessariamente, na escola. A autora afirma que as crianças elaboram hipóteses sobre língua escrita em seus contextos sociais de uso e que, geralmente, a escola trabalha o processo de alfabetização de uma maneira mecânica, apresentando as letras individualmente numa ordem de dificuldade pensada pelo adulto e ensinando a criança a desenhar as letras, ao invés de escrever. Pensando nisso, o PIBID, ao levar textos de diferentes gêneros textuais, como receitas, revistas e jornais para a escola, ou seja, informações “extra-escolares” (FERREIRO, 1995), está contribuindo no processo de alfabetização ao colocar a criança em contato com textos de circulação social, de modo que ela possa evoluir nas suas hipóteses sobre a língua escrita.

Em contrapartida, o GEAME proporciona diversos saberes que contribuirão para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador por ser um grupo de estudos dedicado especialmente para a área da alfabetização. Além disso, a periodicidade semanal dos encontros permite que revisões conceituais mais aprofundadas sejam realizadas

coletivamente, colocando os participantes do grupo num papel ativo no seu processo de formação, em contraposição a cursos de “capacitação” com reuniões esporádicas, os quais colocam os participantes numa posição passiva de apenas receber e anotar as informações, conforme é destacado na justificativa do projeto.

Em relação às teorias e concepções de alfabetização nas quais o grupo se fundamenta, o projeto destaca o estudo e reflexão de pesquisas

voltadas para uma concepção sociointeracionista de ensino e de aprendizagem, que compreenda a alfabetização como um processo político e sócio-histórico. Dentro deste contexto mais amplo, os estudos de alfabetização estarão embasados em teorias que sustentam que o educando aprende a ler e a escrever na interação com os colegas, pensando sobre suas hipóteses de escrita e a partir do contato com leitores experientes e textos de qualidade (Projeto GEAME, 2017, p. 4).

Entre as referências do projeto, podemos encontrar Cagliari (1998), que aborda uma perspectiva de alfabetização sem o “ba-be-bi-bo-bu”, Rangel (2002), que aponta “falsas verdades” sobre o construtivismo, e Ferreiro e Teberosky (1985), que desenvolvem a teoria da psicogênese da língua escrita. Como o próprio excerto destacado acima coloca, essas literaturas contribuem pra compreensão da alfabetização como um processo complexo, do educando como sujeito ativo e do professor como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, tendo em vista a dinamicidade da metodologia utilizada como fora mencionado anteriormente, o GEAME contribui não só para conhecimentos relativos à alfabetização como também sobre o saber fazer do professor alfabetizador.

Quanto ao curso de extensão, como vimos anteriormente, ele se desenvolve por meio de oficinas pedagógicas, cada uma com uma temática diferente, realizada por professores especialistas em cada área. Por conseguinte, a fundamentação teórica do projeto está relacionada com a questão da ludicidade, não abordando nenhuma das áreas em específico. Entretanto, é possível identificar que a proposta se baseia numa perspectiva construtivista, colocando que a prática docente deve se desenvolver por meio da ação conjunta entre professor e aluno na busca da construção do conhecimento. A contribuição do curso na formação inicial do professor alfabetizador ocorre por meio da oficina de alfabetização; entretanto, não há no projeto a descrição de sua metodologia para que pudéssemos analisar quais saberes específicos foram trabalhados nela.

Dessa forma, a partir das análises, podemos perceber que cada uma das instâncias – ensino, pesquisa e extensão – da UFFS oferta pelo menos uma proposta que contribui na formação do professor alfabetizador. Cada uma delas, conforme analisamos, colabora de uma

maneira específica no processo formativo do acadêmico que deseja trabalhar na área da alfabetização, seja por meio da inserção dele no campo de atuação, do aprofundamento teórico da temática ou de oficinas pedagógicas, tendo como ponto de convergência o processo de reflexão sobre a prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira passa por constantes transformações e com ela, a alfabetização. Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre a formação docente e, especificamente, do professor alfabetizador, pois eles são responsáveis pela alfabetização e educação da população brasileira. Se desejamos cidadãos ativos e críticos na nossa sociedade, capazes de refletir sobre sua realidade e intervir nela, é necessário que o ensino escolar seja voltado para essa finalidade.

Dessa forma, a formação docente precisa se desenvolver como um processo de interformação (GARCIA, 1999), em que os sujeitos envolvidos no processo estejam em sincronia, em busca de um objetivo e vontade comum: a formação. E, para que essa formação contribua para uma educação emancipatória, de cidadãos ativos na compreensão e transformação de sua realidade, ela precisa estar baseada numa perspectiva crítico-reflexiva, que consiste em formar professores com competência para exercer o movimento de ação-reflexão-ação.

Assim, considerando o panorama de fracasso da alfabetização no país e por observar a reprodução de práticas de alfabetização consideradas ultrapassadas nas escolas locais, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tinha como objetivo principal verificar como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, contribuía na formação inicial do professor alfabetizador, de modo a perceber qual o perfil de alfabetizador que a universidade está formando para atuação nas escolas da região. Para tanto, analisamos todas as propostas de formação inicial no âmbito da alfabetização disponibilizadas na UFFS durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

O percurso metodológico se desenvolveu, inicialmente, por três levantamentos para o embasamento teórico da pesquisa: a revisão bibliográfica básica, o Estado de Conhecimento e uma pesquisa numa abordagem bibliométrica. Esses levantamentos permitiram averiguar o que de mais importante está sendo pesquisado na área da temática desse trabalho, verificando, portanto, a relevância da realização do mesmo. Posterior a isso, efetuamos a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores e da Política Institucional da UFFS para formação inicial e continuada de professores da Educação básica, para visualizar o que esses documentos norteadores abordavam sobre a formação docente no geral. Então, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia da UFFS/Erechim e os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Grupo de

Estudos de Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) e do curso de extensão “Formação continuada na Brinquedoteca: Práticas pedagógicas”, para investigar como essas propostas contribuem na formação inicial do professor que optar por trabalhar com alfabetização.

Constatamos, por meio da pesquisa de cunho bibliométrico, que são realizadas mais que o dobro de trabalhos sobre formação continuada de professores em relação à formação inicial. Isso nos levou a refletir sobre o porquê de tamanha discrepância. É possível que esse resultado esteja relacionado ao grande investimento em programas e políticas de formação continuada em função das lacunas deixadas na formação inicial dos professores.

Concluimos, com base na revisão teórica e na análise dos documentos norteadores, que, para uma formação inicial qualificada, é preciso que haja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulação entre teoria e prática e aproximação da universidade com a escola. Essas, que foram nossas categorias base de análise, são fundamentais na formação de professores pesquisadores, munidos de conhecimentos teóricos e metodológicos suficientes para superar uma cultura escolar tradicional e solucionar problemas socioculturais e educacionais encontrados.

A partir da análise do PPC, que continha a organização curricular e as ementas das disciplinas, percebemos que as disciplinas que trabalhavam com a questão da alfabetização e da Língua Portuguesa, no todo, trabalhavam com vários assuntos pertinentes à área de estudo da alfabetização, proporcionando ao acadêmico o estudo das áreas da linguística, dos métodos e teorias de alfabetização. Esses conteúdos permitem que o futuro professor alfabetizador conheça as diversas nuances da alfabetização e das formas de ensinar e de aprender, as quais fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura e de escrita, possibilitando que o mesmo possa escolher conscientemente em qual concepção irá fundamentar ou não sua prática docente.

Verificamos que apenas 3,7% das disciplinas do curso são dedicadas exclusivamente para trabalhar alfabetização, tendo a disciplina de “Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia” como suporte, totalizando 5,5% de disciplinas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos para o acadêmico que desejar atuar na alfabetização. Apesar de serem percentuais baixos, eles são ainda menores se considerarmos outras áreas do conhecimento, como Educação Física e Ciências. Dessa forma, percebemos a problemática de um curso que forma um Pedagogo generalista, conforme discute Carvalho (2011), que é polivalente e tem diversos campos de atuação, mas não é especialista em uma área específica.

Analisando os projetos do PIBID, do GEAME e do curso de extensão, percebemos que cada uma das propostas contribui de formas diferentes para formação do professor alfabetizador. O PIBID/Subprojeto Pedagogia se destaca pela aproximação da universidade com a escola, por meio da concessão de bolsas e inserção do acadêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação do alfabetizador. O GEAME, por sua vez, amplia a articulação entre teoria e prática de maneira singular, proporcionando o diálogo entre alfabetizadoras em exercício e futuras alfabetizadoras, bem como o aprofundamento teórico específico sobre alfabetização e sobre o saber fazer do professor alfabetizador, sendo a proposta mais completa em termos de contribuição de saberes teóricos e metodológicos para formação do acadêmico que desejar trabalhar na área da alfabetização. Já o curso de extensão de práticas pedagógicas na brinquedoteca contribui por meio da oferta de uma oficina de alfabetização, não havendo, porém, detalhamento sobre ela no projeto, o que impediu uma análise mais precisa sobre como ela contribui na formação do alfabetizador.

Dessa forma, podemos concluir que a UFFS contribui com a formação inicial do professor alfabetizador ao disponibilizar propostas de formação nas suas três instâncias: ensino, pesquisa e extensão. Cada uma delas, como vimos, contribui com algum aspecto importante para formação de qualidade do futuro professor alfabetizador, seja por meio do aprofundamento teórico na área da alfabetização, de práticas pedagógicas específicas ou da inserção do acadêmico no seu campo de atuação profissional.

Todavia, apesar da universidade oferecer propostas nas três instâncias, elas não cumprem o princípio básico da indissociabilidade, ponto colocado em destaque nos documentos norteadores. Esse fator é verificado tendo em vista que os três projetos se desenvolvem de maneira dissociada. Em outras palavras, cada um dos projetos se desenvolve de forma independente, com seus objetivos e metodologias particulares, sem que aconteça uma interlocução entre eles, o que contribuiria efetivamente para uma formação global do professor alfabetizador.

É necessário destacar que algumas discussões importantes, tais como a identidade do Pedagogo e a relação da universidade pública com as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, não foram aprofundadas em função do enfoque e dos limites desse trabalho. Esse TCC contribui, por meio da análise documental, para que possamos visualizar qual perfil de professor alfabetizador a UFFS está formando para atuação nas escolas da região. Pensamos que seja necessário e interessante, para pesquisas posteriores nessa temática, a realização de pesquisas de campo, que possibilitem analisar as relações entre os acadêmicos e as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo que os graduandos e graduados da

Pedagogia da UFFS contem sobre suas experiências ao longo de sua trajetória acadêmica e como se sentem em relação à área da alfabetização, se estão preparados ou não, tendo em vista as possibilidades de formação que tiveram acesso e participaram.

Ao findar a presente pesquisa, verificamos a importância de uma formação sólida para esse professor, que é responsável pela alfabetização da população brasileira, uma formação que contribua para construção da autonomia e da postura investigativa nos sujeitos. Além disso, é fundamental que esse profissional compreenda a importância da sua função e de como sua prática docente é crucial para a aprendizagem das crianças, sendo necessário que o mesmo desenvolva suas práticas de forma consciente, compreendendo que o objetivo do ensino é a aprendizagem e que seus educandos são sujeitos potentes. Somente por meio da compreensão da alfabetização como um processo político e sócio-histórico é que poderemos contribuir para que professores e alunos sejam agentes de transformação de sua realidade e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Amaziles Gonçalves. et al. Alfabetização e letramento na percepção de bolsistas PIBID na UFMG: afinal, o que são?. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Minas Gerais, 2013.
- ALVARES, Yarla Suellen Nascimento; PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves Rodrigues; BARBOSA, Bruna Guimarães. O tratamento da heterogeneidade e as estratégias de agrupamento no terceiro ano do ciclo de alfabetização. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.
- ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BRAGIO, Sílvia L. B. **Leitura e Alfabetização**: Da concepção mecanicista a sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- _____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o BA, BÉ, BI, BÓ, BU**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização**: Método Fônico. São Paulo: Memnon Edições Científica, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CORREA, Regina Aparecida. O que dizem algumas pesquisas sobre a formação inicial do professor alfabetizador no curso de pedagogia. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.

DE MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. Universidade hoje: Ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, 1998.

DE SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. Professores, Alunos, Escola, Saber-relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, n. 39, 2011.

FELLER, Elinara Leslei; DUARTE, Jaluza de Souza. Formação inicial e continuada de professores. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIDELIS, Sandra Novais Sousa. As políticas de formação continuada em mato grosso do sul e suas implicações na prática do professor alfabetizador. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Minas Gerais, 2013.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCO, M. E. D. P. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior. MOROSINI, M. C. (org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas**. v. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

- GATTI, B. A. A identidade do pedagogo. **Educação e Compromisso**, Teresina, v.5, n. 1-2, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999-2001.
- GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Jediã Ferreira; GOMES, Adriana Teixeira. Programa de formação continuada tapiri: formação de professores alfabetizadores da secretaria municipal de educação de Manaus/Amazonas. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.
- LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?**. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2007.
- MARCO, Rosane Rigo de. **Curso de pedagogia: conquistas e desafios**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 5. ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012. Disponível em: <http://pos.estacio.webaula.com.br/Cursos/POS452/docs/Ensino_pesquisa_extensao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.
- MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: o trabalho em sala de aula**. Rio Claro: Instituto de Biociências – UNESP, 2000.
- MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2000.
- MOROSINI, Marília Costa; Fernandes, CLEONI, Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, Brasília, 2006.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e alfabetização matemática no primeiro ano do ensino fundamental. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Minas Gerais, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embater conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Teorias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

RANGEL, Annamaria Píffero. **Construtivismo: apontando falsas verdades**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Ezequiel. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Francisca Maria Cunha de; BRITO, Antonia Edna. Formação profissional do professor alfabetizador: a prática docente e a reelaboração dos saberes da formação. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.

SOUZA, Abda Alves Vieira de; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. A formação do pnaic e as políticas públicas de formação de leitores: quais as repercussões na prática de professores alfabetizadores?. **Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Pernambuco, 2015.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Tradução de: Maria de Lourdes Tambaschia Menon.

UFFS. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de graduação. Diretoria de organização pedagógica. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Chapecó, 2010.

UFFS. Conselho Universitário. Câmara De Graduação E Assuntos Estudantis. Resolução nº 2/2017 – CONSUNI/CGAE. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

VALÊNCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva. A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. **Proposta**, n. 83, p. 72-82, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ZANDONÁ, Claudiane; et al. PIBID: sua importância para a formação docente, vivências pedagógicas nas escolas e em sala de aula pelos bolsistas. **Anais do SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 3, n. 1, 2013.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol: por uma escola lenta e não violenta**. Americana, SP: Adonis, 2015.