



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves

A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE DOIS CURSOS REGULARES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFRS

Águeda Sandrin¹
Cristina Bohn Citolin²

RESUMO

Com o advento de cursos de Pedagogia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2010, refletir sobre como se dá a formação em alfabetização nesses espaços assume relevância. Assim, este estudo buscou compreender concepções e práticas construídas por docentes que atuam na formação em alfabetização em dois cursos de Pedagogia regulares, ofertados no IFRS. O estudo assumiu a abordagem qualitativa (YIN, 2016) para desenvolver um estudo de caso (CRESWELL, 2014). Empregou a análise documental (MARCONI E LAKATOS, 2003) de dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos envolvidos no estudo e ementas de disciplinas que têm como objeto a formação em alfabetização. Além disso, quatro sujeitos foram envolvidos no estudo. Tratam-se de docentes responsáveis por disciplinas que trabalham com o objeto de estudo desta pesquisa, indicadas por coordenadores de dois cursos de Pedagogia do IFRS. Duas delas responderam a questionários e duas, uma entrevista semiestruturada (MARCONI E LAKATOS, 2003) realizada via Meet. Os resultados apontam que as concepções e práticas das professoras estão entrelaçadas. Além da visão cognitiva e linguística, a alfabetização também é concebida como um processo eminentemente social. As práticas envolvem estudos teóricos, mas também as trocas de experiências de licenciandos já alfabetizadores e debates e reflexões acerca do tema, enquanto futuros alfabetizadores, mas também, enquanto leitores. Como aporte teórico sobre alfabetização destacam-se Freire (2011), Mortatti (2008) e Soares (2020). Vaillant e Marcelo (2012) e Tardif (2002) sustentam a problematização sobre a formação de professores.

Palavras-chaves: Alfabetização; Formação Inicial Docente; Licenciatura em Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever potencializa a participação do sujeito na sociedade e o desenvolvimento de sua criticidade. Daí a importância da problematização sobre a alfabetização e a formação docente, pontuada pela compreensão da prática

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves; agui.sandrin@gmail.com

² Professora orientadora, doutora em Educação e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves; cristina.citolin@bento.ifrs.edu.br

alfabetizadora como um processo dialógico, guiado não apenas por métodos.

A partir de minha experiência como professora alfabetizadora, percebo que ainda há receios e incertezas referentes a esse assunto entre profissionais atuantes da Educação Básica, especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Por vezes, conhecimentos fragilizados culminam em práticas mecânicas e pouco eficazes para um processo que, mais do que ensinar a ler e a escrever, pode desenvolver o sujeito na sua integralidade. É latente, portanto, a complexidade dessa conjectura, que transpassa a atuação na Educação Básica e a formação de professores. Diante disso, destaco a importância de problematizar como o processo de alfabetização é visto e discutido em cursos de Pedagogia, especialmente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF.

O curso de Licenciatura em Pedagogia assume o papel de promover a reflexão sobre a alfabetização e fomentar aprendizagens para que a/o acadêmica/o construa conhecimentos para atuar nesta etapa tão importante. Assim, esta pesquisa assumiu, como problema, o seguinte questionamento: “Como a formação sobre a alfabetização é concebida e desenvolvida por docentes de dois cursos regulares de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)?”.

Pretendi compreender concepções e práticas construídas por docentes que atuam na formação em alfabetização em dois cursos de Pedagogia regulares, ofertados no IFRS. Dois objetivos específicos orientaram o estudo:

- Identificar ementas, objetivos e conteúdos de disciplinas que desenvolvem aspectos da alfabetização em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de dois cursos Pedagogia regulares ofertados IFRS.
- Compreender como docentes, atuantes em componentes curriculares que tratam do ensino da linguagem e da alfabetização nesses cursos, concebem o contexto em que atuam, as turmas de licenciandos em Pedagogia e seu processo formativo.

O desenvolvimento do estudo ocorreu em meio à pandemia de Covid-19, o que influenciou a pesquisa, já que as condições impostas por esse cenário impediram as atividades presenciais no IFRS. Em março de 2020, as aulas de todos os *campi* foram suspensas. Quatro meses depois, foram retomadas por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), mas o calendário acadêmico manteve-se suspenso. Foi retomado apenas em 2021, com as aulas acontecendo de maneira remota devido às condições sanitárias. Assim, a coleta de dados ocorreu de forma on-line, através de análises de Projetos Pedagógicos de dois cursos de Pedagogia, de questionário e entrevista semiestruturada com quatro professoras desses cursos. Os critérios de seleção dos cursos foram adesão à proposta e regularidade da sua oferta, e os sujeitos da pesquisa foram indicados pelos coordenadores dos cursos.

Sou professora alfabetizadora e tenho consciência dos desafios e das singularidades de cada educando no decorrer do processo. Ao longo da minha formação docente no IFRS, busquei entender e compreender cada vez mais o processo de alfabetização, seja nas disciplinas ministradas no curso ou por estudos e pesquisas desenvolvidos por mim, além da carga horária dos componentes. Portanto, entendo ser evidente a importância de tematizar a alfabetização na formação inicial do/da futuro/futura pedagogo/pedagoga.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é um ato político e criador do alfabetizando, sujeito do e no processo, partindo das suas leituras de mundo. Para Freire (2011), o fato de o alfabetizando necessitar da ajuda do educador não anula a sua criatividade e responsabilidade na criação da sua linguagem escrita e no ato da leitura. Neste sentido, a prática do alfabetizador deve respeitar o espaço-tempo do educando, a fim de que ele possa ser o agente do seu processo, sem sentir o dever em corresponder às pressões impostas pelo ambiente escolar. Para o mesmo autor,

para que as palavras envolvidas nesse processo tenham significado, é importante que brotem e correspondam às experiências do alfabetizando e não do alfabetizador.

A formação certamente tem um papel central na construção de estratégias que possam surtir bons resultados em sala de aula, mas não se pode negar a vivência da docência, em sala de aula, como espaço de construção de aprendizado. O educador precisa estar ciente de que “ensinar ensina o ensinante a ensinar” (FREIRE *apud* CUNHA, 2010, p. 138) e que a constante reflexão, com rigorosidade crítica é fundamental. Cunha (2010) afirma que, para Paulo Freire, docência e discência interagem intimamente, pois o conhecimento acontece pelo processo de recriação, no qual o ensinar e o aprender andam em sintonia por meio de ações dialógicas. Como educadora alfabetizadora, percebo o quão desafiador é promover um processo de alfabetização que respeite o sujeito alfabetizando, que permita que ele seja corresponsável pelo seu processo, com as suas especificidades, enquanto há vários alunos em sala de aula e temos a necessidade de cumprir as exigências curriculares da escola.

Alfabetizar na Educação Básica envolve fatores internos e externos à escola, seja em virtude da formação do educador, das possibilidades e organização da escola e do contexto do educando ou das experiências que encharcam sua vivência enquanto sujeito sócio-histórico. Diante disto, alfabetizar se torna um grande desafio, especialmente em um país com tamanha grandeza territorial e cultural, mas também com níveis de desigualdade que se tornam ainda mais visíveis no ambiente escolar e em avaliações de larga escala.

Até 2016, realizava-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Porém, em função do processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular e a mudança do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, a alfabetização passou a ser avaliada através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujos últimos resultados divulgados são de 2019. O Saeb traz resultados relevantes, já que é “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (BRASIL.INEP, 2021,

p.1). O instrumento de avaliação aplicado aferiu os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos estudantes, assumindo a perspectiva da alfabetização como “a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia³” (BRASIL.INEP, 2021, p. 3).

Os dados exemplificam o quanto este processo está defasado, ao concluir que apenas 5,4% dos estudantes apresentaram 100% de proficiência na leitura no 2º ano do Ensino Fundamental. Observa-se, portanto, que uma ínfima parcela dessas crianças possui as habilidades necessárias para, além de ler com fluência, compreender o assunto e retirar informações do texto lido. Também foi possível diagnosticar que 4,62% dos estudantes participantes não conseguiram atingir o Nível 1, ficando abaixo de 5% de proficiência, aproximadamente (BRASIL.INEP, 2020, p.13,22).

Com o intuito de compreender mais sobre as concepções de alfabetização na formação docente, realizei uma pesquisa no Portal de Periódicos Capes, buscando artigos que foram escritos sobre alfabetização no contexto da formação inicial docente, datados de 2015 a 2021. A justificativa para o recorte temporal é a de que o curso de Pedagogia regular do IFRS-BG iniciou suas atividades em 2015. Assim, busquei discussões contemporâneas ao início e andamento do curso. Após análise, foram selecionados quatro estudos que se destacaram, que serão apresentados a seguir.

Almeida e Penso (2019) realizaram um levantamento de pesquisas sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores alfabetizadores. Constatou-se uma tendência às perspectivas teóricas sócio-históricas e a necessidade de incluir aspectos subjetivos nas pesquisas e formações dos alfabetizadores. Já Ribeiro e

³ De acordo com os dados divulgados, foram organizadas 56 questões de múltipla escolha, 7 de escrita de palavra e uma proposta de produção textual. Para a aplicação, as questões foram distribuídas em cadernos que compunham 13 itens de múltipla escolha, 2 de escrita de palavras e a produção textual. A aplicação deste teste foi mediada, ou seja, os aplicadores leram partes das questões para a turma. Essas partes foram previamente estabelecidas e levaram em consideração as habilidades avaliadas, a fim de que o estudante pudesse desempenhar a sua leitura mesmo sem estar plenamente alfabetizado. O teste teve o tempo total de aplicação de 1 hora e 35 minutos. (BRASIL.INEP, 2020, p. 2, 3 e 4).

Sampaio (2020) discutem a alfabetização a partir das narrativas de docentes alfabetizadores, nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Neste sentido, defendem o espaço formativo como um local de encontro, descoberta, estranhamento e transformação.

Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, Santos (2015) identificou os significados resultantes da relação entre os documentos curriculares governamentais e as práticas pedagógicas dos docentes na escola, focalizando o ciclo de alfabetização. A pesquisa relata que as educadoras que possuem uma leitura crítica dos documentos em questão apresentam, na sua formação, elementos que justificam as suas leituras. O estudo de Silva (2018), por sua vez, discutiu as especificidades da formação do professor alfabetizador, seus desafios e possibilidades de trabalho com os educandos em processo de alfabetização e letramento. Concluiu que todo o professor que atua no Anos Iniciais, mesmo após o processo de alfabetização, precisa ser alfabetizador para não prejudicar o aluno em seu desenvolvimento. Do mesmo modo, o processo de formação docente deve contemplar todas as especificidades do processo de alfabetização e letramento.

Ao refletirmos sobre a alfabetização e letramento, é importante estarmos cientes do significado de cada termo, para que ambos não se confundam, tampouco pareçam ter o mesmo significado. Em muitos momentos, enquanto alfabetizadora, percebo que estes conceitos podem parecer sinônimos ao professor dos Anos Iniciais. Soares (2020, p.16) explica que “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. A pesquisadora segue afirmando que atribuir um significado amplo para a alfabetização é negar a sua especificidade. Se a alfabetização é saber ler e escrever, podemos compreender o letramento como a habilidade de fazer o uso da leitura e da escrita. Neste sentido, para a mesma autora, o conceito de letramento transcende o conceito de alfabetização, pois ultrapassa o domínio do sistema alfabético.

A confusão que ainda se faz e, talvez, a compreensão muitas vezes equivocada do termo alfabetização se dá também pelo percurso formativo do alfabetizador ao longo dos anos. Para compreendermos, é relevante problematizar que, de acordo com Mortatti (2008), a expressão “formação do alfabetizador” ainda é muito recente na Educação brasileira. A autora afirma ser mais recente do que o termo “alfabetização”, que se originou por volta de 1910. De modo geral, a formação docente, como licenciatura, ainda é recente em nosso país, o que pode ser, dentre outros motivos, a razão pela qual sempre demandará pesquisa e problematização sobre a sua organização. Assim:

muitas outras reflexões, muitas outras questões, muitas outras pesquisas são ainda necessárias para se buscar compreender aspectos como os relativos à formação do alfabetizador e cujo conhecimento e compreensão fazem falta não como decorrência de uma “cultura acadêmica da moda”, mas porque podem contribuir para uma melhor compreensão tanto do passado (também recente) quanto do que dele herda nosso presente, na constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes). (MORTATTI, 2008, p. 475 – 476).

Ao mesmo tempo, a Educação está em constante transformação para acompanhar o desenvolvimento da sociedade, e a formação do docente precisa envolver estas mudanças para que o educador possa ser, também, agente de mudança e transformação. Por outro lado, é importante atrelar ao processo concepções e práticas historicamente construídas na área da Pedagogia, gerando a oportunidade de (re)construção da formação com cada sujeito, de modo que haja sentido para si e para o meio social.

Para Mortatti (2008), é evidente que a forma como a alfabetização é compreendida e ensinada nos cursos de formação de professores busca atender às demandas governamentais de cada contexto histórico. Por isso, as concepções em documentos oficiais que regem a Educação em nosso país geram impactos na formação inicial docente. A exemplo disso, Guillen e Miguel (2020) refletem sobre como a alfabetização é vista em atuais documentos normativos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de os documentos se completarem, há diferença na maneira como estão organizados. De acordo com os autores, enquanto os PCN oferecem subsídios para

o professor desenvolver o processo de alfabetização, a BNCC não se detém ao “como ensinar”, mas ao “que ensinar”, vinculando o trabalho com uma gama de gêneros textuais do processo. A BNCC também acrescenta em seu texto a semiose, termo que não aparece nos PCN, porque a Base compreende que, atualmente, surgem novas formas de letramento e, por tanto, há novas demandas sociais que precisam ser atendidas. Apesar de a BNCC não indicar um método que oriente a alfabetização, traz concepções e aponta caminhos:

nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Já o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca implementar, com o auxílio dos Estados e Municípios

[...] programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, p. 50).

O referido decreto compreende a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019, p.32). Neste sentido a PNA, apesar de não impor um método norteador para o processo de alfabetização, propõe a pesquisa acerca da alfabetização e uma prática alfabetizadora de acordo com evidências científicas, dando ênfase à ciência cognitiva da leitura. Seis componentes essenciais para a alfabetização são apontados pelo documento, sendo eles: consciência fonêmica,

instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Dentre outros elementos, a relevância do professor alfabetizador, bem como o da educação infantil, é destacada para que os objetivos da PNA se cumpram. No 5º artigo do documento (Brasil, 2019), a valorização do docente de educação infantil e do professor alfabetizador é tida como uma diretriz para a implementação da política. Além disso,

a PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019, p. 43).

A partir de então, cursos de formação continuada têm sido ofertados através do Programa Tempo de Aprender, instituído pela Secretaria de Alfabetização do MEC - Sealf. Em comum, todas as edições assumem a perspectiva de evidências científicas como balizadoras.

Concepções políticas e ideológicas são entremeadas a qualquer orientação oficial. Com a PNA não foi diferente: houve uma série de críticas ao documento e às formações ofertadas aos docentes, a partir da perspectiva adotada pelo Ministério da Educação (MEC), por entidades que tratam do tema.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ainda que o assistencialismo tenha sido o motivo inicial para o surgimento da escola, especialmente no contexto da Educação Infantil, o curso para a formação de pedagogos refuta essa visão. Assim, busca formar profissionais para a atuação em diversos espaços educativos, potencializando e problematizando as práticas nas escolas com aportes teóricos e com a oferta de práticas diversas entre os pares e em diferentes contextos. A licenciatura em Pedagogia também prepara o docente para sua prática no período de alfabetização, caracterizado por sua complexidade. Assim, a formação do professor alfabetizador exige de docentes e

acadêmicos/acadêmicas postura crítica frente ao tema e ao contexto nacional. Soares (2020, p. 28) afirma que:

[...] a formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização [...].

Neste sentido, é evidente a importância da formação inicial no percurso formativo do professor, especialmente do professor alfabetizador. Para Vaillant e Marcelo (2012), “a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. De acordo com Cunha (in MOROSINI (org.) 2006, p.353-354), a formação inicial pode ser compreendida como os “processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão”. Os cursos de licenciatura são também responsáveis pela formação inicial dos professores da Educação Básica.

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do curso de Pedagogia norteiam a formação inicial de Pedagogos. Este documento normativo especifica os objetivos definidos do curso em seu quarto artigo:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p.2).

No quinto artigo, as DCN indicam uma série de aptidões desejáveis para os egressos no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao verificar os artigos acima referidos, percebi a extensa atribuição dada ao Pedagogo. Mascarenhas e Franco (2017, p. 46) desaprovam essa situação ao afirmar que as Diretrizes possuem “uma área de atuação demasiadamente extensa, com diferentes atribuições ao pedagogo, e um aporte teórico restrito aos conhecimentos ligados à “docência” [...]”. Em consonância, Pimenta *et al* (2017, p. 18) alegam que “observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência”. O que, para eles, gera uma indefinição do campo pedagógico, um desvio do objeto do curso e, por consequência, da atuação docente.

As aprendizagens provenientes da formação inicial do Pedagogo são elementos fundantes da prática docente dos sujeitos. Contudo, sabemos que a docência demanda diferentes saberes, sendo estes plurais, contínuos e em constante ressignificação. Para além do que se é compreendido durante a graduação, a prática docente envolve saberes oriundos das experiências, do contexto de atuação e de outras fontes. Fato é que todos os saberes carregam em si resquícios do contexto histórico de sua aquisição, seja por descobertas científicas ou pelas demandas sociais do momento. Para Tardif (2002), a relação dos professores com os seus saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já elaborados, mas integram seus diferentes saberes, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor considera como saberes profissionais aqueles adquiridos nas instituições de formação de professores. Afirma ainda que, mais do que apenas produzir os saberes, busca-se incorporá-los na prática docente, que, por si só, não constitui um saber, no entanto, está impregnada por eles.

Tardif (2002) descreve os saberes disciplinares como integrados à formação docente, tanto inicial quanto contínua, nas disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino. Logo, são os saberes relacionados aos variados campos de conhecimento que o professor precisa dominar. Já os saberes curriculares são compreendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados e

apresentados em cada instituição. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que se constituem ao longo da prática docente, em que os próprios professores, em seu exercício, desenvolvem seus saberes por meio de suas experiências, sejam elas individuais ou coletivas.

O saber experiencial não se encontra disposto, teorizado, em documentos ou currículos. É um saber prático, que não impõe uma prática, mas se integra a ela para se constituir prática docente (TARDIF, 2002). Neste sentido, o professor adquire saberes com suas experiências e, a partir destes, integrados aos outros saberes, exerce sua prática, levando em consideração não apenas os conhecimentos sistematizados ou adquiridos nas universidades, mas o que aprende com a sua prática e seu contexto no dia a dia. A experiência, entretanto, não anula os saberes anteriormente adquiridos. Tardif (2002, p. 41) argumenta que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.” O autor (2002, p. 51) afirma também que, ao se tornar professor, pode-se descobrir os limites do seu saber pedagógico, pois “[...] se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação.”. As diferenças encontradas na relação teoria e prática, ou seja, formação e atuação, acarretam desafios ainda maiores na atuação docente na Educação Básica. Alguns professores podem encontrar dificuldade na aplicabilidade do aprendizado da sua formação em virtude do contexto e das possibilidades em que sua prática está inserida. Com isso, passam a valorizar e reconhecer mais os saberes adquiridos com a sua prática do que os adquiridos na sua formação. Vaillant e Marcelo (2012, p. 68) reforçam este descompasso ao afirmarem que

para a grande maioria dos docentes, o aprendizado profissional não teve lugar nem durante a formação inicial nem durante as práticas de ensino. Ou seja, tanto os docentes principiantes como os experientes valorizaram pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem mais relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros.

Neste sentido, valorar os saberes práticos/experienciais e compartilhá-los com criticidade são alternativas cabíveis para auxiliar na formação contínua dos professores. Em contrapartida, é inerente a necessidade de investimento e revitalização da formação inicial docente, especialmente do pedagogo, a fim de aproximá-la da realidade existente no ambiente escolar de Educação Básica, para que esta rompa com estigmas criados a seu respeito.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O percurso metodológico deste estudo desenhou uma pesquisa com abordagem qualitativa. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa é definida por cinco características, sendo elas o estudo do significado da vida das pessoas nas condições reais, a representação das opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo, a abrangência das condições contextuais, a contribuição com o comportamento social humano e o uso de múltiplas fontes de evidência. Deste modo, o estudo coleta, integra e apresenta resultados com base em experiências dinâmicas e sociais.

Por meio de um estudo de caso, busquei compreender como a formação sobre a alfabetização é concebida e desenvolvida por docentes de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia do IFRS. O estudo de caso mostrou-se como uma possibilidade viável para este estudo, pois visa à análise de um caso em um ambiente ou contexto contemporâneo, da vida real (YIN, 2009 *apud* CRESWELL, 2014). Para a coleta de dados, empreguei a análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que o primeiro passo para o levantamento de dados pode ser feito de duas maneiras. Dentre elas, está a pesquisa/análise documental, que se caracteriza pela fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não. Neste trabalho, foram considerados como documentos os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC de dois cursos de Pedagogia desenvolvidos no IFRS. Esta análise focou na identificação de ementas, objetivos e conteúdos

desenvolvidos das disciplinas envolvidas no estudo. Além disso, forneceu dados sobre o contexto dos cursos de Pedagogia investigados.

Para a escolha dos sujeitos, inicialmente, optei pelo contato com três coordenadores de cursos de Pedagogia no IFRS. A escolha entre os cinco *campi* que têm essa oferta se deu em razão da regularidade dos cursos. Em vista disso, o *campus* Porto Alegre foi excluído do estudo, pois oferta a modalidade de programa emergencial via Parfor e está, no momento, com as inscrições suspensas para novas turmas ingressantes. O *campus* Bento Gonçalves oferta o curso regular e também na modalidade Parfor. Porém, essa unidade do IFRS não foi envolvida nesta análise, visto que sou acadêmica nesse *campus*, e a orientadora deste estudo trabalhou com as disciplinas aqui analisadas, o que poderia prejudicar a lente pela qual a análise seria realizada.

Em novembro de 2021 dei início aos contatos com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia desenvolvidos no IFRS e que, aqui, se constituem como campo de pesquisa. Prontamente, as coordenações de dois *campi* indicaram, ao todo, cinco profissionais envolvidas em disciplinas que tematizam a alfabetização. Já o terceiro *Campus* nos convidou a avaliar a sua participação na pesquisa, visto que, por ser um curso novo, ainda não há turmas que tenham concluído alguma disciplina referente à alfabetização. Após o diálogo com as coordenações, entrei em contato com as profissionais sinalizadas pelos dois primeiros *campi*. Obtive retorno de quatro professoras que aceitaram fazer parte do estudo. Assim, a coleta dos dados ocorreu junto a quatro sujeitos, sendo dois através de questionário e dois por meio de entrevista on-line síncrona, de acordo com a preferência de cada docente. Em dezembro de 2021, deu-se por encerrada a coleta dos dados.

Em virtude da pandemia de Covid-19 e da distância entre as cidades dos sujeitos do estudo, a entrevista semiestruturada aconteceu remotamente pela plataforma do Google Meet. O encontro foi previamente agendado de acordo com a disponibilidade das envolvidas, sendo gravado com o consentimento das participantes. Houve espaço para a elaboração de novos questionamentos a partir

das ponderações que emergiram através do diálogo. Posteriormente, todo o conteúdo da reunião foi transcrito. Marconi e Lakatos (2003, p. 195) afirmam que:

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Do mesmo modo, a aplicação do questionário foi realizada de maneira remota por meio da plataforma do Google Forms. As questões orientadoras de ambas ferramentas de coletas de dados envolveram perguntas referentes à formação e trajetória das professoras, suas concepções sobre seus alunos e sobre a alfabetização, como acontece a organização de suas aulas e algumas questões específicas para cada campus ou disciplina (APÊNDICE A).

A análise dos dados foi realizada a partir das respostas que foram obtidas nas entrevistas e no questionário, somadas aos dados retirados dos PPCs dos cursos. O referencial teórico e o meu olhar como professora alfabetizadora balizaram as ponderações. Para corroborar com a organização e análise efetiva, Creswell (2014, p. 154 - 155) apresenta algumas estratégias, que foram empregadas nesta pesquisa:

- Criar e organizar arquivos para os dados;
- Examinar o texto, fazer anotações nas margens, formar códigos iniciais;
- Descrever o caso e seu contexto;
- Usar agregação em categorias para estabelecer temas ou padrões;
- Usar interpretação direta;
- Desenvolver generalizações naturalistas do que foi “aprendido”;
- Apresentar um quadro em profundidade do caso (ou casos) usando narrativa, tabelas e figuras.

Assim, a análise foi elemento fundamental para a compreensão de quais concepções e práticas permeiam o processo de formação referente à alfabetização nos dois cursos do IFRS selecionados. Os dados originaram três categorias de análise.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA: SUJEITOS E CAMPO DO ESTUDO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta Lei estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além da educação profissional técnica em nível médio, cursos de formação inicial e continuada, pesquisas aplicadas, atividades de extensão, estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, os IFs ofertam cursos em nível superior. Incluem-se neste rol cursos, licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional.

As licenciaturas devem ocupar, no mínimo, 20% das vagas oferecidas (BRASIL, 2008). Para Souza e Lutosa (2015), um fator importante para a oferta das licenciaturas nos IFs é a escassez de professores apontada pelo Relatório produzido pela Comissão Especial em 2007, que visava buscar medidas para superar a falta de docentes no Ensino Médio, especialmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Assim, seria possível atender a uma demanda da sociedade.

Desde a sua criação, os IFs passaram a ampliar a oferta de cursos de formação de professores, dentre eles, a Licenciatura em Pedagogia. Em 2021⁴, havia registro de 56 de cursos, entre presenciais e a distância, abertos ou encerrados, com oferta regular pelos IFs ou emergencial por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Observa-se um aumento a partir de 2017, sendo que o primeiro a ser instituído foi o curso de Pedagogia, via Parfor, no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, em 09 de abril de 2010. No Rio Grande do Sul, há registros dos cursos de Licenciatura em Pedagogia em cinco *campi*, sendo eles Bento Gonçalves, Farroupilha, Alvorada, Vacaria e Porto Alegre.

Foi relevante, portanto, em virtude da crescente oferta do curso de licenciatura em Pedagogia nos IFs, realizar esta pesquisa neste espaço. Considero,

⁴ De acordo com os dados obtidos através do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro E-mec. Fonte: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em agosto de 2021

também, as particularidades dos IFs, como a sua capilaridade, com a distribuição de unidades desde as cidades menores até os grandes centros, como se percebe no IFRS. Esse contexto emoldura a prática dos docentes formadores de professores e são uma lente para a análise aqui realizada.

Para preservar o anonimato das quatro professoras do IFRS, participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto. A coleta dos dados das professoras A e B aconteceu por meio de questionário. Já a das professoras C e D, por meio de entrevista. Três delas, A, B e D possuem formação na área de Letras e uma, docente C, é pedagoga com formação complementar em Psicologia. Nenhuma delas teve experiência anterior como professora alfabetizadora na educação básica.

Quanto aos cursos e seu contexto, uma convergência é o fato de que ambos ofertaram componentes curriculares que tratam da alfabetização pela primeira vez durante a realização desta pesquisa. À época da realização da entrevista e dos questionários, apenas uma professora já havia encerrado o seu componente. As demais estavam com as disciplinas em andamento, sem a finalização do processo avaliativo dos estudantes.

O cenário pandêmico no qual as disciplinas foram ofertadas foi destacado pelos sujeitos, já que os componentes curriculares por eles ministrados foram desenvolvidos de maneira remota a partir de 2020. As turmas das disciplinas em questão são de estudantes que também são trabalhadores, não exclusivamente na área da Educação. De modo especial, de acordo com o relato das professoras, há estudantes que já atuam como alfabetizadores.

A docente B atua na disciplina de Português Instrumental, no primeiro semestre do curso, que focaliza o aprimoramento da escrita do licenciando e tem como objetivo

“possibilitar ao aluno conhecimentos sobre o uso da linguagem oral e diversas instâncias do processo de comunicação, nas mais variadas situações sociais, bem como apresentar ao aluno as concepções de língua propostas de ensino no Brasil” (IFRS, 2019).

A docente A é responsável pela disciplina de Teoria e Prática do Ensino de Leitura e Escrita I, no terceiro semestre do curso. Esta disciplina objetiva “desenvolver a competência linguística, com base no processo de produção de textos, reconhecendo e utilizando o padrão culto da Língua Portuguesa, assim como os diferentes níveis de linguagem verbal, seus contextos e adequações.” (IFRS, 2019). A disciplina enfoca a alfabetização, mas também oferece sequência ao aprimoramento da escrita do adulto. Assim, empregamos o componente curricular de Português Instrumental nesta pesquisa em virtude da indicação do coordenador do curso, mas também pela disciplina ser pré-requisito da que focaliza a alfabetização. Já as docentes C e D atuam em conjunto no componente de Fundamentos da Alfabetização I, que objetiva “compreender a aquisição da linguagem, escrita e leitura no processo da alfabetização da língua materna e da matemática.” (IFRS, 2018). Esta disciplina acontece no quarto semestre do curso e proporciona conhecimentos referentes à alfabetização e matemática, sendo pré-requisito para as disciplinas posteriores destas temáticas. Os componentes curriculares que dão sequência aos estudos sobre a alfabetização não foram selecionados para a pesquisa, porque ainda não foram realizados em uma turma, visto que acontecerão em semestres futuros.

A disciplina Teoria e Prática do Ensino de Leitura e Escrita I tem como ementa:

língua, fala, norma, variações e sociedade. As relações entre linguagem oral e escrita. As funções da escrita. Registros formal e informal. Planejamento da escrita. Organização e constituição das ideias do texto. Estrutura, ordenação e desenvolvimento do parágrafo. Leitura e produção escrita. Psicogênese da língua escrita. Fases da escrita. (IFRS, 2019, p. 46).

Esta ementa suscitou a dúvida sobre a possível necessidade de trabalhar e potencializar a leitura e escrita dos licenciandos, para sanar possíveis dificuldades, antes de iniciar o trabalho com a didática da linguagem propriamente dita. Do mesmo modo, algumas referências básicas também fazem alusão à formação de leitura e escrita de adultos já alfabetizados. Assim, dialoguei com as docentes sobre

a temática. A professora A afirma que as estudantes da sua turma possuem pouca dificuldade em leitura escrita, já a professora B, que atua no mesmo *Campus*, estima que 30% das estudantes possuam dificuldade em leitura e escrita. É válido destacar que a modalidade de ensino de remoto traz dificuldades adicionais para o acesso e acompanhamento das produções escritas e orais dos licenciandos.

Já, o componente curricular que dá sequência à formação em ensino de leitura e escrita no mesmo *campus* apresenta, em sua ementa,

alfabetização e Letramento. Gêneros textuais. Estratégias de leitura: recuperação da informação. Habilidades de leitura: marcas linguísticas e relações sintático-semânticas. Articulação morfosintática do texto. Variedade lexical. Argumentação. O estilo na escrita. Leitura e produção de texto. Tópicos gramaticais a partir do(s) contexto(s) de produção de leitura e de escrita. Revisão e reescrita orientada dos textos produzidos. (IFRS, 2019, p. 50).

Neste caso, é possível perceber intencionalidade, mas não exclusiva, da disciplina para o processo de alfabetização. Isso é evidenciado não apenas em sua ementa, mas também na escolha de suas referências básicas.

As professoras C e D, alegaram que seus estudantes possuem dificuldades de leitura, porém, com relação à escrita, não puderam opinar, visto que até o momento em que a pesquisa foi realizada, elas ainda não haviam realizado avaliações que envolvessem a escrita dos estudantes. Porém, promoveram uma importante reflexão referente ao período em que a disciplina ocorreu. A professora C pondera:

bom, essa turma, eles tiveram 5 semanas de aulas presenciais, quando, em 2020, o calendário foi suspenso, lá em meados de março. E aí, eles ficaram algum tempo sem aulas e depois voltamos para as APNPs. Então, eles já estão num tempo considerável, deste modo remoto, e talvez ainda eles tenham passado por uma situação, assim, eles não tiveram tempo suficiente para se apropriar do que é realizar um curso superior, realizar uma faculdade de Pedagogia, de modo presencial, com aquela intensidade própria de aula de segunda a sexta das 19h às 22h30min. Não se apropriaram ainda do significado, do que seja esse mundo acadêmico [...]. Então, talvez eles tenham pela frente essa questão, eles vão ter que se apropriar do que é fazer essa faculdade agora de modo presencial, os compromissos, entender que tem uma formação ampliada de um sujeito, uma formação para a cidadania e uma formação para a profissão, que não é mais um ensino médio, que o compromisso que existe é outro também. Então, vejo que temos desafios

interessantes pela frente, para dar conta.

Assim, percebem-se as defasagens ocasionadas em virtude das aulas remotas, em curso presencial, para a formação dos licenciandos. Apropriar-se do “ser acadêmico” é essencial para o desenvolvimento de saberes próprios deste percurso formativo.

A professora D declara que há pouca participação da turma nos momentos de conversa sobre os textos alcançados para leitura. Porém, em sua fala, é possível perceber a importância da sua disciplina para a formação do sujeito professor, não apenas focalizando a alfabetização das crianças, mas para que o próprio acadêmico reconheça as suas bagagens e em que medida, enquanto professor, esta bagagem precisa ser revisitada e ampliada. Ela afirma:

desde o início dessa disciplina, alguns alunos têm já nos falado um pouco das suas dificuldades de leitura, que eles encontram na leitura dos materiais que nos propomos, até porque, como a disciplina aborda a leitura, então eles também se enxergam. Passam a pensar sobre seu próprio processo de leitura, sobre a sua formação enquanto leitores e também se questionar em que medida, a que ponto está a formação de leitura deles.

Nas falas das professoras, é possível compreender que, de modo geral, as turmas possuem algumas dificuldades em leitura e escrita. É possível que estas dificuldades aconteçam em virtude da trajetória escolar destes estudantes. Outro fator pode ser a oferta remota das disciplinas, o que, como já descrito anteriormente, interfere nas relações do estudante com o seu curso. Ao colocar em foco as disciplinas que têm temáticas referentes à alfabetização, emerge outro ponto que pode influenciar nas dificuldades descritas pelas professoras: o fato de que algumas das referências abordam a área da Linguística. Para Soares (2020, p. 92), isso é adequado visto que “a aprendizagem da língua escrita é, fundamentalmente, a aquisição de um conhecimento linguístico, não podendo, por isso, restringir-se aos campos da Pedagogia [...]”.

É evidente que o professor alfabetizador precisa se apropriar de diferentes

saberes. Ao analisar estas ementas, percebi a demanda particular de cada curso, o que acontece porque o meio em que os acadêmicos vivem também é fundamental para a sua formação. O *campus* das professoras A e B está localizado na região metropolitana, em um ambiente em que há índices socioeconômicos que denotam significativas dificuldades. Com cerca de 206 mil habitantes, o município conta com 75 estabelecimentos de ensino. Dentre as instituições, apenas uma é de nível superior e privada. Deste modo, muitos interessados em realizar um curso superior precisam se deslocar para outro município, geralmente a capital (IFRS, 2019). Já o campus das professoras C e D localiza-se em um município da Serra, com crescente evolução da escolaridade da população. É também um dos mais importantes pólos de metal mecânico, plástico e eletroeletrônico do país. (IFRS, 2018). Este meio pode impactar nas dificuldades dos licenciados, assim como no acesso aos bens culturais, aos livros e à cultura letrada. Do mesmo modo, é possível que o ensino remoto também dificulte a compreensão da realidade efetiva dos estudantes.

3.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Ao serem questionadas sobre as suas concepções sobre a alfabetização, as professoras apresentaram também suas percepções sobre a criança neste processo e também sobre a formação docente. A professora A pondera: “acredito que a criança deve ser compreendida como um indivíduo pensante, que não deve ser limitado a decorar palavras e sons, como se eles não tivessem significados.” Esta percepção sobre a criança dialoga com Cunha e Oliveira (2014), quando afirmam que:

[...] as crianças estão ingressando cada vez mais cedo nas instituições escolares, assim estas precisam mudar sua dinâmica de ensino propondo experiências significativas, um ensino desenvolvendo provocador de aprendizagem, onde todos os profissionais de ensino tenham consciência que são responsáveis em assegurar um bom ensino, um bom aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento do educando. Por isso faz-se necessário respeitar e valorizar este indivíduo que está adentrando o espaço escolar. (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 99).

Apesar da tendência em mencionarmos os sujeitos da alfabetização como crianças, a concepção de “indivíduo pensante” e o intuito de não limitar a decorações e palavras vale também para os sujeitos jovens e adultos participantes do processo de alfabetização. Para Freire (2011, p. 28) “[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. Reconhecer a criança, o jovem e o adulto como sujeitos pensantes e respeitar seu processo é valorizar suas leituras de mundo e suas bagagens até então, além de colocar esses sujeitos como protagonistas do e no processo de alfabetização. Para a professora A, um importante fundamento teórico são os estudos de Ferreiro e Teberosky, que, para ela: “explicam a aprendizagem por meio dos níveis diferentes de estruturação do pensamento”.

Já a professora B não especifica um aporte teórico para sua concepção de alfabetização, mas a considera como um “processo de acesso aos bens culturais via leitura e escrita, parte fundamental da experiência humana”. Ademais, acredita que deve envolver as quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita), diferentes gêneros textuais e estar em uma perspectiva interdisciplinar. Por fim, considera “um processo permanente que exige constante atualização do professor”. Soares (2020), por sua vez, afirma que alfabetizar e letrar exige múltiplos métodos, pois muitas são as facetas de diferentes naturezas que determinam a ação pedagógica.

Ao dissertar sobre a temática, em particular as professoras C e D, não dissociaram as suas concepções de alfabetização da prática de alfabetizar e da formação de alfabetizadores. A professora C compreende a alfabetização a partir da teoria histórico-cultural. Logo, sua concepção de leitura e escrita

[...] compreende esse fenômeno como algo eminentemente social, algo que é produzido pela cultura humana, está dado aí na cultura humana e precisará ser apropriado pelas novas gerações que vão chegando. E, sendo uma produção da cultura humana, que será apropriado pelos novos sujeitos, não necessariamente só os novos, eu falo novos sujeitos falando das crianças, mas as vezes até pelos adultos. Ou seja, é algo da cultura a ser apropriado, e ao ser apropriado pela mediação que é possibilitada pelo professor alfabetizador, eu entendo que ela produz efeitos de subjetivação, potencializa, empurra, o desenvolvimento psicológico superior, funções psicológicas superiores podem ser construídas, por que haverá apropriação

da língua escrita.

Neste sentido, Cunha e Oliveira (2014) corroboram ao afirmar que

a escola precisa proporcionar práticas reais de leitura e escrita, propiciando aos alunos instrumentos que os façam refletir sobre a função, a característica, a finalidade da leitura e da escrita; práticas que possam ajudá-lo a escrever e compreender os diversos textos socialmente compartilhados. (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 101).

Assim, para a professora C, o professor alfabetizador deve estar preparado para suscitar na pessoa a ser alfabetizada este significado social do que é a escrita e leitura. E, ao se apropriar deste significado, a pessoa “consiga atribuir sentidos outros para a experiência de ler, para experiência de escrever e isso fazendo sentido para ela, torna-se uma questão relevante, torna-se algo importante para a vida dela.” Para tanto, a alfabetização precisa estar inserida no contexto do alfabetizando. Assim, Freire (2011, p. 30) afirma que “as palavras com que organizar o programa da alfabetização [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”.

A professora D, por sua vez, destaca o aporte teórico de Vigotski. Afirma ainda ser importante trabalhar na formação docente questões linguísticas e cognitivas do processo de leitura, com ênfase na percepção de que este processo é, acima de tudo, social. Para Figueiredo (1962)

uma perspectiva sociocultural aplicada ao processo de formação de professores provê a base para uma abordagem teórica que tenta explicar a dimensão social do pensamento e do conhecimento, uma perspectiva reconhecida como essencial para compreender como os professores pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem. (FIGUEIREDO, 1962, p. 95).

Os teóricos citados pelas professoras também estão presentes nas referências básicas das disciplinas. Além do descrito no documento norteador dos cursos, as docentes possuem a mesma perspectiva sobre uma concepção ampla da alfabetização, uma vez que, em suas falas, ficou nítido que este processo não diz respeito apenas ao ato cognitivo de ler e escrever, mas à formação integral do

alfabetizando, ao acesso à cultura e à redução das desigualdades.

3.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO

Neste estudo, compreendo as práticas desenvolvidas pelas professoras como “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender.” (FERNANDES In MOROSINI (org.), 2006, p.447). É importante discutir, portanto, quais são as ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas, à luz das concepções apresentadas pelos sujeitos no questionário, na entrevista e no contexto do curso, através do PPC.

Como citado anteriormente, as DCNs norteiam a formação inicial docente. Corroborando com este documento normativo, os dois cursos participantes deste estudo têm por objetivo geral a formação do acadêmico para a atuação docente na Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de possibilitar a atuação na gestão escolar, tal como prevê o quarto artigo das DCNs. Ademais, os cursos também objetivam que o acadêmico saiba articular teoria e prática e esteja apto a atuar em espaços de educação não-escolares. Em seus objetivos específicos para o curso, ambos fazem alusão, direta ou indiretamente, ao artigo quinto das DCNs, que apresenta os objetivos para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Para compreender mais sobre as aulas das disciplinas que, de seu modo, tematizam a alfabetização, e como, de alguma maneira, esses componentes colaboram para o alcance dos objetivos acima, questionei como acontece a sistematização e organização das aulas e disciplinas. A professora A descreveu que inicia suas aulas “com leituras de fundamentação teórica para que sejam levantadas discussões acerca do tema, possibilitando que as estudantes que têm experiência com alfabetização compartilhem suas vivências”. A professora reitera que privilegia a “troca das estudantes que atuam no processo de alfabetização diariamente com o restante da turma.”, sem explanar com detalhes sobre sua prática ou percursos metodológicos. Do mesmo modo, a professora B foi sucinta ao descrever que sua

prática, referente ao letramento, é desenvolvida “via leitura de artigos especialmente e por meio da escrita de narrativas, resenhas e textos dissertativos.”, uma vez que a sua disciplina diz respeito à

linguagem, língua e fala. Ato comunicativo. Intenção comunicativa. Funções da linguagem. Oralidade, escrita e variação linguística. Princípios básicos do estudo da Língua Portuguesa. A reforma ortográfica. Ortografia e dificuldades no uso da língua. (IFRS, 2019, p. 36)

Com o objetivo de

possibilitar ao aluno conhecimentos sobre o uso da linguagem oral e escrita de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa e usá-la corretamente em diversas instâncias do processo de comunicação, nas mais variadas situações sociais, bem como apresentar ao aluno as concepções de língua propostas de ensino no Brasil. (IFRS, 2019, p. 35-36).

Já as professoras C e D, dividem a mesma disciplina, cuja ementa diz respeito à

integração entre linguagem, escrita e leitura no processo da alfabetização. Relações entre alfabetização e letramento. Consciência fonológica. Psicogênese da língua escrita. Construção da consciência numérica e a alfabetização matemática. (IFRS, 2018, p. 51).

E seu objetivo é “compreender a aquisição da linguagem, escrita e leitura no processo da alfabetização da língua materna e da matemática.” (IFRS, 2018, p. 51). Para cumprir com o proposto, a professora C alega que iniciam levantando as concepções sobre a alfabetização. Ela afirma:

algo que a gente procura sempre dialogar na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, com os alunos, de que o nosso olhar não se circunscreva apenas a um processo mecânico desde a preensão do lápis aos movimentos que se faz, ou da compreensão daquela marca que está num determinado papel, mas que a criança, a pessoa que está sendo alfabetizada, consiga perceber-se mudando porque está conseguindo ler, está acessando outros recursos, está acessando novas realidades.

Em sequência, reitera a importância de que o professor alfabetizador compreenda a importância de entender o sentido deste processo para a vida do alfabetizando. Frisa ainda a oferta de textos teóricos e construção de reflexões a

partir deles. Dando sequência, a professora D complementa:

sempre tem aquela questão de, “por que é difícil muitas vezes alfabetizar?”, “por que há tantas falhas na alfabetização?”. Então, há todas essas questões que vão permeando essas discussões, e nós sempre buscamos apresentar aos alunos, que não há uma resposta simples nem única, que alfabetizar envolve muitas coisas, não é apenas um método, não são apenas questões cognitivas, nem apenas questões sociais, mas uma combinação de vários fatores que estão ali presentes e refletir sobre tudo isso, nós acreditamos que seja importante para o alfabetizador, que ele entenda essa tarefa complexa que ele tem pela frente, e tentando abordar ainda que um pouco de cada aspecto.

Tal fala simboliza a complexidade da tarefa do professor alfabetizador e o quanto, na sua posição de alfabetizador, é preciso compreender e respeitar o seu espaço no processo de aprendizagem do sujeito a ser alfabetizado. Soares (2020) aguçava esta reflexão ao propor que

finalmente, tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas [...] e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2020, p. 28).

Na ementa da disciplina, há também a construção da consciência numérica e da alfabetização matemática, o que, para as professoras responsáveis, é um desafio, visto que não são, especificamente, desta área. Ambas acreditam que a Matemática foi inserida na ementa como um primeiro contato dos estudantes com a temática, visto que nos próximos semestres terão disciplinas exclusivas sobre o assunto. Contudo, confessam não ter proposto uma carga horária muito ampla para tratar este assunto, privilegiando, de fato, assuntos voltados à alfabetização. Para o estudo referente à Matemática, a professora C explica: “nós teremos uma professora convidada, que é uma pesquisadora que desenvolve projetos específicos com as questões do mundo da Matemática com crianças, com anos iniciais, e uma profissional que tem experiência nesta área”. A professora D corrobora:

achamos que o ideal seria termos uma pessoa com maior propriedade sobre o tema para falar sobre isso e acredito que [a Matemática na ementa] esteja

com a ideia de se fazer uma introdução nesta disciplina e já há inclusive alguns métodos que introduzem junto com letras, números, por exemplo o Método de Alfabetização Scliar Cabral. Ela introduz junto com as letras, os números, pelo menos os números de 1 a 20, mais ou menos. Talvez por esta questão mesmo, digamos, treinar o cérebro para perceber estes sinais escritos, e nós sabemos que há traços das letras que são comuns nos traços dos números.

Ademais, as professoras relataram também as dificuldades impostas devido a carga horária da disciplina, percebendo-a, muitas vezes, como insuficiente. A professora D comenta:

é uma disciplina apenas de quatro créditos, e a gente se vê numa saia justa muitas vezes para conseguir dar conta de tudo que nós gostaríamos de dar conta dentro dessa proposta, [...] eu me vejo muitas vezes preocupada com o quanto eu gostaria que eles saíssem sabendo e o quanto a gente tem realmente condições dentro desse programa, justamente pela complexidade da temática, por esses inúmeros fatores que nós temos envolvidos na alfabetização.

Analisando o contexto atual do desenvolvimento da disciplina, a professora C pondera sobre a carga horária:

talvez a gente vá ter uma outra compreensão quando a disciplina for 100% presencial, por enquanto, que ela está sendo ainda remota, que tem uma parte síncrona e uma parte assíncrona, fica esta compreensão que está insuficiente, vamos ver o que as próximas turmas vão pensar.

Já, a professora A, cuja disciplina se aproxima desta e a carga horária é igual, julga-a como adequada, diante do que é proposto na sua ementa. Para uma maior compreensão do fazer docente dessas professoras, é importante estar ciente de que as quatro estão na primeira oferta das suas disciplinas e que todas não participaram da construção da ementa dos seus cursos. Ao serem questionadas quanto ao uso das referências descritas no documento, foi unânime a resposta de que as referências básicas são utilizadas, porém complementadas com referências escolhidas por elas, especialmente neste momento de ensino remoto, em que acesso à biblioteca dos *Campi* está impossibilitada e depende-se de materiais disponíveis na *internet*.

A crescente e potente discussão acerca da alfabetização na formação

docente emerge de uma necessidade ainda constante no ambiente escolar. De acordo com Soares (2020), para a escola, aprender a ler e a escrever parecem representar um “instrumento” para a obtenção de conhecimentos futuros, ao invés de significar uma forma de pensamento, um processo de construção do saber e um meio de poder político. Se na escola ainda é possível ter esta percepção que a autora traz, faz-se necessário averiguar as vias que podem estar culminando para essa situação. A formação de professores que atuam com a alfabetização na educação básica está presente em meio a tantas possibilidades. Contudo, é importante esclarecer que este não é o único fator determinante para os desafios e dificuldades da alfabetização em sala de aula. Ponderar sobre essa temática no âmbito da formação do sujeito que guia este processo, o alfabetizador, é suscitar reflexões significativas acerca das concepções presentes nas formações que tratam da alfabetização e de seus sujeitos, alfabetizadores e alfabetizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender as concepções e práticas construídas por docentes que atuam na formação em alfabetização em dois cursos de Pedagogia regulares ofertados pelo IFRS. Após a realização das leituras indicadas, da análise de documentos normativos dos cursos de Pedagogia e do contato com as professoras, foi possível elaborar ponderações que atendem a esse intento.

As concepções de alfabetização imbuídas nas falas das professoras, demonstram respeito ao sujeito a ser alfabetizado e promovem condicionantes para que ele, assim como Soares (2020) aponta, seja capaz de (re)construir este sistema de representação, a leitura e a escrita, e possa, a partir disso, interagir com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Tal reconstrução também acontece aos licenciandos, uma vez que ao longo da graduação promovem reconstruções em sua formação enquanto leitores e escritores. Para Mortatti (2008), o processo de alfabetização está passando por um momento de desmetodização, uma vez que o alfabetizando é visto como sujeito cognoscente. Assim, os

tradicionais métodos já não se encaixam no ato de alfabetizar e a formação do professor alfabetizador precisa acompanhar esta mudança. Tendo isso em vista, as docentes concebem a alfabetização como um processo social, que é produzido pela cultura humana e apropriado pelos sujeitos dentro de seus contextos. Em suas falas, é possível compreender a alfabetização como um processo que tenha significado para a vida do sujeito. Não se trata apenas do ato cognitivo de ler e escrever, mas que, ao ler e escrever, o alfabetizando consiga atribuir sentidos na e à sua vida. Suas concepções também envolvem facetas cognitivas e linguísticas do processo.

Neste sentido, as professoras participantes deste estudo, apesar de não descreverem suas práticas de maneira minuciosa, me fazem perceber o quanto corroboram para a formação de alfabetizadores que compreendam que, assim como Freire (2011, p. 37) afirma, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.”. Deste modo, percebo a intencionalidade de uma formação de docentes respeitosos com os “seres” e com os “mundos”. As professoras aparentam valorizar os diferentes saberes de seus acadêmicos. Para Tardif (2002), articular a prática docente com os saberes faz dos professores um grupo social e profissional que depende da integração e mobilização de seus saberes enquanto condições para a sua prática. Tal afirmação se torna relevante ao pensarmos nos saberes experienciais que são compartilhados nas aulas, visto que há licenciandos que já atuam como alfabetizadores. A construção de saberes também envolve elementos do letramento dos licenciandos, uma vez que as professoras promovem uma reflexão de como está a formação do leitor destes futuros pedagogos a partir de conversas e leituras indicadas. O desenvolvimento de conhecimentos linguísticos também acontece ao longo da disciplina, contudo, sem deixar de conceber a alfabetização como um processo social. Assim, a prática das professoras está vinculada às suas concepções. De maneira enfática, as docentes privilegiam conversas, debates e reflexões em suas aulas, não apenas de leituras disponibilizadas, mas também do contexto social no qual a alfabetização se insere.

Além disso, deve-se considerar o contexto em que as formações presentes neste estudo estão acontecendo. A necessidade de inserção ao ensino remoto exigiu adaptação de professores e estudantes, já que as dificuldades descritas pelas

professoras sobre a apropriação do “tornar-se licenciando” podem vir a refletir na formação dos sujeitos, assim como as dificuldades referentes ao ato de ler e escrever destes futuros professores. De acordo com Freire (2018, p. 93), “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”. Por conta disso, a formação inicial docente assume o papel de uma formação continuada escolar, a fim de sanar dificuldades dos sujeitos que, em maioria, são recém egressos da educação básica.

Ainda há a muito para problematizar referente à formação de professores alfabetizadores, não para estipular “certos” e “errados”, mas para entrelaçar caminhos e diálogos que venham a contribuir com a formação desses profissionais e, por consequência, na formação de sujeitos alfabetizados e politicamente igualitária em direitos e oportunidades. Que este estudo enseje novas pesquisas que se embaralhem em percursos formativos a fim de promover, cada vez mais, uma formação docente, especialmente alfabetizadora, comprometida e responsável com a sua prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Raquel; PENSO, Maria Aparecida. Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. **HOLOS**, v. 7, p. 1-16, 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm> Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados Saeb 2019 - Testes amostrais. Brasília, 2020. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf> Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível

em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>
Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. - Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

CUNHA, M. I. Formação inicial. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário (v. 2, p. 351). Brasília: INEP/MEC: 2006.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa - Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/ Docência. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.123-124.

CUNHA, Maria Inez da Silva da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL. **III Jornada de Didáticas: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**, 2014, p. 95-112;

FERNANDES, C. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário (v. 2, p. 351). Brasília: INEP/MEC: 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez Editora, 2011;

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 567-582, 2021.

IFRS, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Alvorada, 2019.

IFRS, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura**. Farroupilha, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017.

MORTATTI, Maria Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 203-218, jan./mar. 2020

SANTOS, Vera Regina. A RELAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: QUE PISTAS REVELAM SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, p. 376-385, Setembro a Dezembro de 2015

SILVA, Luciana Nogueira da. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE. VII Encontro Nacional das Licenciaturas; VI Seminário do PIBID; I Seminário da Residência Pedagógica. Fortaleza - CE, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas da Silva; LUSTOSA, Wigna Eriony Aparecida de Moraes. As licenciaturas nos institutos federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. **Colóquio Nacional-A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise, MARCELO, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba Ed. UTFPR, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ENTREVISTA SÍNCRONA:

- 1) Fale brevemente sobre a sua formação e sobre a sua experiência docente. Você já atuou na Educação Básica? Se sim, atuou com turmas de alfabetização? Há quanto tempo você atua com a disciplina de Fundamentos da Alfabetização?
- 2) Você participou da construção da ementa da sua disciplina?
- 3) Como aconteceu a escolha das referências bibliográficas básicas?
- 4) Como você descreve o perfil das acadêmicas/dos acadêmicos? São estudantes do município? Possuem dificuldades em leitura e escrita?
- 5) Você acredita que a carga horária da sua disciplina é adequada?
- 6) Qual a sua visão/concepção sobre o processo de alfabetização?
- 7) Como você procura organizar a sistematização/aplicação dos conteúdos da disciplina? O que você privilegia em suas aulas com relação ao conteúdo? Que práticas pedagógicas julga importante para o desenvolvimento dos conteúdos?
- 8) De modo geral, no curso, você considera completo o ensino referente à alfabetização?
- 9) Você poderia explicar um pouco sobre a disciplina Representação do Mundo pela Linguagem? Que concepções estão vinculadas a esta nomenclatura? Como aconteceu a escolha deste nome para a disciplina?
- 10) Por que na disciplina de Fundamentos da Alfabetização há a inclusão da matemática?

QUESTIONÁRIO:

Qual seu nome?

Registre um e-mail para contato:

Qual a sua formação?

Você já atuou como professora alfabetizadora na Educação Básica?

Você já trabalhou como docente, na Licenciatura em Pedagogia, com disciplinas

referentes à alfabetização anteriormente?

Qual é o nome da disciplina que você ministra?

Há quanto tempo você atua como docente desta disciplina?

Você participou da construção da ementa da sua disciplina?

O que você pode afirmar sobre escolha das referências bibliográficas? Você utiliza estas referências em suas aulas?

Como você descreve o perfil das acadêmicas/dos acadêmicos? São estudantes do município? Possuem dificuldades em leitura e escrita? Há professoras alfabetizadoras/professores alfabetizadores entre os estudantes?

Você acredita que a carga horária da sua disciplina é adequada ao pleno desenvolvimento dos conteúdos vinculados à alfabetização? Justifique.

Qual a sua visão/concepção sobre o processo de alfabetização?

Como você procura organizar a sistematização/desenvolvimento dos conteúdos de alfabetização e letramento? O que você privilegia em suas aulas com relação ao conteúdo? Que práticas pedagógicas julga importante para o desenvolvimento dos conteúdos?

De modo geral, no curso, como você compreende o processo de formação em alfabetização e linguagem, na Educação Infantil e Anos iniciais (1º ao 5º ano)?

Como você compreende a função das disciplinas de Teoria e Prática do Ensino de Leitura e Escrita I e II? São voltadas para o ensino da alfabetização visando a atuação na Educação Básica ou para sanar possíveis dificuldades dos estudantes?

Por que ambas possuem os mesmos objetivos?

Por que a disciplina de Português Instrumental é pré-requisito para as disciplinas de alfabetização?