

# COMO FORMAR UM PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA? DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

## HOW TO TRAIN A LITERACY TEACHER AT THE FACULTY OF PEDAGOGY? DISCUSSIONS ON INITIAL TRAINING AT THE FEDERAL UNIVERSITIES OF SOUTHERN BRAZIL

**Luciana Piccoli**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
luciana.piccoli@ufrgs.br*

### Resumo

Neste texto, discute-se a formação inicial do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Faz-se uma caracterização curricular das disciplinas mais diretamente relacionadas à formação do alfabetizador para problematizar os limites de tal formação nos currículos vigentes. Argumenta-se que o professor alfabetizador se constitui, ao longo da graduação, quando se dirige a essa área específica como preferencial, canalizando suas atuações para turmas de alfabetização, o que não ocorre com todos os licenciandos em Pedagogia. Em decorrência, entende-se que se garante, de modo parcial, a formação do pedagogo como alfabetizador, devido ao próprio caráter generalista dos currículos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Professor alfabetizador. Formação inicial. Currículo. Curso de Pedagogia.

### Abstract

In this paper, we address the issue of the initial training of literacy teachers in Pedagogy courses at the Federal Universities of Southern Brazil. A curriculum characterization of the disciplines most directly related to the training of literacy teachers is made in order to question the limits of such training in the existing curricula. It is argued that the literacy teacher is trained, during the graduation course, by addressing this particular area as a preferred one, thus channeling his/her performance towards literacy classes, which does not occur with all undergraduates in Pedagogy. As a result, it is understood that the training of the pedagogue as literacy teacher is only partly ensured, due to the very nature of the generalized curriculum.

**Keywords:** Literacy. Literacy teacher. Initial training. Curriculum. Faculty of Pedagogy.

## Introdução

No momento em que os holofotes se voltam à formação continuada do professor alfabetizador, discuto, neste texto, sua formação inicial, por meio de um mapeamento sobre como ela vem sendo proposta nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sul do Brasil e, em especial, no da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Argumentarei que há, ao menos, dois momentos cruciais durante a graduação que mais diretamente se relacionam à formação do alfabetizador: as disciplinas obrigatórias que tematizam alfabetização e o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais argumentos serão tramados por meio de análises de dois conjuntos empíricos: um de dados curriculares e outro de relatos de alunas do curso de Pedagogia sobre sua formação como alfabetizadoras. Ao longo da discussão, traçarei um paralelo às ações de formação continuada promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), circunscrevendo-me ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>1</sup> (PNAIC).

Este texto tem origem não apenas em uma problematização, mas em um incômodo gerado pelo discurso corrente de que a formação inicial do alfabetizador é insuficiente e, portanto, não consegue suprir as necessidades da profissão. Publicações voltadas ao professor acumulam enunciados nas vozes de alfabetizadores, formadores e especialistas, que denunciam “lacunas da formação inicial”, “formação inicial insuficiente”, “lacunas formativas”, o que resultaria em uma “formação precária”<sup>2</sup>. Foi este incômodo discursivo, então, que me mobilizou a analisar a formação inicial do alfabetizador.

Antecipo que minha posição é a de que nem a formação inicial nem a continuada irão, algum dia, suprir todas as exigências da formação docente e, muito menos, esgotar a necessidade de estudo constante por parte do professor que se relaciona à sempre inacabada e mais ampla formação cultural. Logo, entendo que os limites são inerentes a qualquer formação e, para assumi-los, é preciso identificá-los e discuti-los. Este é, também, o propósito do presente texto cujo protagonista, o professor alfabetizador, será tematizado nas próximas linhas.

---

<sup>1</sup> O PNAIC é “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). A formação continuada dos professores alfabetizadores é o eixo principal do PNAIC.

<sup>2</sup> Enunciados como esses circulam nos números 34, 37 e 38 do *Letra A, o jornal do Alfabetizador*, conforme <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>. Tal publicação bimestral é produzida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG) e voltada a profissionais interessados por temas ligados à alfabetização.

Em vários países, o professor que atua na escolarização inicial não recebe uma denominação particular, tal como ocorre com “alfabetizador” no Brasil. Essa especificidade, abordada em reportagem de destaque do Jornal *Letra A* (Marques, 2014) por meio da chamada “Alfabetizador: uma figura brasileira?”, coloca em pauta a identidade do professor que “ensina a ler e a escrever”. Tratar dessa identidade docente é transitar sobre um terreno instável e complexo porque a figura do alfabetizador se funde com a do professor dos anos iniciais, um professor polivalente que precisa atuar em várias áreas do conhecimento. A complexidade dessa formação, portanto, reside em, ao menos, duas situações. A primeira trata-se de um paradoxo: ao mesmo tempo em que é requisitado do professor trânsito em todas as áreas que compõem os currículos da escolarização inicial, é exigida a *expertise* desta área em particular, que é a alfabetização. A segunda refere-se ao que já abordei em outro momento, isto é, ao alargamento de sentido do que significa alfabetizar na contemporaneidade, o que recai nas crescentes expectativas depositadas em relação ao trabalho do alfabetizador (Piccoli; Camini, 2012). Se, da alfabetização que focaliza apenas a aprendizagem inicial do sistema de escrita, passou-se à alfabetização que permite ler com autonomia diferentes gêneros textuais e escrever atendendo a diferentes finalidades sócio discursivas, tal qual orientam as políticas públicas nacionais<sup>3</sup>, o alfabetizador é convocado a assumir, em sua prática pedagógica, ambas as dimensões.

Feito este preâmbulo, delimito que, neste texto, tratarei da formação do professor alfabetizador, considerando seu ofício junto a esse conjunto mais amplo de habilidades de leitura, escrita e oralidade, hoje demandado, e cuja atuação mais intensiva dá-se no atual “ciclo de alfabetização”<sup>4</sup>, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

## Desenhos curriculares

São os cursos de Pedagogia que se encarregam, em larga escala, da formação inicial dos alfabetizadores. O que discuto, agora, é o espaço para, de fato, garantir esta formação. A partir da resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as diretrizes curriculares

<sup>3</sup> Conforme concepção de “alfabetizado” proposta pelo PNAIC (Brasil, 2012b, p. 17).

<sup>4</sup> Nos currículos escolares, o “ciclo de alfabetização” passa a ser o alvo do PNAIC como política pública voltada ao professor alfabetizador, por ser considerado como “[...] o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2012a, p. 22).

nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia<sup>5</sup>, foram necessárias reformulações nos currículos para atender às exigências legais. Mesmo uma rápida leitura em alguns artigos da resolução evidencia a profusão das áreas nas quais o licenciado pode atuar, sendo necessário, em uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, dar conta da formação do pedagogo que dificilmente terá outro perfil, considerando-se tais diretrizes, que não o de um generalista.

**Art. 4º** 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**. [grifos meus]

Nessa carga horária mínima prevista, a diversidade de áreas também se espalha nas 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, que, segundo a resolução, deverá ser realizado priorizando-se atuações em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a **assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional**, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na **Educação Infantil** e nos **anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;**
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos **de Ensino Médio, na modalidade Normal;**
- c) na **Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;**
- d) na **Educação de Jovens e Adultos;**
- e) na participação em atividades da **gestão de processos educativos**, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em **reuniões de formação pedagógica**. [grifos meus]

<sup>5</sup> Essa é a última resolução em vigência. Em uma reunião promovida pela Faced/UFRGS em março de 2015, o relator no CNE, Luiz Dourado, disponibilizou uma proposta preliminar da resolução que define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, em cursos de licenciatura, de profissionais de magistério para a educação básica. Mesmo tal documento ainda estando em processo de aprovação no CNE, indica-se que nele não estão abordadas as especificidades da formação docente na Licenciatura em Pedagogia.

A partir desse breve apanhado em relação às diretrizes legais, passo às análises curriculares. Dentre as Universidades Federais da Região Sul que oferecem Licenciatura em Pedagogia, foram selecionados para análise aqueles cursos de caráter presencial e ofertados diuturnamente, critérios abarcados por todos eles. A procura se deu pelas Universidades que tinham seus currículos<sup>6</sup> disponibilizados *online*, sendo um deles desconsiderado em razão de que as informações disponíveis não permitiam, de forma suficiente, o acesso aos dados requisitados. Compuseram o estudo, então, os currículos de sete Universidades Federais localizadas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O acesso aos dados curriculares<sup>7</sup> deu-se por meio dos sites das Universidades e, quando existentes, dos sites dos cursos. Dentre os vários documentos disponíveis, a busca incidiu na estrutura curricular, contendo majoritariamente o elenco de disciplinas, as correspondentes cargas horárias e a periodização recomendada. Em alguns casos, a matriz curricular foi obtida diretamente via *link* disponível; em outros<sup>8</sup>, tornou-se necessário acessá-la por meio do Projeto Político Pedagógico do curso. Foi possível também ter conhecimento das súmulas das disciplinas, o que se considerou relevante para o foco deste texto, especialmente porque, como se verá adiante, na maioria das vezes, os nomes das disciplinas são genéricos e, em decorrência, não suficientemente informativos sobre seu conteúdo. Em algumas situações, houve a possibilidade de acessar itens que usualmente compõem o plano de ensino, quais sejam: ementa, objetivo, bibliografia básica e complementar de cada disciplina e, em apenas uma única ocorrência, o programa.

De posse desses materiais, procedeu-se ao exame da grade curricular dos cursos à procura dos títulos das disciplinas obrigatórias que, inicialmente, poderiam ser abrigadas sob o guarda-chuva da “Linguagem”, passando-se, em seguida, a refinar a busca por aquelas que mais diretamente se relacionam à formação do professor alfabetizador<sup>9</sup>, estendendo-a à docência em Língua Portuguesa<sup>10</sup> demandada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram excluídas disciplinas usualmente vinculadas à área de Linguagem, mas que apresentam focos distintos, tais como a leitura e a produção de gêneros da esfera acadêmica do ponto de vista da apropriação pelo licenciando, requisitadas durante a graduação.

<sup>6</sup> Neste texto não faço uma discussão conceitual sobre currículo, apenas refiro que uso o termo em uma acepção alargada que contempla desde as práticas até grades curriculares dos cursos de graduação.

<sup>7</sup> Ocorrido durante o mês de maio do ano de 2015.

<sup>8</sup> O acesso aos dados curriculares nem sempre é óbvio e direto, sendo, muitas vezes, exigido realizar um tortuoso caminho pelos meandros dos *sites*.

<sup>9</sup> Considero que todas as disciplinas do curso de Pedagogia, de modo geral, formam o alfabetizador, mas aqui reitero o critério de seleção àquelas que mais especificamente tratam da alfabetização.

<sup>10</sup> O PNAIC apresenta os direitos de aprendizagem na alfabetização agrupados em quatro eixos de “ensino da Língua Portuguesa”: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. (BRASIL, 2012c, p. 31)

No quadro abaixo apresento o rol, em ordem alfabética, das trinta disciplinas selecionadas que compõem o estudo, sendo duas intencionalmente repetidas por constarem, sob o mesmo título, em instituições diferentes.

Alfabetização  
Alfabetização  
Alfabetização: teoria e prática I  
Alfabetização: teoria e prática II  
Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia  
História e Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos  
Língua Portuguesa  
Língua Portuguesa e Educação  
Língua Portuguesa e Ensino  
Linguagem e Educação  
Linguagem e Educação I  
Linguagem e Educação II  
Linguagem e Educação III  
Linguagem Escrita e Criança  
Linguística e Alfabetização  
Literatura e Educação  
Literatura e Educação  
Literatura e Infância  
Literatura Infantil  
Literatura Infantil e Juvenil  
Literatura Infanto-juvenil  
Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos  
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa  
Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa para Crianças,  
Jovens e Adultos I  
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa para Crianças,  
Jovens e Adultos II  
Oralidade, Leitura e Escrita  
Processos da Leitura e da Escrita I  
Processos da Leitura e da Escrita II  
Teorias e Práticas Alfabetizadoras I  
Teorias e Práticas Alfabetizadoras II

Se o currículo é sempre decorrência de escolhas, cabe indagar quais são as presenças e ausências, que conhecimentos são valorizados em detrimento de outros. Em uma primeira aproximação ao léxico constante na lista, destacam-se os seguintes vocábulos que apresentaram, no mínimo, quatro ocorrências, organizados agora por campos semânticos: 1) alfabetização, língua portuguesa, literatura, linguagem; 2) educação, ensino, metodologia, teoria, prática; 3) crianças, jovens, adultos. Um jogo semântico permite interpretar, com todos

os riscos implicados, que os títulos das disciplinas sugerem que grande parte delas centra-se na ação pedagógica na alfabetização e na língua portuguesa com crianças, jovens e adultos. Certamente um exame acurado das ementas das disciplinas seria produtivo, mas, por ora, posso afirmar que, sob uma rápida análise das súmulas, foram identificadas múltiplas abordagens, tanto do ponto de vista da aquisição da linguagem quanto de seu ensino, quais sejam, linguísticas, fonológicas, cognitivas, psicogenéticas, psicolinguísticas, socioculturais, sociolinguísticas, entre outras.

É interessante reparar que a palavra “Alfabetização” foi contabilizada sete vezes, o mesmo número de “Língua Portuguesa”, sendo essa expressão constantemente referida junto a “Ensino” ou “Educação” (com exceção de uma vez). Tal aproximação levou-me a buscar, no Glossário Ceale<sup>11</sup>, o verbete “Ensino de Língua Portuguesa”, que considere esclarecedor para a discussão dos currículos de Pedagogia aqui em pauta:

Os processos de escolarização e de alfabetização sempre elegeram o ensino do “ler e do escrever” como um de seus objetivos centrais. Por tal razão, o currículo escolar dedica um tempo e um espaço específicos para o que se chama atualmente de “ensino de Língua Portuguesa”, isto é, o ensino formal e planejado que almeja formar leitores e produtores competentes de textos verbais e visuais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Bunzen, 2014, p. 97).

O autor prossegue apontando, nas propostas curriculares contemporâneas, a centralidade do texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa, posição também defendida por Mortatti (2014), ao tematizar a clássica coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini (1985a). A autora discute, historicamente, a relação entre ensino de língua portuguesa, literatura e alfabetização no Brasil abrangendo o período entre final do século XIX, no curso primário, até a atualidade, nos anos iniciais, apontando os diferentes sentidos conferidos a este ensino. Essa análise histórica interessa a este texto porque permitirá, em oportunidade futura, a discussão das permanências e rupturas das disciplinas nos currículos de formação docente: quais foram, por exemplo, herdadas de reformulações curriculares anteriores, quais são atualizadas ou criadas para atender a novas demandas de formação. Já em uma abordagem mais propositiva, Mortatti (2013, p. 14), em situação de entrevista, defende a criação da disciplina “Ensino da língua portuguesa e alfabetização”, argumentando tal fusão, pois, segundo ela, “[...] quando se alfabetiza, ensina-se a língua materna na modalidade escrita (ler e escrever) ”.

<sup>11</sup> Glossário de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita destinado a professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Frade, Costa Val, Bregunci, 2014).

Tomada como raridade na lista, a disciplina “Linguística e Alfabetização” pode ser entendida como uma resposta a uma provável necessidade de formação linguística do alfabetizador. Tal imperativo parece ter exigido, no curso em questão, a criação de uma disciplina específica sobre linguística<sup>12</sup>. Um retorno aos dados curriculares permitiu identificá-la como uma disciplina de origem no Instituto de Letras, mas que não consta no currículo desse curso. Ainda que não se tenha acesso ao programa da disciplina, esse é um dado relevante que merece ser discutido: parece não se tratar aqui da simples “importação” de disciplinas de linguística, mas de uma provável abordagem linguística “aplicada” ao ensino na alfabetização. Defendo tal posição porque considero necessárias abordagens linguísticas que articulem esses conhecimentos às práticas de alfabetização, sendo passíveis de serem acionados na ação pedagógica, seja no planejamento de propostas didáticas, seja na avaliação da produção oral e escrita das crianças. Saliento, então, que a “análise linguística” – para fazer jus ao termo difundido a partir do texto de Geraldi (1985b) sobre as unidades básicas do ensino de português – precisa estar “encaixada em práticas de linguagem” (Simões, 2015), isto é, contextualizada em situações didáticas que levem os alunos a “[... ] refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica”<sup>13</sup> (Morais, 2012, p. 116), situações essas exploradas por esse autor.

É diante desta “raridade curricular”, então, que se avolumam mais enunciados<sup>14</sup> sobre as ausências na formação docente, tais como: “lacunas deixadas pela escassez de conteúdos de Linguística na graduação em Pedagogia”, “número pequeno de disciplinas voltadas à Linguística”, “ele [o alfabetizador] chega apenas a ‘ter notícias’ de como a língua funciona”. A menção genérica a este caráter “lacunoso” decorrente da ausência da formação linguística pode referenciar um vasto conjunto de saberes que supostamente estão uns mais, outros menos contemplados nos currículos. Bagno (2014, p. 191), ao apresentar distintas perspectivas sobre a língua, faz alusão a uma delas em que seu estudo se dá “[... ] não só como estrutura *fonomorfofossintática*, mas sobretudo em seus aspectos *semânticos, pragmáticos e discursivos*” [grifos no original]. Cabe indicar, por exemplo, que, dentro da estrutura fonomorfofossintática, podem ser identificados conhecimentos de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe. Torna-se urgente localizar, então, quais subáreas da linguística são as mais carentes de investimento nos currículos dos cursos de Pedagogia, já que, diante de tantas especificidades, precisa-se priorizar o que é considerado fundamental na formação docente.

<sup>12</sup> O que discuto se centra nos indícios recolhidos apenas nos dados por ora mencionados. Assim, não posso afirmar em quais outras disciplinas tal abordagem é contemplada, mas o que interessa aqui é justamente discutir o fato de a linguística encabeçar uma disciplina.

<sup>13</sup> Na página 17 deste texto há exemplos de produções orais de crianças registradas por professoras em seus diários de classe.

<sup>14</sup> Extraídos do número 38 do *Jornal Letra A*.



Concordo que pouco se tem investido na formação do alfabetizador no que se refere aos aspectos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita, sendo essa sim, sob meu ponto de vista, uma das lacunas a serem superadas. Ainda precisa ser fortalecida a ideia de que o alfabetizador é um professor de língua e, para tanto, precisa dominar seu objeto de ensino – a língua portuguesa – no que se refere às suas características, estrutura e funcionamento. Ressalto que tais conhecimentos são essenciais à ação alfabetizadora para o planejamento das constantes reflexões linguísticas que devem ser promovidas pelo professor junto aos alunos e, igualmente, para a compreensão e análise das “soluções de escrita” das crianças encontradas em suas produções.

O casamento entre linguística e alfabetização ronda a formação do alfabetizador há tempos e, muito ainda ofuscado pela hegemonia do discurso psicogenético, luta para não entrar em divórcio. Tal relação já foi privilegiada nos clássicos *Alfabetização e Linguística* (Cagliari, 1989), *Guia teórico do alfabetizador* (Lemle, 1987), *Ortografia: ensinar e aprender* (Morais, 1998) e no recente *Sistema de escrita alfabética* (Morais, 2012), apenas para citar alguns impressos que circulam nas disciplinas voltadas à formação do alfabetizador. Há mais de uma década, Soares (2004, p. 11) conclamou os alfabetizadores à necessidade de “reinventar a alfabetização”, cuja “faceta linguística – fonética e fonológica” estava (e cabe perguntar se ainda não está) obscurecida por sua “faceta psicológica”. A resposta, de ordem pública e coletiva (leia-se MEC), parece ser localizável no destaque conferido à “análise linguística”, como eixo de ensino de Língua Portuguesa no PNAIC (Brasil, 2012c), por meio de diversos desdobramentos organizados em dois grupos: 1) Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e 2) Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Diante dos trinta aspectos<sup>15</sup> listados que demandam investimento por parte dos professores, os estudos sobre consciência fonológica parecem ter sido os eleitos para imprimir força à face linguística da alfabetização, talvez em razão do produtivo paralelo traçado aos níveis psicogenéticos de escrita (Morais, 2012). Felizmente, os estudos sobre consciência fonológica parecem ter tomado força didática – e não apenas diagnóstica –, ou seja, propostas pedagógicas envolvendo consciência fonológica nos seus diferentes níveis têm conseguido responder aos professores “o que fazer didaticamente” a partir da identificação das hipóteses psicogenéticas.

Para encerrar esta análise<sup>16</sup>, faço um último destaque às disciplinas “Processos da Leitura e da Escrita I” e “Processos da Leitura e da Escrita II”, cujos títulos dão pistas de vinculação a uma abordagem psicogenética devido ao caráter “processual” da aquisição da leitura e da escrita exaustivamente

<sup>15</sup> Neste *link* encontram-se os cadernos de formação “Alfabetização em língua portuguesa”: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

<sup>16</sup> Certamente outras singularidades presentes nos títulos das disciplinas poderiam ser comentadas nesta seção, mas não o farei devido aos limites deste texto.

descrito em Ferreiro e Teberosky (1985). Atendo-me aos documentos acessados de tais disciplinas (objetivo, programa e bibliografia), nota-se que os tópicos apresentados e as referências incluídas como básicas ou complementares privilegiam discussões psicogenéticas e psicolinguísticas em comparação a outras abordagens. Isso sugere a forte herança da Psicologia que nossos cursos de graduação ainda carregam, tomando espaço de discussões próprias da Educação e de outras áreas que poderiam também contribuir para o ensino da leitura e da escrita. Camini (2015, p. 100), ao problematizar o dispositivo psicogenético na alfabetização, salienta a saturação de estudos psicológicos nos currículos em detrimento aos didáticos, denunciando haver “[... ] um amplo investimento na instrumentalização do olhar para enxergar as possíveis disposições mentais, hipóteses e interesses das crianças”. Esse exercício de diagnóstico e da classificação das escritas infantis em níveis, ensaiado durante a graduação, torna-se, por si só, estéril e contribui para a manutenção do corolário psicogenético, se não for pautado por discussões sobre o ensino na alfabetização que levem em conta, também, outras abordagens.

O quadro abaixo apresenta, de forma quantitativa, os dados levantados durante as análises curriculares, considerando-se as disciplinas selecionadas. Cabem alguns esclarecimentos: 1) manteve-se a indicação do número mínimo de semestres para a integralização do curso em todas as instituições, fazendo-se a transposição necessária para uma delas que adota o regime anual; 2) em uma das instituições, havia mais de uma indicação de carga horária total em diferentes documentos, sendo considerada a que constava no Projeto Político Pedagógico do curso; 3) para contabilizar a carga horária total das disciplinas, manteve-se a equação estabelecida pelas instituições de 1 crédito para cada 15 horas-aula, excetuando-se uma delas cuja relação é de 1 crédito para cada 18 horas-aula; 4) na porcentagem final que representa a relação entre a carga horária total do curso e as disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador, foram preservadas apenas as duas primeiras casas decimais; 5) os nomes das instituições foram substituídos por siglas que representam os supostos nomes Universidade Federal 1, Universidade Federal 2, ordenados do maior percentual ao menor, conforme apontado na última coluna.

Universidade	Número mínimo de semestres do curso	Carga horária total do curso	Disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador			Representatividade das disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador em relação à carga horária total do curso (%)
			Número	Total de créditos	Carga horária total	
UF1	8	3.225	6	18	270	8,37
UF2	8	3.295	4	18	270	8,19
UF3	8	3.250	6	16	240	7,38
UF4	9	3.375	4	16	240	7,11
UF5	8	3.200	4	13	195	6,09
UF6	9	3.672	4	12	216	5,88
UF7	10	3.200	2	7	105	3,28

Ao analisar os dados acima, nota-se uma diferença marcante e considerada, por mim, problemática no que se refere às disciplinas em foco: as quatro primeiras instituições têm mais que o dobro de carga horária e de créditos do que a última. Saliento que não se trata aqui de discutir qual instituição tem menos ou mais disciplinas, mas de dar visibilidade a esses dados quantitativos que sinalizam que o investimento na formação inicial do alfabetizador é inconstante e desigual desde a “largada”. É preciso destacar, igualmente, a última coluna do quadro, que expressa o percentual da carga horária das disciplinas mais especificamente dedicadas à formação do alfabetizador em relação à carga horária total do curso. Se considerarmos o vasto terreno conceitual e metodológico acerca da leitura e da escrita que cabe ao licenciando se apropriar, contar com uma média, para a Região Sul, de 6, 61% de carga horária investida nas disciplinas, certamente não é suficiente para abordar e, muito menos, aprofundar os conhecimentos necessários à ação alfabetizadora.

Em situação de entrevista, Soares é convidada a discutir a formação inicial do professor alfabetizador. Argumenta que ele deveria ter uma formação específica ou, se essa fosse na Pedagogia, que tivesse uma carga horária maior de disciplinas durante o curso, devido aos numerosos e complexos fundamentos da alfabetização. Abaixo, a autora (2010, p. 10-11) cita aspectos que considera essenciais para o ensino da língua escrita:

[... ] o professor tem de, primeiro, dominar muito bem a língua portuguesa, formação que não é dada de forma adequada para que saiba usar a língua escrita nas suas diferentes variantes; tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística; de fonologia – sem o que é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais.

Qualquer um que tenha dimensão das múltiplas atribuições e exigências endereçadas ao professor alfabetizador ficaria espantado ao comparar este manancial teórico aos percentuais anteriormente apresentados. É justamente no intervalo entre esses distanciados contextos, porém, que os alfabetizadores vêm sendo formados. Desafiada por compreender como, na convivência com as ausências do currículo, essa formação ocorre é que me volto, a partir de agora, a investigar a trajetória de alunas<sup>17</sup> que, ao longo da graduação, se dirigem à alfabetização como área preferencial. Tomo tal decisão porque parece residir aí, nesta escolha deliberada, a possibilidade mais efetiva para a formação inicial do alfabetizador nos currículos generalistas que hoje temos.

<sup>17</sup> Passo a usar agora o feminino porque estou me referindo às participantes do estudo.

## **A trajetória das alunas no curso de Pedagogia e a opção pela alfabetização**

Para dar visibilidade aos enunciados “locais”, foi realizado um estudo sobre a trajetória de doze alunas do curso de Pedagogia da UFRGS que realizaram a graduação no currículo aqui sob análise<sup>18</sup> e que atuaram ou atuam como alfabetizadoras. Foram convidadas alunas que cursaram sua graduação integralmente ou na maior parte durante a vigência do atual currículo de Pedagogia e que fizeram o estágio de docência em turmas de alfabetização<sup>19</sup>. Para a geração dos dados, elas foram solicitadas a narrar, por escrito, sua trajetória no curso na relação com sua formação como alfabetizadoras. Tomei, portanto, tais relatos como representativos de movimentos de licenciandas, em direção a sua formação como alfabetizadoras, que venho acompanhando desde a implantação do currículo vigente. Como qualquer situação de interlocução, considero o endereçamento do relato como constituinte dos dados, uma vez que as narrativas são construídas levando-se em conta o destinatário (Silveira, 2007).

Dentro de vários aspectos citados, darei destaque aos que tiveram mais força: as disciplinas cursadas e a opção pelo estágio curricular dos anos iniciais em turmas de alfabetização. Outros aspectos também foram enumerados, mas em menor ocorrência, tais como a atuação em monitorias, pesquisas de iniciação científica, programas de extensão universitária, programas de iniciação à docência; a realização de estágios extracurriculares; a pesquisa empreendida como trabalho de conclusão de curso. Irei me dedicar, então, aos dois primeiros aspectos, buscando compreender o que mobilizou mais intensamente as alunas a direcionarem sua trajetória à alfabetização.

Este primeiro conjunto de excertos<sup>20</sup> e nota que há uma construção do interesse pessoal para atuar na alfabetização. Os aspectos mais afetivos, pelos sentimentos despertados durante as disciplinas que “marcaram o curso” e suscitaram “encantamento e paixão por alfabetizar”, parecem ser um disparador para sustentar a predileção pela área.

<sup>18</sup> Instituído no ano de 2007 em função da resolução exposta na primeira seção deste texto.

<sup>19</sup> No curso de Pedagogia da UFRGS, o Estágio de Docência caracteriza-se por ser uma disciplina obrigatória/alternativa, já que é possível realizá-lo em Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. No estágio nos anos iniciais para crianças, considera-se que as turmas de alfabetização são as que compõem o já referido “ciclo de alfabetização”, ou seja, do 1º ao 3º ano.

<sup>20</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios, mantendo-se apenas a letra inicial. Os realces feitos nos extratos são grifos meus.

Cursar a disciplina [nome da disciplina] contribuiu muito para a construção de uma opinião diferente sobre a alfabetização. [...] através dela que me apaixonei pela alfabetização. (Érica)

Entre na Pedagogia e logo percebi que me sentia mais à vontade nas turmas de alfabetização. Foi nas disciplinas [nome das disciplinas] que me encantei com o alfabetizar [...], através das qualificadas discussões e relatos de experiências das professoras e dos colegas. (Mariana)

Seria impossível eu descrever minha trajetória como alfabetizadora sem mencionar a disciplina do 2º semestre do curso, [nome da disciplina], uma das mais marcantes do curso para mim. (Natália)

Tendo as preferências pessoais como “porta de entrada” à alfabetização, as alunas ampliam suas justificativas para as abordagens teórico-metodológicas variadas das disciplinas, as quais se colocam como outro fator decisório:

Foi, então, nas disciplinas [nomes das disciplinas] que realmente **me vi e me descobri na carreira de ser professora alfabetizadora**. Durante as aulas foram-nos apresentados novos estudos na área, diversas estratégias de como ensinar os alunos a desenvolverem habilidades relacionadas à alfabetização, como planejar aulas de linguagem, entre tantos outros estudos que permeavam meu pensamento dia após dia e que só acrescentavam “bagagem” para futuras práticas docentes. Assim, os estudos na área me envolveram de tal maneira que **tinha certeza do que eu queria como docente: ensinar crianças a ler e escrever** (Carina)

Durante a graduação tive a oportunidade de ter tido contato, mais do que isso, estudar e aprofundar-me no tema da Alfabetização e Letramento, nas aulas de [nomes das disciplinas]. As passagens nestas disciplinas agregaram muito aos meus saberes e conhecimentos docentes, pois pude realizar desde leituras, pesquisas de campo (testagens), trabalhos teóricos e reflexivos, assim como discutir e construir propostas e intervenções didáticas adequadas ao grupo de alfabetizandos. Além disso, pude me posicionar criticamente acerca de todas as discussões e problematizações teóricas e metodológicas estudadas. **A partir disso aprendi a ser uma professora alfabetizadora, sentindo-me apta a este exercício**. (Gisele)

O contato com práticas alfabetizadoras e com o planejamento didático é outro indício mobilizador referido pelas alunas. A possibilidade de planejar para a alfabetização – incluindo nessa ação o exercício de equilibrar diferentes

práticas de linguagem, de antever intervenções pedagógicas, de elaborar propostas diferenciadas e de produzir de materiais didáticos – parece funcionar, para as alunas, como um “ensaio” do que é ser professor alfabetizador e, a partir disso, é possível, então, sentir-se competente para tanto, como já sinalizam os destaques no extrato anterior.

A [nome da disciplina] me colocou em contato com práticas alfabetizadoras que demonstravam o desafio e, concomitantemente, o prazer em **montar um planejamento** que oportunizasse boas aulas para as crianças. A importância de solicitar produções escritas desde cedo, o equilíbrio das propostas e as atividades diferenciadas se mostraram aspectos indispensáveis para ter um bom planejamento de alfabetização. (Érica)

No quarto semestre, ao cursar a disciplina [nome da disciplina] me encantei totalmente pelo assunto, por vários motivos: o entusiasmo com o qual a professora ministrava suas aulas, os textos lidos e a **possibilidade de realizar um planejamento de uma semana e produzir os materiais**. Essa atividade me mostrou muitas possibilidades para se trabalhar com esta etapa, foi um trabalho prazeroso, tanto a organização do planejamento e distribuição das atividades na semana quanto a confecção dos materiais. (Sandra)

Foi ao cursar a disciplina [nome da disciplina] que me encantei pela alfabetização e, a partir daí, direcionei meus investimentos acadêmicos para essa área. Considero que esse “encantamento” se produziu, especialmente, por dois elementos que estão diretamente relacionados entre si: 1) a professora da disciplina e 2) o que aprendi na disciplina. A professora, além de toda a apropriação teórica que demonstrava ter durante as aulas, trazia muito da “verdade” da sala de aula (das belezas e das dificuldades). Além disso, **foi nessa disciplina que aprendi a planejar aulas para crianças**. Apesar de o foco ser no planejamento para alfabetização, **muito do que aprendi sobre planejar nessa área utilizo para pensar o planejamento de outras**. Especialmente no que se refere à importância da intervenção pedagógica do professor no momento do desenvolvimento das propostas em sala de aula. A opção pelo estágio nos anos iniciais foi, também, decorrência dos aprendizados nessa disciplina. (Roberta)

A escolha pela realização do estágio curricular em turmas de alfabetização parece decorrer do já experienciado em relação às disciplinas cursadas na graduação. Assim, o estágio funciona mais como *locus* de confirmação das escolhas feitas nesse momento da graduação e das expectativas lançadas, asseguradas, então, pela intensa experiência de imersão na sala de aula:

A prática do estágio curricular do curso de Pedagogia em uma turma de primeiro ano me proporcionou importantes reflexões e aprendizagens para meu processo de formação, bem como **me deram a certeza de onde queria estar: nos anos iniciais.** (Carina)

A opção pelos anos iniciais e, mais especificamente, por uma turma de alfabetização, foi inevitável e **correspondeu em todos os sentidos às minhas expectativas e construções adquiridas ao longo do curso de Pedagogia.** A realização do estágio trouxe muitos desafios. Agora, além das incertezas, tenho mais uma grande certeza: é trabalhoso, desafiador, difícil e uma responsabilidade enorme, mas vale a pena. Tudo vale a pena. A satisfação de acompanhar os avanços das crianças, o processo delas, cada pequena conquista, a primeira palavra, primeira leitura: aprender a ser alfabetizadora é indescritível. É bom demais! (Érica)

O processo de orientação também é referido como importante durante o estágio. Veem-se envolvidos nessa relação predcados como cumplicidade e acolhimento, tanto pelas ousadias quanto pelas inseguranças inerentes ao momento de estágio.

No 7º semestre, de olhos fechados, optei por realizar meu estágio obrigatório nos anos iniciais. [...] Que experiência incrível! Eu tinha alunos queridos, uma professora titular que me abraçou (temos contato até hoje) e uma super orientadora que **me auxiliou a realizar todas as ideias mirabolantes que eu tinha.** O estágio foi o momento mais especial de toda a universidade. Guardo todo meu material com muito carinho e zelo. (Carolina)

Com tantos conhecimentos em mente e cada vez mais interessada em compreender como este processo de alfabetização é construído, optei por realizar meu estágio obrigatório em uma turma de alfabetização. Escolhi uma turma de 1º ano e a maioria das crianças ainda não sabia escrever ou ler seu próprio nome. [...] Tive medo no começo, por eu não possuir experiência, que os meus alunos talvez não conseguissem aprender; mas mesmo com medo (mais de mim como professora sem experiência do que deles como alunos), eu fui em frente e, nesta hora, **o papel da orientadora é muito importante para a alfabetizadora em processo de formação.** Por mais que não seja “falado abertamente”, dá medo possuir uma turma na qual tu és a principal responsável pela alfabetização. E acredito que **este “medo” inicial possui um lado muito positivo; é o “medo” de perceber como a alfabetização é complexa** (ainda bem que percebemos isso!) **e como demanda esforço tanto de aluno quanto de professor.** Mas todo este “medo” inicial vai embora quando começamos a colher os frutos do nosso trabalho. (Natália)

Foi a partir desse conjunto de relatos que pincei, então, o que considere como experiências que atraíram as alunas para a área de alfabetização. Vê-se que há um caminho, canalizando estudos e atividades de formação, o qual é eleito pelas licenciandas que, por interesse pessoal, optam pela alfabetização. Mesmo que com o esperado (e produtivo) temor inicial em relação às responsabilidades do estágio, especialmente no que se refere às aprendizagens das crianças, os relatos das alunas estão marcados por experiências positivas que sinalizam que a formação do alfabetizador na Faced/UFRGS, considerando-se os limites do curso, vem sendo realizada de forma satisfatória. A questão é que apenas uma parcela das alunas realiza estágio em turmas de alfabetização. Sobre este tópico tratarei a seguir.

### **O estágio curricular dos anos iniciais com crianças de 6 a 10 anos**

Como ressaltei, a opção pelo estágio dos anos iniciais se colocou como um aspecto marcante para a formação inicial do alfabetizador. Considerando as alternativas de estágio, não são todas as alunas quem optam pela sua realização em turmas de alfabetização. O estágio é um momento privilegiado por ser o único do curso e, provavelmente, das carreiras docentes, em que as alunas terão duas professoras acompanhando a prática pedagógica: a titular da turma e a orientadora. Por isso considero que a situação que temos presenciado na Faced/UFRGS merece certa vigilância: alunas que realizam estágio de docência fora do ciclo de alfabetização, quando licenciadas, podem exercer suas atividades profissionais como alfabetizadoras sem ter se aproximado, durante a graduação, dessa experiência<sup>21</sup>. Vale ressaltar que esta formação poderá acontecer sim no exercício continuado da docência; entretanto, chamo a atenção, aqui, para uma trajetória cuja opção já foi sendo construída, de maneira sistemática, desde a graduação.

Ao longo do curso, percebe-se, então, o movimento das alunas que vão direcionando suas escolhas para desenvolver práticas docentes<sup>22</sup> em alfabetização e optam pela realização do estágio curricular nos anos iniciais, supervisionado por uma orientadora que realiza um acompanhamento intenso e sistemático dessa experiência pedagógica. É disso que vou me ocupar agora,

---

<sup>21</sup> Obviamente, essa mesma situação pode ocorrer em qualquer outra etapa da escolarização na qual o estágio de docência for realizado.

<sup>22</sup> Na 4ª, 5ª e 6ª etapa do curso de Pedagogia da UFRGS, com vistas à aproximação aos espaços do exercício profissional, as alunas realizam observações e práticas docentes de uma semana cada em turmas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos.



a partir da descrição dos modos de funcionamento de duas disciplinas que ocorrem paralelamente durante a sétima etapa do curso, quais sejam, “Estágio de Docência: 6 a 10 anos” e “Seminário de Prática Docente: 6 a 10 anos”.

O Estágio de Docência é realizado durante um semestre letivo de segundas a quintas-feiras nos turnos manhã ou tarde em escolas da rede pública, localizadas em Porto Alegre/RS. A carga horária de 300 horas é dividida entre 40 horas de observação e 260 horas de prática docente, resultando em, ao menos, quatro meses de plena inserção no campo de trabalho. Nas primeiras semanas, as alunas mantêm-se na condição de observadoras, acompanhando a turma e a professora titular em suas atividades usuais, e elaboram um relatório de observação. Tal produção é composta por três partes principais: dados referentes à instituição em que o estágio é realizado, tanto em seus aspectos físicos quanto administrativos e pedagógicos, concernentes sobretudo ao ano-ciclo de atuação da estagiária; dados referentes à sala de aula, a partir da caracterização dos tempos, espaços e rotinas escolares, incluindo também a apresentação da professora titular de suas práticas de planejamento e avaliação; dados referentes aos alunos, momento em que é realizada uma breve descrição, com função diagnóstica, das aprendizagens das crianças e suas peculiaridades. Nessa ocasião, de posse dos objetivos da escola traçados para o ano-ciclo – presentes no Plano de Estudos, concernentes ao período de prática docente – e dos direitos de aprendizagem constantes nos documentos do PNAIC, entre outros analisados durante a graduação<sup>23</sup>, as alunas elaboram um documento no qual constam as metas de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento, com a indicação diagnóstica dos objetivos atingidos ou não pelos alunos. Tal relatório é acompanhado por produções iniciais das crianças que documentam o rendimento das mesmas por ocasião do início do período de prática docente.

A partir dessas semanas de observação, inicia-se o período de docência em que as alunas assumem a regência da turma, sendo preferencialmente realizada de forma compartilhada com a professora titular. É desejável e, inclusive, recomendada a parceria entre professora titular e estagiária, já que as trocas de informações constantes sobre a turma e sobre as propostas de trabalho são essenciais à ação pedagógica. A acolhida da professora titular que recebe a professora-estagiária tem se mostrado fator de potencialização para a formação das licenciandas porque, em grande parte dos casos que tenho acompanhado, ocorrem parcerias produtivas, não apenas na execução das propostas, mas no próprio planejamento da prática pedagógica que passa a ser discutido e

<sup>23</sup> Nota-se, neste aspecto, o reflexo da formação continuada na formação inicial, uma vez que as alunas realizam o estágio em escolas públicas cujas professoras titulares participaram das formações do PNAIC.

compartilhado. No que se refere à presença da orientadora no local de estágio, cabe informar que isso ocorre, no mínimo, três vezes dentro do período de prática docente, com a finalidade de estabelecer interlocução sobre os variados aspectos que compõem a prática docente e sua relação interinstitucional.

As alunas realizam o planejamento das aulas sempre por um período de uma semana, sendo composto por um quadro-síntese semanal e pelos planos diários, os quais apresentam o roteiro do dia, os objetivos, a descrição das estratégias de ensino e exemplares dos materiais didáticos a serem utilizados, majoritariamente produzidos pelas próprias estagiárias. Todos esses documentos vão compondo o diário de classe, no qual também há espaço reservado para o registro do ocorrido a partir de comentários e anotações sobre fatos vivenciados no dia e para a inclusão de produções orais das crianças. Nesses registros diários, não há apenas anotações em relação ao que foi cumprido ou não do planejamento, atividades que precisarão ser transferidas ou retomadas, mas também indicações de situações não previstas, desafios superados, avanços, descobertas e falas das crianças em contextos de aprendizagem, tais como:

Anelise e Pedro: avanços fonológicos, lendo palavras pequenas! Atenção: Pedro precisa de mais intervenções nos momentos de leitura. Daniel está perdendo aos poucos o medo de ler.

“Se as palavras se desjuntam, acontecem outras palavras!” – Daniel, em proposta de encontrar palavras dentro de palavras, após a análise de “macacão”.

(Érica, Diário de Classe, 2015, 2º ano)

“Primeiro a gente dá oi, depois conta o que fizemos, depois a gente agradece e dá tchau. Assim que é carta, né sora?” – Mônica, durante a exploração inicial do gênero carta.

“O R e o L se metem e criam um novo som, não é que nem o CH que rouba o som do X.” – Leonardo, ao analisar palavras com R e L intrometido.

(Adriana, Diário de Classe, 2015, 3º ano)

Ao final de cada semana, as estagiárias elaboram uma reflexão, tal como ilustra o excerto que segue, em que analisam aspectos que consideram ter se sobressaído no período, especialmente no que tange à articulação entre as aprendizagens docentes e as dos alunos. Também documentam o trabalho semanal realizado com exemplos de produções escritas das crianças e fotografias legendadas de momentos que narram o percurso desenvolvido pela professora-estagiária e pela turma.

Outro aspecto que me ajudou a contornar as dificuldades foi a percepção dos avanços das crianças: ainda que com imprevistos nos planejamentos e remanejamento de atividades, a turma demonstrou grandes avanços em suas aprendizagens, principalmente no que diz respeito à leitura. Os grupos específicos, organizados mais frequentemente nesses últimos dias, foram uma boa oportunidade para acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e também para realizar intervenções pontuais com aquelas que apresentam mais dificuldades. A meta é tentar tornar isto algo cada vez mais frequente até o final do estágio. Penso que estes últimos quinze dias foram muito importantes e, de certa forma, um marco para o estágio: passar pelas situações, aprender a lidar com elas, compreender seus motivos e consequências, com certeza, tudo isso me constituiu como uma professora diferente da que eu era quando iniciei o estágio. (Érica, Diário de Classe, 2015)

Ao término do período de docência, é solicitada uma reflexão final a qual deve apresentar um balanço geral da prática docente, das aprendizagens da turma e da professora em formação, com a atualização do diagnóstico realizado no início da prática docente. O objetivo é que haja, além do acompanhamento, o registro sistemático das aprendizagens da turma, com inclusões de produções do período do início e do final do estágio que comprovem os avanços conquistados, mas também os limites dos alunos os quais nortearão as ações docentes.

Outro requisito a ser cumprido durante o estágio é o planejamento de um projeto didático, de caráter interdisciplinar, a ser desenvolvido no período de docência. Tal produção pode emergir tanto de uma temática selecionada pela professora-estagiária a partir das observações da turma quanto indicada pela escola. No projeto, as alunas apresentam o tema, justificativa para a temática escolhida, objetivos, princípios orientadores e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento contempladas no referido projeto, cronograma semanal de estratégias pedagógicas e respectivos recursos, princípios avaliativos e instrumentos de avaliação.

Apresentadas as produções escritas requisitadas durante o estágio de docência, passo a descrever os procedimentos de assessoramento às estagiárias. O planejamento semanal é enviado eletronicamente à orientadora de estágio às quintas-feiras, sendo neste dia analisado e devolvido às estagiárias com revisões, comentários, inclusões e sugestões. Este é um trabalho minucioso que demanda tempo e investimento de ambas as partes, já que há a necessidade de explicitação detalhada das estratégias didáticas e o planejamento de intervenções pedagógicas a serem realizadas<sup>24</sup>. Além desse contato virtual, ocorre, na sexta-feira pela manhã, o encontro presencial entre orientadoras e estagiárias para

<sup>24</sup> Para fins de exemplificação da descrição das propostas e intervenções, sugere-se a leitura do texto “Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir ‘como’ diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização” (Piccoli, no prelo).

o assessoramento individual acerca do planejamento já revisado, análise das produções das crianças, encaminhamento de ações prioritárias para o ensino. Tal encontro tem lugar na disciplina Seminário de Prática Docente, cuja carga horária é de 90 horas-aula, e se caracteriza por acompanhar a de Estágio de Docência. Além desses momentos individuais que costumam ocupar a parte final da manhã, semanalmente há a retomada de tópicos específicos, sejam eles de diferentes áreas do conhecimento estudadas ao longo da graduação ou de exigências específicas do estágio: alfabetização, sócio-história, matemática, ciências naturais, projetos didáticos, gestão da sala de aula – no sentido da organização das ações pedagógicas nos tempos e espaços escolares – entre outros.

O Seminário de Docência também é o espaço legítimo para as apresentações orais públicas que são requisitos da disciplina: a mostra de atividades e o relato da prática docente. A primeira acontece ainda no decorrer do período de prática e se caracteriza pela apresentação de uma sequência didática desenvolvida, por meio de um relato oral e visual, contendo o título e o tema da sequência, o contexto da atividade, os objetivos, a descrição das etapas, os recursos materiais produzidos e os resultados alcançados por meio da análise das produções dos alunos. A segunda ocorre logo após o término do período de docência e conta com a presença das professoras titulares e coordenação pedagógica das escolas que acolheram as estagiárias, assim como com alguns alunos do curso interessados em realizar seus estágios com crianças de 6 a 10 anos. O relato final deve apresentar, em suma, o projeto didático empreendido com a turma: justificativa e contexto do projeto, objetivos e estratégias realizadas a partir da seleção de recortes significativos e marcas importantes da prática, ambos articulados com comentários analíticos, que também devem constar na parte final em que são apresentadas as aprendizagens docentes e discentes construídas no estágio.

Finalizada esta descrição, pode-se afirmar que o estágio é um momento em que as alunas vivenciam múltiplas exigências de várias áreas do conhecimento que as fazem buscar e acessar o que estudaram no decorrer do curso. Face às ausências, inerentes a qualquer proposta curricular, o estudo e a pesquisa sobre determinado conhecimento, assim como sobre sua necessária recontextualização didática, são constantemente demandados. O estágio pressupõe, então, o desenvolvimento de uma postura de autonomia para a busca de fundamentos e ações pedagógicas capazes de contemplar as complexidades da escolarização inicial e, neste caso, do ciclo de alfabetização.

## **Para provisoriamente finalizar**

Neste texto, além de problematizar a formação do alfabetizador, busquei fazer uma defesa: a de que, em uma análise mais alargada dos currículos da Região Sul, não restam dúvidas de que são necessários investimentos quantitativos nas

disciplinas quando nos deparamos com a pequena carga horária especificamente destinada à formação do alfabetizador. Qualitativamente, a desconfiança gerada pela escassez de estudos linguísticos nos currículos soa como sinal de alerta para a necessidade de equilíbrio de abordagens na formação docente.

Frente a essas lacunas, aponto, porém, que os limites são sensivelmente minimizados quando as alunas elegem turmas de alfabetização para realizar o estágio de docência, tendo esta etapa curricular especial e central importância na formação do alfabetizador. Entendo, portanto, que se constitui “professor alfabetizador”, entre outras possibilidades de formação, quem constrói sua trajetória em turmas de alfabetização, experiência intensa, o corrida sob os muitos malabarismos que equacionam as inúmeras exigências sofridas por um professor polivalente. Como esse não é o percurso de todos os licenciandos, considera-se que se garante, de modo parcial, a formação do pedagogo como alfabetizador, devido ao próprio caráter generalista dos currículos.

Este texto foi produzido no momento em que os investimentos públicos estão majoritariamente canalizados às formações continuadas de alfabetizadores, em razão, justamente, das lacunas na formação inicial. O PNAIC passa a condicionar a atuação em turmas de alfabetização à realização da formação continuada, o que não acontecia nos programas anteriores<sup>25</sup>. Tal necessidade de obrigatoriedade é mais um indício de que, em geral no Brasil, a formação inicial é problemática e um alerta de que é preciso alavancar discussões sobre ela. Nesse sentido, Soares, em reportagem de Marques (2014, p. 10), é categórica: “os programas de formação continuada apenas preenchem em parte as lacunas da formação inicial, mas sem de fato corrigi-la. Não se pode deixar de reparar a graduação apenas porque ela poderá ser melhorada por um programa”.

Talvez, daqui a algum tempo, consigamos responder com um sonoro e concreto “sim” a contundente pergunta de Gatti (2008, p. 12): “[... ] não seria melhor investir mais orçamento público para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projetos, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações?”.

Até lá, resta travar embates nas Universidades a que pertencemos para a revisão dos currículos e para garantir que haja mais aproximações entre os caminhos acadêmicos e a futura atuação docente. Se o currículo é, como o concebo, espaço de luta, é preciso, como foi proposto neste texto, levantar argumentos e listar prioridades para que a formação inicial encontre eco no exercício profissional. Seguramente, essa discussão é crucial a cada revisão curricular promovida nos cursos de Pedagogia, na qual cada área do conhecimento quer, merecidamente, garantir seu espaço.

<sup>25</sup> A exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa Pró-Letramento.

## Referências

BAGNO, Marcos. Língua. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 190-192.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. *Manual do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BUNZEN, Clecio. Ensino de Língua Portuguesa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 97-98.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMINI, Patrícia. *Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos*. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr. 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985a.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985b. p. 49-69.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MARQUES, João Vítor. Quem é o professor alfabetizador? *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Aprender com o passado: movimento crucial para a melhoria da alfabetização. *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 34, p. 12-14, maio/jun. 2013. (Entrevista concedida a Júlia Pelinson).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

PICCOLI, Luciana. *Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização (no prelo)*.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, Luciene. Reflexão linguística e práticas discursivas na infância e na escola. In: *III Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. (Comunicação oral).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. P. 116-138.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. *Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita*. São Paulo: Segmento, n. 1, p. 6-11, 2010. (Entrevista).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan. /abr. 2004.