

Sentidos da formação de professores alfabetizadores no curso de pedagogia da universidade federal do Maranhão –UFMA

Meanings of the training of literacy teachers in the pedagogy course of the universidade federal do Maranhão -UFMA

DOI:10.34117/bjdv6n12-791

Recebimento dos originais:08/12/2020

Aceitação para publicação:04/01/2021

Hercília Maria de Moura Vituriano

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2016)

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2008)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (1999)

Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Aprendizagem em Rede: colaboração e inovação na formação de professores, objetivando a articulação entre Universidade e escola na perspectiva de contribuir com a mobilização dos saberes docente na formação

E-mail:hercilia.maria@ufma.br

Luciana Rocha Cavalcante

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993)

Especialização em Leitura na Língua Inglesa pela Universidade Federal do Maranhão (1995)

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003)

Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara, em Linguística e Língua Portuguesa (2011)

Professora Adjunto da Universidade Federal do Maranhão

E-mail:luciana.rocha@ufma.br

Raimundo Simas Abreu Neto

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2015)

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB)

Mestrado Profissional em Educação

Professor do Município de Alto Alegre do Pindaré - MA - SEMED

E-mail:simasabreu@gmail.com

Inara Sydia dos Santos Dourado

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2003)

Especialista em Docência da Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2017)

Mestranda em Gestão de ensino da educação básica (UFMA). Professora SEMED (São Luís-MA)

E-mail:inaradsd@gmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade IINTERVALE (2020)
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2018)
Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos -
GLEPDIAL/UFMA
E-mail:pedagogatyci@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa os sentidos atribuídos a formação de professores alfabetizadores no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Constitui-se como um estudo de natureza bibliográfica e documental e toma como referencial teórico-metodológico, a abordagem histórico-cultural, a partir das teorizações de Vigotski e Bakhtin. As análises iniciais apontam o papel importante que tem o referido curso para a formação do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Formação docente, Alfabetização.

ABSTRACT

The article analyzes the senses attributed to the training of literacy teachers in the Pedagogical Political Project of the Federal University of Maranhão - UFMA. It is constituted as a bibliographic and documental study and takes as a theoretical-methodological reference the historical-cultural approach, based on Vigotski and Bakhtin's theorizations. The initial analyses point out the important role of this course for the formation of the alphabetizing teacher.

Keywords: Pedagogy Course, Teacher Training, Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado¹ junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cujo objetivo é investigar os sentidos atribuídos a alfabetização e à formação docente por professores/formadores de cursos de Pedagogia em São Luís do Maranhão. Assim, o curso de Pedagogia analisado neste artigo, faz parte de um dos contextos de investigação da referida pesquisa e, por sua vez, constitui-se como o campo de trabalho como professora/formadora.

As produções na área da formação docente, da alfabetização e, conseqüentemente, da formação de professores alfabetizadores vêm ganhando destaque e impulsionando uma vasta discussão em torno dessa área. Também tem ocorrido uma ampliação no número de documentos oficiais que afirmam e

¹ VITURIANO, Hercília Maria de Moura. Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores. 2016. 1f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

reafirmam a importância que essas frentes assumem para a construção de uma educação de qualidade em nosso país.

No que se refere às discussões sobre alfabetização, essas se multiplicaram e se intensificaram nas últimas décadas no Brasil. Conforme Smolka (2012), tais discussões provocaram reflexões em torno dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, colocando em discussão as concepções que consideram a língua como um sistema pronto e acabado, sendo a sua aprendizagem realizada mediante atividades de memorização. Dessa perspectiva a noção de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem é desconsiderada (GONTIGO, 2003). Entretanto, outras concepções foram compondo o cenário da produção em torno da alfabetização. Vale destacar aquelas em que o processo de desenvolvimento do aluno é considerado. No caso, os estudos centrados no construtivismo com a escrita psicogênica de Ferreiro e Teberosky (1979), impulsionaram uma vasta produção no Brasil a partir dos anos de 1980 com a redemocratização (LEAL; MORAIS, 2020). A defesa dessa teoria é de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem uma história na criança; a noção de desenvolvimento está presente, pois, ao longo desse processo, as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita.

Para além dessa perspectiva, discute-se a partir da abordagem histórico-cultural outra concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita, a qual embasa este estudo. Esta abordagem considera os aspectos históricos, sociais e culturais das funções, das condições e do funcionamento da escrita e ao colocá-la como objeto de ensino a tematiza a partir de algumas questões, a saber: “[...] para que, para quem, onde, como, por quê, ensinar a língua escrita.” (SMOLKA, 2012, p. 63). A escrita só pode ser aprendida e ao mesmo tempo significada se estudada em contexto. Assim, as crianças aprendem a ler e a escrever fazendo uso do sistema de escrita.

Nesse processo, as atividades de leitura e escrita devem contribuir para que as crianças possam expor para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. É um processo que remete a relação e exige interação por meio do uso da língua em situações reais de comunicação. Nesse sentido, é um processo dialógico desde o início. Ou como afirma Gontijo (2003, p. 34):

O processo de apropriação da escrita ocorre mediante processos que possibilitem as crianças fazerem usos sociais da mesma, em situações, significativas, exigindo uma concepção de formação de professores alfabetizadores que privilegie o ensino e a aprendizagem como, processo de desenvolvimento histórico, social e cultural.

É importante lembrar, que essas teorizações provocaram o entendimento de que há especificidades no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, os quais os professores precisam ter acesso em sua formação. De acordo com Lopes (2003) as investigações têm construído um corpo de conhecimento, tanto plural como consistente, acerca dos fenômenos diversos envolvidos nos processos de ensinar e aprender a linguagem escrita e, por isso, a formação do professor responsável por alfabetizar precisa considerar tais conhecimentos.

O sentido atribuído ao ensino da língua escrita na perspectiva histórico-cultural, constitui-se como um processo de relações. Para Smolka (2012) essas relações promovem um processo no qual todos aprendem e se ensinam, por meio de interações – professor aluno e objeto de conhecimento – interações estas que possibilitem o uso da leitura e da escrita em contexto, ou seja, com finalidades/motivos reais e significativos para o aprendiz: “[...] usando a leitura e a escrita a partir de necessidades que precisam ser objetivadas pelo professor em situações/atividades de sala de aula.” (LOPES, 1990, p. 67).

Entretanto, em meio aos avanços referentes às produções acadêmicas, reconhecemos que ainda são muitos os desafios a enfrentar neste campo, em especial frente aos baixos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita em parte considerável das escolas brasileiras, colocando em evidência uma questão problemática que é o “fracasso da alfabetização”, definido teoricamente, nos últimos anos, como “o fracasso da escola brasileira em alfabetizar” (LOPES, 2003). A referida autora evidencia ainda que essa discussão se intensificou nas últimas décadas, à medida que se acelerou a conquista, pelas camadas populares, do acesso à escola, o que tem feito com que a questão seja reconhecida não apenas como um desafio técnico-científico, mas ético-político, como se verifica em diversos estudos na área.

Neste caso, as questões acima mencionadas terminam por demandar sobre a formação de professores alfabetizadores, diversas questões formativas, em especial porque, em certa medida, o “fracasso escolar” é relacionado também à formação docente. Problematiza-se os dilemas tanto históricos como teóricos que essa frente de investimento – a formação de professores – enfrenta no Brasil. Por isso, é considerada como uma das frentes de investimento que toda política educacional deve investir para garantir a qualidade da educação.

Por tudo isso, a literatura em torno desse tema tem crescido consideravelmente no tocante à pesquisa acadêmica no Brasil, demonstrando assim, a fertilidade que há nesse campo de investigação. Essas discussões e produções em torno da formação de professores, passaram a analisar a importância da relação teoria e prática nesse contexto. Alguns autores como Nóvoa (1995; 2009) e Tardif (2002)

discutem a formação docente na, com e pela experiência. Ou seja, experiência como uma perspectiva de sustentação para a formação docente.

Nóvoa (1995) defende uma formação centrada na profissão e aponta ao mesmo tempo a necessidade de não se restringir a mesma ao acúmulo de cursos ou técnicas, mas que tome por base a construção de um processo que valorize a reflexão crítica sobre os desafios da profissão. Por isso, é necessária a relação da formação com os contextos de trabalho. O autor aponta a valorização dos saberes experienciais como saber de referência para a formação, tendo em vista que tais saberes são portadores de sentidos e significados para os outros, ou seja, professor é portador de determinados saberes, os quais devem ser trabalhados de um ponto de vista teórico e conceptual, nos espaços de formação.

Tardif (2002, p. 39) na mesma direção, destaca que em meio aos saberes docentes que compõem o trabalho docente é preciso considerar que o professor no exercício de suas funções, desenvolve saberes específicos, os quais denomina de saberes da experiência. Afirma que “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e saber ser [...]”. Assim os professores e seu trabalho passam a assumir lugar de destaque em seu processo formativo. Mendonça, Silva e Nicolli (2020) destacam o quão importante é a prática da leitura para a formação de professores, especialmente os de Pedagogia, uma vez que precisam ser incentivadores de leitores, ou seja, precisam iniciar seus alunos na prática da leitura.

Essas discussões, impulsionaram necessidades de mudanças para a educação brasileira como um todo, inclusive, nos rumos da formação de professores. Em meio a esse processo histórico, as contribuições de Vigotski e Bakhtin, ganham destaque como possibilidade de materialização de processos de ensinar e aprender focados na perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos. Neste caso, os termos sentidos e significados são difundidos (ZUIN, 2011).

Vigotski, mais especificamente, toma como objeto a palavra como signo ou conceito. A palavra é a unidade e, esta por sua vez, representa a unidade viva do som. Neste caso, ao buscar entender os sentidos da formação de alfabetizadores no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), parte-se do pressuposto de que a palavra escrita revela uma linguagem expressando um significado que contribui para a constituição do sentido. O texto é elemento de um contexto e revela em parte as bases sobre as quais os sentidos foram construídos.

Para Vigotski (1934/2001b), a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato que o leva a considerar a palavra como o microcosmo da consciência

humana. As discussões que perpassam aquele texto se assentam na tese de que o vínculo entre tais processos se forja e se transforma no desenvolvimento histórico da consciência. Segundo o autor, a mútua constituição entre pensamento e linguagem baseia-se na premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (Vigotski, 1934/2001b, p.412), e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vigotski, 1934/2001b, p. 409). Assim, analisar os sentidos da formação de professores alfabetizadores na proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMA, requer que se leve em conta que o texto escrito revela as bases e o contexto sobre o qual os sujeitos construíram seus sentidos sobre as questões em análise.

Bakhtin (2003 *apud* ZUIN, 2011, p. 35) em relação ao texto e contexto afirma que “o texto escrito ou oral é a realidade do pensamento”, ou seja, revela como o sujeito concebe, pensa e compreende um determinado fenômeno. “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”. De acordo com o autor, todo texto tem um sujeito, um autor, seja o falante, seja quem o escreve. Cada texto por ser único, revela uma singularidade latente e é nessa singularidade que encontramos seu sentido, “[...] é nessa singularidade que reside todo o seu sentido, seja sua intenção, seja as motivações e o porquê, ele foi criado”.

Dessa forma, é preciso compreender os sentidos que a formação de professores alfabetizadores no documento em análise leva em consideração o entendimento sobre a singularidade. Para tanto, situa-se o processo histórico, social e cultural no qual o curso de Pedagogia, em nível nacional e na Universidade estudada, tornou a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a formação do professor alfabetizador, uma de suas finalidades.

2 CURSO DE PEDAGOGIA, DOCÊNCIA PARA OS ANOS INICIAIS E ALFABETIZAÇÃO

O Curso de pedagogia desde sua criação em 1939, é estudado a partir de diferentes perspectivas, mas o foco das discussões tem recaído de modo especial, sobre a questão da sua identidade, ou seja, quem de fato e de direito é o profissional que este curso tem formado ou deve formar, de acordo com os estudos de Libâneo (2006), Saviani (2009), Gatti (2009; 2010) dentre outros.

A identidade do curso de Pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNCP/2006)², tem sido tematizada, constantemente, trazendo à tona os dilemas provocados por sua aprovação. São evidenciadas algumas imprecisões ou indefinições sobre a docência, no referido documento. Libâneo (2006, p. 845) aponta que “[...] de início, há uma definição explícita de que o objeto da regulamentação é um curso de licenciatura”. Assim o eixo central do mesmo deve ser a

² A sigla (DCNCP/2006) será utilizada no texto para nos referirmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovada em 2006.

docência. Entretanto, ao tratar das frentes de atuação, “[...]. Estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para a educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio [...]”. Mas em outros artigos ao longo do documento fica evidenciado que cada uma dessas modalidades são áreas de atuação diferentes, o que demanda, uma formação específica. O autor argumenta:

[...] conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12. Está evidente, também, a incongruência na denominação de ‘licenciatura em pedagogia’ e não licenciatura em educação infantil e anos iniciais. Esta incongruência conduz necessariamente a uma pergunta aos legisladores: por quê, se todos os docentes são pedagogos, também não se incluem no curso de pedagogia os anos finais do ensino fundamental? (LIBANEO, 2006, p. 846).

Nesse sentido, constata-se uma demanda formativa que articule uma diversidade de conhecimentos. Seria, portanto, coerente apontar para “*identidade(s)*” ao invés de identidade do pedagogo? Ou quem sabe, entender que não se trata de uma docência apenas, mas de “*docência(s)*”? Essa docência diversa pode ser entendida a partir dos diferentes níveis e segmentos atendidos no referido curso e, por sua vez, a partir dos documentos legais que orientam cada segmentos. O curso de Pedagogia de qualquer instituição, ao definir seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deve tomar como referência principal as diretrizes nacionais (DCNCP/2006), mas também é fundamental considerar as diretrizes específicas de cada segmento, nível e modalidade que atende, a saber: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

Desse modo, são muitos os documentos que devem balizar a formação do pedagogo e, por isso, é importante refletir-se a partir da seguinte questão: como elaborar e implementar um currículo que atenda a essas demandas de formação? No caso desse estudo a análise recai sobre a formação do professor alfabetizador, por isso, analisar essa formação no curso, demanda uma reflexão sobre os documentos que embasam tal perspectiva formativa. Costa e Cunha (2020) destacam que é preciso melhoria na formação e na identidade do profissional da educação, uma vez que a profissionalização perpassa tanto pelo eixo da formação quanto da identidade.

No entanto, a especificidade da alfabetização, em currículos dos cursos de Pedagogia, ainda se constitui como desafio, tendo em vista, que o espaço/tempo nesses cursos para atender a essa demanda formativa, são consideradas insuficientes como apontam estudos de Gatti *et al.* (2009), Gatti (2010), Araújo (2008), Greco (2012), dentre outros. Esses trabalhos de um modo geral sinalizam o quanto o curso é importante para assegurar a formação do professor dos anos iniciais do ensino Fundamental, mas, ao mesmo tempo, destaca os desafios a serem enfrentados por essa especificidade formativa.

Gatti *et al.* (2009, p. 215), ao pesquisarem sobre os currículos dos cursos de Pedagogia em diferentes regiões do Brasil, revelam, após analisarem as ementas desses cursos, diversos tipos de problemas, especialmente, que na formação do pedagogo no que tange as especificidades de suas demandas formativas, a prioridade está nos aspectos que buscam justificar o “*porquê ensinar*”, entretanto, “*o quê e, como ensinar*” aparecem de forma pouco significativa. Esse fato, remete-nos a grande discussão da dicotomia teoria e prática na formação docente. Neste caso, a perspectiva de ensino funda-se na fragmentação dando ênfase apenas a uma das dimensões formativas das quais os professores precisam ter acesso.

A pesquisa de Araújo (2008) sobre a formação de alfabetizadores em cursos de Pedagogia na cidade de Natal/RN, constata problemas relativos as lacunas teóricas e práticas nessa formação. Propõem uma revisão nos cursos de Pedagogia, na direção de que estes contemplem em seus currículos conhecimentos essenciais para o exercício pedagógico em sala de aula. Aponta fragilidades no que se refere aos projetos curriculares, organização e desenvolvimento, os quais não contemplam as demandas formativas advindas das escolas. Destaca a necessidade de melhorias tanto nos aspectos teóricos como práticos da formação para alfabetizar. Já a pesquisa de Greco (2012) sobre formação do professores das séries iniciais do ensino Fundamental em cursos de Pedagogia destaca, a partir de análise histórica do curso, realizada junto a outros cursos da região sul de Santa Catarina, destaca a necessidade de considerar a formação do pedagogo como um professor que deve ter como foco de seu processo formativo, questões referentes às demandas das séries iniciais do ensino fundamental, e, conseqüentemente, a questão da alfabetização e do letramento.

Desse modo, a formação inicial de professores alfabetizadores tem uma história recente, no contexto do curso de Pedagogia, e por isso, necessita ser fortalecida. Para tanto, exige um conhecimento teórico e metodológico sólido, bem como, o compromisso de um trabalho compartilhado entre escolas e instituições formadoras, dando lugar de destaque nessa formação aos professores que atuam nas turmas dos três anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, trazer a profissão para dentro da formação, como aponta Nóvoa (2009).

Gatti (2010) aponta questões fundamentais para problematizar-se o papel do curso de Pedagogia no que diz respeito a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar o caso mais específico do curso de Pedagogia, aponta que o espaço destinado nos currículos desses cursos às questões das especificidades da docência para o qual se destina – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – são bem restritos. Problematiza o grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas.

Nesse sentido Saviani (2009) argumenta que na história da formação de professores no Brasil, há uma disputa de modelos, entretanto, tem prevalecido aquela centrada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos de uma determinada área. Ou seja, é como se a formação didático-pedagógica fosse adquirida apenas no próprio exercício da docência, mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Como se observa, ainda é bem presente a desvalorização dos aspectos considerados práticos no contexto dos cursos de formação. Saviani (2009) argumenta em favor de uma formação de professores com o efetivo preparo pedagógico-didático, o qual deve ser garantido de forma deliberada e sistemática nos currículos dos cursos de formação. Assim, o sentido atribuído a formação docente é que não basta apenas reconhecer que a dimensão pedagógico-didática é importante, mas é preciso, assegurar nos currículos oficiais, um espaço/tempo para essa formação.

Desse modo, entender os sentidos que a formação de professores alfabetizadores assume nos documentos curriculares do curso de Pedagogia da UFMA é nosso grande desafio, o que exige, analisarmos as dimensões privilegiadas no referido documento e, a partir de então, compreender, quais sentidos são possíveis de serem construídos nesse contexto no que diz respeito a formação para alfabetizar.

3 CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O movimento histórico apresentado anteriormente demonstra que o reconhecimento do curso de Pedagogia como instância formadora para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do professor alfabetizador, ganha destaque com a aprovação das (DCNCP/2006), no Art. 2º, quanto a definição do campo de atuação do pedagogo e do reconhecimento do referido curso como Licenciatura para habilitar ao exercício da docência na Educação Infantil e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal.

No caso específico do curso de pedagogia da UFMA, a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental passou a compor uma de suas funções a partir das discussões pós-LDB (Lei nº 9.394/96), ocorrendo em 2002 a reforma curricular que inclui essa função como parte integrante de seu Projeto Político Pedagógico (PPP/UFMA). A partir das DCNCP/2006, no ano de 2007 o curso passou por algumas pequenas reformulações. Desde então, o curso organizou suas frentes formativas a partir de três eixos estruturantes, a saber: **Docência**, com foco na formação dos professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda para exercer a docência em disciplinas pedagógicas; **Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais**, com o foco na formação do profissional no campo do assessoramento, planejamento, bem como de implementação e avaliação de projetos

educacionais; e por fim, o eixo da **Investigação**, foco no desenvolvimento da atitude de investigação da realidade da escola e sistemas educacionais (PPP, 2007, grifo nosso).

No referido documento a docência é compreendida como espaço capaz de integrar conhecimentos para contextualizar a prática pedagógica, compreendendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno, para desenvolver uma prática educativa adequada às suas características (PPP, 2007). Apresenta o desafio de considerar as experiências de vida dos estudantes e as exigências históricas do contexto atual. Aponta ainda que a formação deve ser desenvolvida, articulada a um referencial teórico-prático de conhecimentos que corrobore para a compreensão, análise e crítica da prática educativa, permitindo a este profissional atuar em meio as diversas dimensões do trabalho pedagógico. A aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista desde o início do curso. Isto pressupõe uma interação reflexiva e crítica entre teoria e prática (PPP, 2007).

Desse modo, o significado atribuído a formação docente é de que esta precisa considerar a relação teoria e prática, ou seja, articular os conteúdos formativos com o contexto de trabalho do futuro docente. Nesse caso, o sentido da formação docente do curso de Pedagogia da UFMA, considera o contexto de trabalho como eixo articulador da formação, possibilitando dessa forma o enfrentamento de um dos dilemas principais, neste campo, que é a questão da relação conteúdo-forma (SAVIANI, 2009). A partir disso, pergunta-se: qual o lugar da formação do professor alfabetizador no contexto do curso de Pedagogia da UFMA em seu Projeto Político Pedagógico e os sentidos atribuído a essa formação?

O espaço/tempo destinado às disciplinas com foco na alfabetização situa-se no espaço do documento acima mencionado no sub-eixo, “FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA” o qual tem como função assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas, associado à dimensão metodológica, contribuindo para que o professor faça a transposição didática. Nesse contexto, há uma disciplina que tem como foco central a alfabetização, a qual é denominada de: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização. Destaca-se ainda, que em meio aos tópicos da ementa da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa, a questão da alfabetização está posta, não como objeto de conhecimento central, mas, como tema em meio, a tantos outros, como veremos a seguir.

As ementas das referidas disciplinas estão dispostas por temas de acordo com o PPP do curso. A disciplina de **Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60h.)** está distribuída seguinte forma:

[...] alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística. Alfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de Língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização (PPP, 2007).

A ementa de **Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa (60h)** organiza-se com os seguintes temas centrais:

O conteúdo de Língua Portuguesa nos currículos de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Estudo e análise de propostas curriculares oficiais em nível nacional, estadual e municipal. A relação conteúdo-forma no ensino de Língua Portuguesa, a partir de eixos temáticos, contemplando questões que envolvam, no processo de alfabetização, conhecimentos notacionais, discursivos e de lecto-escrita e no Ensino Fundamental a análise e reflexão sobre a Língua, através do estudo dos usos e formas da língua oral e escrita, considerando as dimensões multicultural e raciais constitutivas da sociedade brasileira. Procedimentos Metodológicos referenciados na dinâmica uso-reflexão-uso, contextualizada em projetos de trabalho. Análise e utilização de recursos didáticos e procedimentos avaliativos específicos do ensino de Língua Portuguesa. (PPP, 2007)

Situando as disciplinas acima, no sub-eixo referente à “Formação para a docência”, um dos sentidos assumidos para a formação é que esta deve garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico articulado com as questões sociais vigentes. Observa-se que os temas apontados nas ementas se apresentam coerentes com essa concepção de formação, ou com o sentido de uma formação que busca a articulação teoria e prática e garantia de uma sólida base teórica na formação inicial.

Dessa forma, buscando compreender os sentidos da formação de professores alfabetizadores, no PPP do curso de Pedagogia da UFMA, estabeleceu-se como percurso de análise, definir as recorrências no texto que remetem à compreensão desse sentido. Neste caso duas questões se apresentam de forma constante no sub-eixo, Formação para a Docência, domínio de conteúdo das áreas e de metodologias específicas. Com isso, o próprio nome atribuído a disciplina remete a essa perspectiva: “Fundamentos e metodologias”. Neste caso, os sentidos atribuídos à formação específica para alfabetizar, situa-se a partir da necessidade de articulação entre teoria e prática. E por outro lado o domínio dos conteúdos específicos referentes à alfabetização e, conseqüentemente, à língua, sua estrutura e funcionamento são contemplados. E isso é um importante elementos a ser contemplado na formação desse professor, pois, como aponta Roulet (1978 *apud* POERCH, 1990, p. 10) “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como, os mecanismos que permitem sua aquisição? O professor que não possui esta formação lingüística não terá a mesma facilidade para alfabetizar [...]”.

No entanto, é apontado no currículo do curso análise, questões que evidenciam a importância que as atividades formativas na área de alfabetização devem ser tratadas a partir do princípio que garanta a relação teoria e prática. É de fato um importante princípio, mas não o suficiente para que essa perspectiva se efetive, especialmente por conta dos processos que não se desenvolvem de forma linear. Por outro lado, o espaço tempo destinado para essa frente formativa é insuficiente. Como pensar em desenvolver um trabalho que contemple teoria e prática quando uma disciplina dessa natureza é distribuída em 60 horas aulas, onde no geral são destinados um encontro semanal de quatro horas? Remete-se aqui à questão da relação conteúdo-forma. Como estabelecer tal relação neste espaço tempo tão restrito?

Restrito em relação aos conteúdos indispensáveis à formação inicial do professor alfabetizador, pois como afirma Lerner (2002) os conhecimentos essenciais para serem tratados na formação do professor que trabalha com leitura e escrita, são os seguintes: conhecimentos relativos ao “objeto” – a língua – ao “sujeito” – o aluno - e por fim o conhecimento “didático” – conhecimento relativo aos processos de organização do processo de ensino e aprendizagem. Ao que parece, está claro e evidente ser uma tarefa consideravelmente desafiadora formar de fato e de direito o professor alfabetizador no curso de Pedagogia diante de suas especificidades formativas e necessárias à atuação como alfabetizador.

Nesse sentido, a partir de Martins e Cerutti-Rizzatti (2020) em entrevista com Magda Soares, concorda-se que a alfabetização é um fenômeno multifacetado e ao mesmo tempo, multideterminado. Sendo assim, os espaços de formação precisam considerar que a formação de professores alfabetizadores passa por essas múltiplas determinações e múltiplas facetas. Não basta ter acesso a determinadas teorias, concepções sobre alfabetização. É preciso também, compreender o contexto e os sujeitos envolvidos neste processo.

Analisando o PPP/UFMA ao estabelecer apenas uma disciplina de 60 horas para uma formação que atenda a essas múltiplas questões, mais uma vez deparou-se com a incoerência da relação espaço/tempo no documento. Observou-se o quanto é desafiador aliar essas dimensões – do espaço/tempo - na formação de professores, com a questão da relação conteúdo e forma. Analisando com mais detalhes a ementa da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, observou-se que os conhecimentos de diferentes áreas que contribuirão e contribuem para as discussões atuais da alfabetização, são contemplados sobretudo, das áreas: da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística.

Entretanto, não foi observado, de forma explícita, no referido documento, questões referentes a tematização de situações reais de sala de aula ou temas que contribuam para discussão em torno dos saberes docentes, identidade profissional e profissionalização. Dessa forma, questões importantes podem deixar de ser contempladas nesse contexto, corroborando com Araújo (2008) que aponta lacunas teóricas e práticas nos cursos de Pedagogia no que diz respeito a formação de alfabetizadores. No entanto, há questões importantes na proposta como temáticas relativas às diferentes concepções em torno do ensino da Língua, entendida como sistema que se constitui a partir de relações e, conseqüentemente do diálogo. O papel do professor também recebe destaque nesse processo, em especial quando enfatiza habilidades específicas que precisam ser consideradas na atuação desse professor. O grande desafio é considerar que em 60 horas essas questões precisam ser contempladas. O que dificilmente será possível de aprofundar.

No que diz respeito à disciplina de Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, a alfabetização é discutida na perspectiva de articulação desse tema com a questão dos conhecimentos notacionais, discursivos e de lecto-escrita, ou seja, vinculada a uma perspectiva mais prescritiva da língua. O foco são os processos de escrita convencionais, o que perpassa a alfabetização inicial, mas não é o foco central. O professor a depender de sua formação e concepção em relação ao curso e à formação docente, trabalha a questão da alfabetização se considerar necessário.

A partir disso, é possível afirmar que os temas importantes para a formação dos professores alfabetizadores são contemplados no currículo do curso de Pedagogia da UFMA, entretanto, de forma geral e restrita se considerar-se os saberes necessários a essa atividade de alfabetizar e o fato de ser estabelecida apenas uma disciplina com foco específico em alfabetização.

Além de algumas lacunas referentes a alguns temas importantes, foi observado que o tempo destinado a essa formação em função das demandas para articular conhecimentos de ordem teórico-prática ou como aponta Saviani (2009), a necessária relação conteúdo-forma, há uma lacuna considerável, referente a esse tempo. Ou seja, em 60 horas destinadas ao trabalho com as questões específicas dos conteúdos referentes a alfabetização, o que envolvem conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento, sobre as formas como os sujeitos aprendem na fase de alfabetização inicial de crianças, jovens e adultos, é preciso considerar que há um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados e que exigem um tempo maior no PPP do curso.

Dessa forma, são inúmeros os desafios a serem enfrentados por professores, estudantes e estudiosos da área no que se refere à formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia da UFMA, sobretudo, em relação às questões de espaço/tempo destinados a tematização de situações

de sala de aula neste espaço. Por isso pergunta-se: que experiências formativas têm acesso os alunos do curso em análise, que possibilitam aprendizagens pertinentes à atividade de alfabetizar?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inferências construídas até então, apontam através da análise histórica do curso de Pedagogia no Brasil e das especificidades do PPP da UFMA, no que diz respeito a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, com a especificidade da alfabetização, a necessidade de colocar essa discussão como uma prioridade formativa do curso de Pedagogia. Assim, desprezar essa especificidade formativa, é colocar o curso em oposição as demandas da sociedade atual.

É no curso de formação inicial que o professor alfabetizador deve ter acesso a uma sólida base teórico-prática que os possibilite refletirem sobre a profissão, seus desafios e ao mesmo tempo, desenvolverem a tão necessária identidade com a profissão. Para tanto, além de explicitar no currículo, temas articulados com a produção em âmbito nacional, dos principais Programas de Pós-graduação em Educação, dentre outros, é fundamental que nas propostas curriculares desses cursos haja espaço/tempo, para a devida articulação da formação universitária com as questões vivenciadas na escola.

Dessa forma, é preciso que os alunos em formação inicial tenham acesso a experiências formativas produtoras de sentido e significado em torno dos temas estudados e para tanto, um dos desafios a enfrentar é tornar a profissão, seus desafios e perspectivas, como eixo estruturante da formação do professor alfabetizador, pois somente dessa forma será possível construir espaços de formação que estabeleçam a devida relação conteúdo/forma, contemplando todas as especificidades que envolvem o processo de alfabetização, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento do compromisso profissional e pessoal desses futuros professores. Eis um dos desafios cruciais para o curso de Pedagogia, frente a demanda formativa da alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jacylene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico práticas. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- COSTA, Jean Mário Araujo; CUNHA, Maria Couto. Política de formação e valorização dos profissionais da educação básica no Brasil: estudo sobre os instrumentos legais nos primeiros quinze anos do século XXI. In: **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.87477-87489, nov. 2020.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1979.
- GATTI, Bernadete A; NUNES, Marina M. R.; GIMENES, Nelson A. S; UNBEHAUM, Sandra, G.; TARTUCE, Glisela L. B. P. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, abr. 2000.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.
- GRECO, Maria Terêsa Cabral. Formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia: a perspectiva da alfabetização com letramento. In: **SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP**, 4., 2012, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020.

- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 843-876, out. 2006.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. Por um ensino-aprendizagem da escrita como linguagem prática cultural. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2003.
- MARTINS, Laiana Abdala; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Programas federais em alfabetização: abordagem linguístico-epistemológica. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 101-124, maio/ago. 2020.
- MENDONÇA, Michelly Ferreira de; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; NICOLLI, Aline Andréia. Histórias de leitura e práticas pedagógicas de professoras em formação. In: **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.88533-88547, nov. 2020.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Universidade Federal do Maranhão. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Luís, 2007.
- VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia: sentidos de professores formadores**. 2016. 1f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- ZUIN, Poliana Bruno. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. **Trilhas pedagógicas**, Pirassununga, SP, v. 1, n. 1, p. 23-37, ago. 2011.