

A formação de professores alfabetizadores e de língua portuguesa dos anos iniciais: o que dizem os PPCs de cursos de Pedagogia do Sul do Brasil

The education of literacy teachers and teachers of Portuguese in the early years of elementary school: the Pedagogical Projects of Education undergraduate courses in Southern Brazil

La formación de profesores alfabetizadores y de lengua portuguesa de los años iniciales: lo que dicen los PPCs de los cursos de Pedagogía del sur de Brasil

Giselle Cristina Smaniotto¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7348-1624>

Josemary Scos²

 <https://orcid.org/0000-0002-8987-274X>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de formação inicial dos professores de língua dos anos iniciais a partir da análise de disciplinas voltadas ao aprender para ensinar a língua. Para tanto, consideram-se a perspectiva enunciativa bakhtiniana e os estudos de letramentos, a fim de avaliar os conteúdos relativos à formação profissional específica, especialmente no que diz respeito aos componentes curriculares de Alfabetização e Língua Portuguesa. A pesquisa documental analisou, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), a carga horária, a denominação e as ementas das disciplinas dessas áreas de cursos de Pedagogia presenciais de universidades públicas da Região Sul brasileira. Os resultados revelaram fragilidades na formação inicial dos futuros docentes, pois o número e a carga horária das disciplinas específicas das áreas são, na maioria dos currículos, reduzidos, bem como suas ementas são marcadas pela generalidade e insuficiência, sugerindo a necessidade de reflexão sobre as disciplinas da área.

Palavras-chave: Formação docente. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Ensino de língua.

Abstract: This study aimed to understand the initial education process of literacy teachers and teachers of Portuguese in the early years of elementary school from the analysis of subjects that promote learning how to teach language. To achieve such aim, the reflections of this study were supported by Bakhtin's enunciation perspective along with literacy studies to evaluate the content related to the specific professional education, mainly regarding Literacy and Portuguese curricular components. The document analysis focused on the

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: gisellesmaniotto@yahoo.com.br

² Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Alfabetizadora e Neuropsicopedagoga no Espaço Acalento. E-mail: josyscos@hotmail.com

Pedagogical Projects (in Brazil, PPCs Projetos Pedagógicos dos Cursos) of undergraduate courses, workload, name, and content of the subjects covering these areas in onsite education courses at public universities in Southern Brazil. The results showed some flaws in the initial education of future teachers since the number of specific subjects and their workload were reduced in most curricula. Another finding was that the content of such subjects was rather generalist and insufficient, suggesting the need for further reflection on the specific subjects of this area.

Keywords: Teachers' education. Early years of elementary school. Language teaching.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo comprender el proceso de formación inicial de los profesores de lengua de los años iniciales a partir del análisis de asignaturas volteadas al aprender para enseñar la lengua. Para tanto, se considera la perspectiva enunciativa bakhtiniana y los estudios de letramentos a fin de evaluar los contenidos relativos a la formación profesional específica, especialmente, en lo que dice respecto a los componentes curriculares de Alfabetización y Lengua Portuguesa. La pesquisa documental analizó, en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPCs), la carga horaria, la denominación y los programas del curso de las asignaturas de esas áreas de cursos de Pedagogía presenciales de universidades públicas de la región sur brasileña. Los resultados revelaron fragilidades en la formación inicial de los futuros docentes, pues el número y la carga horaria de las asignaturas específicas de las áreas son, en su mayoría de los currículos, reducidos, así como sus programas del curso son marcados por la generalidad e insuficiencia, sugiriendo la necesidad de reflexión sobre las asignaturas del área.

Palabras-clave: Formación docente. Años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Enseñanza de lengua.

Introdução

A melhoria na qualidade da formação de docentes nas licenciaturas continua sendo um desafio, seja devido às políticas que “sabotam” a educação, às condições socioeconômicas que exigem dos licenciandos conciliar o estudo com o trabalho, à falta ou rotatividade de formadores nas universidades, aos equívocos ou superficialidades nas discussões teóricas, ao aligeiramento ou pouca reflexão sobre as práticas, entre tantos aspectos que influenciam na formação inicial do futuro professor. Além disso, “[...] o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 178).

Os estudos de Gatti *et al.* confirmam algumas fragilidades dos cursos de formação de professores(as):

[...] frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural [...] e a promoção de uma educação inclusiva (GATTI *et al.*, 2019, p. 177).

Neste trabalho, propõe-se uma reflexão a respeito da formação nos cursos de Pedagogia. As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia confirmam a complexidade curricular exigida para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e

adultos, além da formação de gestores. (BRASIL, 2006). Essa amplitude na formação tem como consequência, nas palavras de Gatti *et al.*, uma “dispersão disciplinar” que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que:

[...] segundo suas Diretrizes, também deverá propiciar: ‘a aplicação ao campo da educação de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural’ (BRASIL, 1996 *apud* GATTI *et al.*, 2019, p. 29).

Gatti e Nunes (2009) analisaram os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas no Brasil. Com relação à licenciatura em Pedagogia presencial, entre outros aspectos, as autoras analisaram 1.498 ementas de disciplinas de 71 cursos de Pedagogia das cinco regiões brasileiras e de instituições de ensino superior de diferentes categorias administrativas e organização acadêmica, a fim de sinalizar a tendência formativa dos cursos. Neste estudo, atém-se às conclusões das autoras sobre as disciplinas que contemplam os conhecimentos relativos à formação profissional específica, especialmente o que diz respeito aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Alfabetização.

As pesquisadoras constataram que apenas 28% do currículo e 30% da carga horária das disciplinas do curso são dedicados aos conhecimentos de formação profissional específica, e esse percentual é dividido entre todas as áreas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física). Desses 30%, 20,7% são as disciplinas do grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar), e apenas 7,5% das disciplinas contemplam os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “o quê” ensinar. Esses percentuais revelam um número reduzido de disciplinas e carga horária dedicadas aos conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais da Educação Básica, entre eles as práticas de linguagem³, foco deste estudo.

Como formadoras das áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, confirma-se que a formação inicial dos professores precisa contemplar questões teóricas e metodológicas que promovam uma alteração significativa no trabalho com a língua portuguesa e outras linguagens na escola, pois é necessária uma educação que se baseie não na reprodução de técnicas, mas que esteja fundamentada em questões teóricas consistentes para entender a(s) língua(gens) como mediadora(s) das/nas práticas sociais, sendo, portanto, interativa e dialógica. Entende-se que uma formação baseada na apropriação e elaboração de concepções que garantam a formação de leitores e escritores que circulem e interajam em diversas esferas de atividade é fundamental nos currículos dos cursos de formação de professores

³ A saber: a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística.

para os anos iniciais da Educação Básica. Todavia, nos cursos de Pedagogia, conforme atestam pesquisas sobre a formação linguística de professores alfabetizadores (ALMEIDA, 2011; SILVA; MAGALHÃES, 2011), há um esvaziamento em relação aos conteúdos da área da Linguística, de modo geral, na formação desse professor polivalente (MELLO, 2000).

Tais discussões instigam-nos a refletir sobre a formação inicial dos futuros professores nos cursos de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à formação para o ensino das práticas de linguagem nos anos iniciais. Além de partícipe das práticas letradas de diferentes esferas, sendo leitor e produtor de textos, é necessário averiguar como o futuro professor está sendo formado para promover a participação de seus futuros alunos em eventos e práticas letradas diversificadas, de modo a ensiná-los a usar a língua materna em diferentes práticas sociais. Diante disso, investiga-se como os cursos de Pedagogia presenciais de IES públicas da Região Sul do Brasil contemplam as questões relacionadas aos fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino das práticas de linguagem, em especial as ementas de disciplinas das áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa. A partir da análise dos currículos e das disciplinas dessas áreas, objetiva-se contribuir para a melhor compreensão do processo de formação inicial dos professores de língua(gens) dos anos iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

Defende-se uma formação inicial universitária que possa capacitar o futuro professor a atuar com competência no espaço acadêmico e, também, no espaço escolar. Aprender a ler, a escrever e a utilizar a linguagem em suas diferentes modalidades é um importante passo para garantir uma atuação crítica e consciente em diferentes esferas sociais. É por meio da linguagem que nos comunicamos e, no momento atual, as diversas formas de letramento existentes exigem, por sua vez, amplos domínios de leitura e de escrita.

Diante dessas constatações, revisitam-se alguns conceitos-chave, advindos da teoria dialógica e dos estudos de letramento, necessários à compreensão das concepções que foram assumidas para refletir sobre a formação para o ensino da(s) língua(gens) na escola. Na sequência, realiza-se uma análise quanti-qualitativa das disciplinas responsáveis pela formação de professores alfabetizadores e de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à sua carga horária, denominação, composição e organização das ementas na apresentação dos conteúdos conceituais e procedimentais desses componentes curriculares.

No próximo tópico, são abordados alguns pressupostos essenciais para a formação do docente no ensino da(s) língua(gens) na escola. Para tanto, reflete-se que a linguagem se faz na interação social, de forma coletiva. Diante disso, o ensino da língua está relacionado com sua natureza dialógica, ideológica e socialmente histórica, possibilitando produções discursivas para além dos muros escolares.

Pressupostos dialógicos na formação docente para o ensino da(s) língua(gens) na escola

Ao se pensar o ensino de línguas na esfera escolar, é necessário considerar que a vida da língua se dá nas interações específicas e que são elas (considerando-se as esferas sociais, os interlocutores, a situação, o horizonte apreciativo) que determinam quais recursos linguísticos serão agenciados para a construção dos textos-enunciados, que se tipificam em gêneros discursivos, ao realizar a troca verbal. Isso implica romper com concepções de língua(gem) e ensino que desconsideram que os sujeitos estão constantemente envolvidos em práticas de interação, em condições sociais, históricas, ideológicas e culturais que determinam a produção dos discursos.

Considerar a linguagem como o lugar social da interação é romper com concepções que a compreendem como expressão de um pensamento individual ou como um sistema fechado de regras, tais como a consideravam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]). Essas diferentes concepções de língua(gem) têm implicações diretas nos processos de ensinar e aprender.

Geraldi (1984), Travaglia (1997), entre outros, ao abordarem as concepções de linguagem, destacam que um ensino pautado numa concepção que acredita que a linguagem serve à expressão do pensamento (conforme o subjetivismo idealista) dá ênfase a atividades que supostamente organizariam o pensamento para que o falante/escritor falasse/escrevesse bem. Logo, as atividades tradicionais de ensino da gramática (normativa e prescritiva) da língua são mote das aulas de língua que se apoiam nessa concepção. De forma semelhante, se a língua é considerada fora das relações sociais, somente como um sistema abstrato de formas linguísticas, como uma língua única, que não evolui, bastaria aprender as regras de funcionamento desse sistema, suas regras gramaticais para que a comunicação se efetuassem. Conseqüentemente, o foco das aulas é o ensino dessas regras. Entretanto, ao entendermos a língua(gem) numa perspectiva interacionista, dialógica, outros aspectos, tais como o contexto de produção e recepção dos discursos/textos verbais e não-verbais, serão considerados no ensino e na aprendizagem das línguas.

O tratamento dado ao estudo e ensino da língua quando se considera sua natureza constitutivamente dialógica e ideológica, social e histórica, concebe as práticas de linguagem como atividades autênticas, reais, situadas e que promovam situações de interação reais ou similares àquelas desenvolvidas em diferentes esferas sociais de produção de discursos, para além da esfera escolar. A inserção do sujeito nessas práticas, que são mediadas por gêneros discursivos, é o que garante a apropriação do sistema da língua e o seu uso contextualizado e significativo. Bakhtin [Volochínov] (2014 [1929], p.111) lembra que “O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal”.

Essa concepção de língua interfere na concepção que se tem sobre o ensino da leitura, da escrita e da análise e reflexão sobre a língua. O objetivo das aulas de leitura é formar um leitor crítico, que constitua suas próprias palavras, ou seja, que extrapole a compreensão e apreensão da palavra alheia e que seja capaz de estabelecer relações com outros textos, com experiências suas e do *outro*, constituindo seus próprios discursos e materializando-os na escrita ou produção oral de enunciados de diferentes esferas sociais. Logo, as aulas de práticas de leitura na escola devem promover o diálogo constante entre os leitores e os textos lidos e entre os leitores e seus outros interlocutores (seus colegas e professores, por exemplo), no sentido de propiciar leituras múltiplas e a negociação de sentidos.

Dessa forma, não existe uma única resposta correta para as questões de leitura, sejam elas formuladas pelo professor ou pelo autor do livro didático. Também, é importante destacar que as atividades de leitura elaboradas pelo professor precisam partir de textos autênticos (não de textos criados para “ensinar a ler”), evitando-se a fragmentação (ou, pelo menos, mantendo-se a unidade de sentido nos fragmentos), e que os suportes textuais precisam ser considerados, pois eles participam da construção dos significados dos textos, ou seja, sempre que possível, as características extratextuais devem ser mantidas.

É por meio das leituras que se interage com os discursos alheios e se constroem os próprios discursos, que vão se materializar nos textos que são produzidos oralmente e por escrito. Por isso, ao pensar as práticas de produção textual nas esferas escolar e acadêmica, não se pode dissociá-las das práticas de leitura, pois são elas que alimentam o conteúdo dos textos, que fazem conhecer diferentes formas de dizer de acordo com as finalidades comunicativas e os interlocutores.

No mesmo sentido das discussões sobre leitura, as práticas de produção textual na escola precisam promover situações em que o sujeito assuma-se como autor de seus textos, que o sujeito “responsável” por sua autoria e “respondente” a discursos anteriores e a discursos que se sucedem (a partir da antecipação de respostas) seja inserido nesse jogo dialógico, em vez de atividades que valorizam a cópia de trechos do texto, respostas reprodutivas que interrompem o diálogo e tornam “[...] o papel do *outro* no processo de comunicação discursiva extremamente enfraquecido.” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 273, grifo do autor).

Entretanto, a produção de textos na escola já foi apontada, como diz Antunes (2003), como “uma tarefa de dizer nada pra ninguém”, por se desenvolver de forma artificial e mecânica. Todavia, se o conceito de enunciado passa pela *alternância entre sujeitos*, o que implica um *acabamento específico* determinado pelo tratamento exaustivo do tema, pelo intuito do locutor e pelas formas típicas da estruturação do gênero, além da *relação com o próprio locutor e com os outros* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]), a produção de textos na escola deveria ser uma prática social de interação entre escritores e

leitores. Essa interação por meio de enunciados concretos/textos acontece tanto na produção de textos orais quanto de textos escritos e multissemióticos.

No momento da interação falante-ouvinte, o discurso oral é construído simultaneamente à sua recepção (mas não é um discurso completamente novo, pois ele dialoga com outros já existentes), ele é adaptado ao meio social e à esfera comunicativa em que se encontra, aos objetivos e intenções do locutor, à posição social ocupada pelo locutor e pelo seu interlocutor, aos conhecimentos compartilhados entre ambos, isto é, o ouvinte é importante porque se diz o que se diz em virtude de quem é o interlocutor. Esse interlocutor, seja o ouvinte ou o leitor, age de maneira responsivamente ativa, concordando, discordando, acrescentando, corrigindo ou executando algo. (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]).

Outro aspecto relevante a se destacar é que a produção é um processo de autoria, logo, se o destinatário é importante, o autor também é. Ele é quem assina por sua produção verbal e responsabiliza-se por ela. Por isso, faz parte do processo de escrever a reescrita textual, ou seja, o texto produzido precisa passar por momentos de revisão e correção, a fim de se adequar aos interlocutores, aos objetivos propostos, às características do gênero, ao suporte escolhido e à esfera de circulação. O processo de escrita e reescrita é dialógico, nele, professor e aluno dialogam sobre as possibilidades de sentidos do texto, e, na construção desse diálogo, é importante que haja efetivamente a promoção dos letramentos dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, não só as práticas de leitura e escrita devem estar inter-relacionadas, mas a prática de reflexão sobre a língua também irá acompanhá-las, servindo de ferramenta para a construção de sentidos adequados, seja na leitura ou na escrita. Alerta-se para a possível existência, ainda hoje, de práticas que consideram que aprender a escrita na escola se dá a partir da aprendizagem das regras e exceções da gramática da língua. Nessa perspectiva, o domínio dessas regras seria um pré-requisito para a produção de textos. Entretanto, para o Círculo de Bakhtin, a forma de tratar o trabalho com a língua escrita é explicitado na sugestão de uma ordem metodológica sugerida por Bakhtin [Volochinov] (2014 [1929]), que começa pelas formas e os tipos de interação verbal em ligação com as situações concretas em que se realiza, passando pelas formas distintas de enunciações, dos atos de fala isolados em ligação com a interação, e só então o exame das formas da língua na sua interpretação linguística mais habitual. Esse exame das formas linguísticas é, hoje, denominado como prática de análise linguística. Ainda considerando a interação como a realidade fundamental da língua, essa prática só fará sentido se integrada à leitura e produção de textos, pois, se alguém fala ou escreve para o *outro*, deseja ser compreendido.

As reflexões aqui tecidas a respeito do diálogo de conceitos bakhtinianos com o ensino de língua em seus eixos de leitura e produção textual escrita, especialmente, sugerem que as rupturas

efetuadas a partir da perspectiva dialógica e interacionista da linguagem contribuem para um ensino mais produtivo e adequado às práticas letradas das sociedades atuais. Dessa forma, os estudos do Círculo de Bakhtin são bases epistemológicas e teórico-metodológicas importantes para pensarmos o ensino de línguas na Educação Básica, sendo, portanto, discussões necessárias na formação docente. Sua relevância é sentida e comprovada na incorporação de alguns conceitos em documentos nacionais oficiais parametrizadores/normatizadores do ensino desde a década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997/1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Neste sentido, são apresentados, na seção seguinte, os pressupostos das teorias de letramento para a formação do futuro professor da(s) língua(gens). Mencionam-se a inter-relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, a representação social do(a) professor(a) alfabetizador(a), bem como sua formação como agente de letramento na escola.

Pressupostos das teorias de letramento na formação docente para o ensino da(s) língua(gens) na escola

O processo de alfabetização é complexo e multifacetado (CARTAXO; SMANIOTTO; FONTANA, 2020). Seu ensino demanda conhecimentos de diferentes áreas: linguística, psicológica, psicolinguística, social, sociolinguística, cultural, política, entre outras. A faceta linguística é compreendida como a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica (SOARES, 2016) e necessita ser trabalhada associada às facetas do(s) letramento(s).

A palavra *letramento* surge em meados da década de 1980, em diferentes partes do mundo, diante da necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam o domínio do sistema de escrita. Soares (2004) explica que o termo surge nos países desenvolvidos - *illettrisme* (na França), *literacia* (em Portugal) - para nomear um fenômeno diferente do da alfabetização, pois, embora a população já estivesse alfabetizada, não dominava habilidades para uma participação efetiva nas práticas sociais e profissionais mediadas pela escrita. Entretanto, no Brasil, o que se percebe, à época, é que os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, se confundem, nas palavras da autora, visto que a preocupação com as habilidades para o uso da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, questionando-se o conceito de alfabetização.

Soares (2004) conclui, após análise dos conceitos de alfabetização implícitos nos censos demográficos, ao longo das décadas, que há uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: “[...] saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” (p. 7). A autora observa também que, na produção acadêmica brasileira das décadas de 80 e 90, alfabetização e letramento estão quase sempre associados.

Tanto o conceito de alfabetização quanto o conceito de letramento dizem respeito à utilização das habilidades de ler e escrever, o que especifica as práticas de letramento é o seu caráter social. Contudo, o uso de tais conceitos nem sempre respeita suas especificidades, e as aproximações entre eles acabam por causar certa confusão.

Os termos alfabetização e letramento não são intercambiáveis, pois denotam processos distintos, embora sejam indissociáveis (SOARES, 2004). Alfabetização é a “[...] ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p. 44). Durante o processo de alfabetização, o sujeito, individualmente, conhece o funcionamento do sistema alfabético-ortográfico de escrita (estabelece a relação fonema-grafema, decodifica, codifica...) e passa a dominá-lo, o que permite que leia e escreva. Todavia, dominar o sistema de escrita não é garantia de inserção e interação nas diferentes práticas sociais que envolvem a escrita.

Para dar conta dessa perspectiva social, surge o termo-conceito de letramento, que “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 1998, p. 72). Embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam interdependentes, é necessário compreender que o conceito de letramento surgiu no meio acadêmico “[...] na tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização.” (KLEIMAN, 2008a [1995], p. 15-16).

Os estudos de letramento contribuem, também, para nossa reflexão a respeito do trabalho com a(s) língua(gens) na educação. A escola é uma das mais importantes agências de letramento, entretanto, como afirma Kleiman (2008a [1995]), ela tem se preocupado não com o letramento como prática social, mas com um tipo de letramento que garantirá ao aluno seu progresso nas atividades da escola, como a aquisição dos códigos alfabético e numérico. Esse tipo de letramento não garante ao aluno que ele transite por práticas letradas de diversas esferas.

Atuando nesse modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), a aquisição da escrita é considerada um processo neutro e seus objetivos serão a interpretação e a redação de textos abstratos, predeterminados. Outro agravante é que os fracassos são atribuídos ao aluno por ser “culpado” pelo não aprendizado, ou seja, o problema é percebido “em termos individuais, contraditórios à realidade social” (KLEIMAN, 2008a [1995], p. 38).

Diante da realidade das práticas de letramento escolares e sua associação ao modelo autônomo, é um desafio aos professores na esfera escolar situar-se numa perspectiva ideológica do letramento, desde os anos iniciais da Educação Básica, período em que a criança está aprendendo o sistema de escrita, o que significa ir além dos aspectos técnicos das funções da linguagem (STREET,

2014). Isso permitiria ao professor relativizar o prestígio dos letramentos escolares, questionando o que é realmente válido ou confiável na tradição escolar (KLEIMAN, 2008a [1995]). Essa é uma necessidade que tem de ser enfrentada durante a formação inicial dos professores da Educação Básica.

Kleiman (2008a [1995], 2001, 2009) argumenta que as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos letrados não se devem apenas às falhas do currículo ou ao fato de que o professor não é representante pleno da cultura letrada, mas podem ser atribuídas aos pressupostos do modelo de letramento escolar. O modelo ideológico do letramento na formação docente contribui para uma formação que resgata a autoestima dos professores e a autoconfiança em seus potenciais, além de conduzir o docente à sua emancipação e a de seus alunos (MARQUES, 2016). Essas ponderações são necessárias ao pensarmos sobre a formação docente, para não criar representações equivocadas a respeito do professor e de sua capacidade para aprender e para ensinar a língua e, também, para repensarmos os currículos de formação desses profissionais, além dos currículos da escola básica.

Os estudos de Kleiman (1995, 2001, 2008, 2009) argumentam contra essa representação social da alfabetizadora/professora de língua materna bastante divulgada pela mídia, pelos governos e até mesmo pela esfera acadêmica de que essa profissional não sabe ler e escrever, não sendo letrada. Essa imagem deprecia as capacidades dessas profissionais e faz com que elas não sejam reconhecidas nem se reconheçam, quando já estão atuando na escola, como membros legítimos da cultura letrada. A pesquisadora propõe que é essencial, para se combater essa preconceituosa representação, que o letramento da professora seja considerado numa perspectiva mais ampla e que se considere a diversidade de práticas de leitura e escrita que são efetivamente requeridas para e no local de trabalho, ou seja, na escola.

A expressão e o conceito “letramento do professor para/no local de trabalho” vêm sendo usados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa Letramento do Professor (Diretório Lattes de Pesquisa <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5189323694490294>) e têm contribuído para as reflexões sobre a formação docente, inicial e continuada. Kleiman e Silva (2008, p. 34), citadas por Valsechi e Pereira (2016, p. 414-415), definem letramento no e para o local de trabalho como o conjunto de conhecimentos necessários e relevantes para a docência, que no caso do professor refere-se a:

[...] um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; conhecimentos didático-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo do ensino; conhecimentos mais subjetivos advindos de suas experiências profissionais que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem no contexto em construção (Valsechi; PEREIRA, 2016, p. 414-415).

Essa questão deve ser considerada, segundo Kleiman (2001), ao questionarmos, durante a formação inicial e continuada, qual a distância entre as exigências acadêmicas de letramento e as reais exigências de letramento na escola. A autora ainda ressalta que, para a integração da professora nas práticas próprias da escola, há a necessidade de familiarização com essas práticas em diversas situações (KLEIMAN, 2001). Isso denota a relevância do diálogo permanente entre teoria e prática, e mais, a inserção em práticas sociais efetivamente vividas na escola. Essas experiências podem acontecer durante a formação inicial nos estágios obrigatórios e não obrigatórios, nas atividades propostas pelas disciplinas articuladoras, nas atuações do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e, mais recentemente, nas Residências Pedagógicas. Importante destacar que a análise de eventos e práticas de letramento comuns à escola pode colaborar para o letramento do professor para e no local de trabalho.

Concorda-se com Kleiman (2009), quando a autora esclarece que o letramento do professor não é um “mero instrumento para realização do trabalho” e, sim, “[...] um aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional.” (KLEIMAN, 2009, p. 21). Para que haja o desenvolvimento dessa constituição profissional identitária do professor como agente de letramento, precisam ser reduzidas as distâncias entre as atividades que se realizam no contexto de formação docente, ou seja, as práticas de letramentos acadêmicos, e as práticas de letramento que acontecem na escola.

Kleiman (2008b) apresenta uma síntese que denota nosso entendimento, ao ressaltar a responsabilidade dos formadores nos processos de letramento do professor, ao buscarmos o equilíbrio e as inter-relações entre os saberes teóricos e as práticas sociais de letramento:

Assim, acreditamos ser possível dizer que é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, em última instância, somos nós, os formadores dos professores, que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita. (KLEIMAN, 2008b, p. 512).

Reafirma-se a importância e necessidade de, como formadores, levarmos a efeito práticas de letramentos acadêmicos e de letramentos para o local de trabalho que atendam às demandas de formação do futuro professor de língua(gens). Uma formação acadêmica que leve o estudante a interagir com os objetos da cultura letrada e a se assumir como autor de suas práticas de escrita na esfera acadêmica e em outras instâncias de atuação sociocomunicativa, reconhecendo-se como sujeito

letrado e representante dessa cultura. É uma formação que propicie a vivência de práticas sociais próprias à esfera escolar e leve o professor a se reconhecer e atuar como agente de letramento na escola.

Nesse processo de formação, mediado pelas práticas de letramento, é necessário que professores formadores e professores em formação reflitam sobre as práticas que constituem o profissional e sua identidade docente, a fim de que as ações de ambos em relação ao ensino e à aprendizagem dos usos da língua possam assumir posturas críticas, que tenham como foco as práticas sociais e o trabalho a partir dos múltiplos letramentos.

Este trabalho busca revelar as concepções que se manifestam no percurso formativo dos futuros professores de língua(gens) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo uma reflexão sobre os currículos dos cursos de Pedagogia. Salienta-se, a partir de Apple (2006), que o currículo não pode ser visto como um documento normativo em uma instituição de ensino, seja ela de Educação Básica ou Ensino Superior, mas, sim, um documento que expressa a complexidade das relações da sociedade de um determinado momento e movimento histórico. Assim, a organização se faz além da limitação da estruturação disciplinar. Ainda sobre as concepções de Apple (2006), o autor esclarece que o currículo está alicerçado na dimensão científica, artística e filosófica dos conhecimentos.

Colaborando, Arroyo (2013) destaca que o campo do currículo se faz em uma área de disputas e controvérsias políticas quanto às suas estruturas e demandas. Nesse sentido, infere-se que o currículo se torna um campo de batalha, disputas que acabam por gerar conflitos e contradições nas instituições. Diante disso, cabe aos envolvidos no processo de institucionalização do currículo sensibilizar-se e buscar um currículo que vise a criticidade e reflexividade para a formação dos futuros professores, tornando-os aptos de conhecimentos para a formação de leitores e leitoras.

Na seção final, apresentam-se os encaminhamentos para a realização da pesquisa, analisam-se os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) e descrevem-se as disciplinas que participam da formação do professor alfabetizador e de língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de sua carga horária, denominações e ementas.

A formação inicial docente nas áreas de Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa⁴ e Literatura Infantil: o que dizem os PPCs

Com o objetivo de melhor compreender o processo de formação inicial dos professores de língua dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental entre os anos de 2020 e 2022. Inicialmente, fez-se o levantamento das instituições de ensino superior públicas da Região Sul do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia presencial⁵. De posse desses dados, os sites das instituições foram visitados na busca pelos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Nesse processo, algumas dificuldades se revelaram: PPCs incompletos; PPCs sem indicação de bibliografia ou com bibliografia inadequada à ementa; alguns poucos PPCs apresentaram somente o título e a carga horária das disciplinas.

Os PPCs dos cursos selecionados foram consultados, as disciplinas das áreas de Alfabetização/Letramento (A/L), Língua Portuguesa (LP) e Literatura Infantil (LI) foram identificadas e, primeiramente, foram tabuladas suas ementas, carga horária e bibliografia. Foram consideradas, neste estudo, as disciplinas de formação específica, embora as disciplinas que se ocupam das práticas de leitura e produção de textos (acadêmicos, especialmente) também tenham sido relacionadas no levantamento inicial.

As 26 instituições públicas municipais, estaduais e federais da Região Sul do Brasil ofertam 38 cursos de Pedagogia presenciais em seus diferentes *campi*. Desses, são 11 instituições e 19 cursos no Paraná; 7 instituições e 8 cursos em Santa Catarina e 8 instituições e 11 cursos no Rio Grande do Sul.

Procedeu-se à análise quanti-qualitativa de 133 disciplinas obrigatórias das áreas de Alfabetização/Letramento, Língua Portuguesa e Literatura Infantil destinadas à formação do professor da Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 48 das IES do Paraná, 28 das IES de Santa Catarina e 57 do Rio Grande do Sul. As disciplinas possuem carga horária teórica, algumas apresentam carga horária de prática (PCC) e/ou de EaD e/ou de curricularização da extensão (Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018).

A formação do professor alfabetizador e de língua portuguesa: número e carga horária das disciplinas nos cursos de Pedagogia

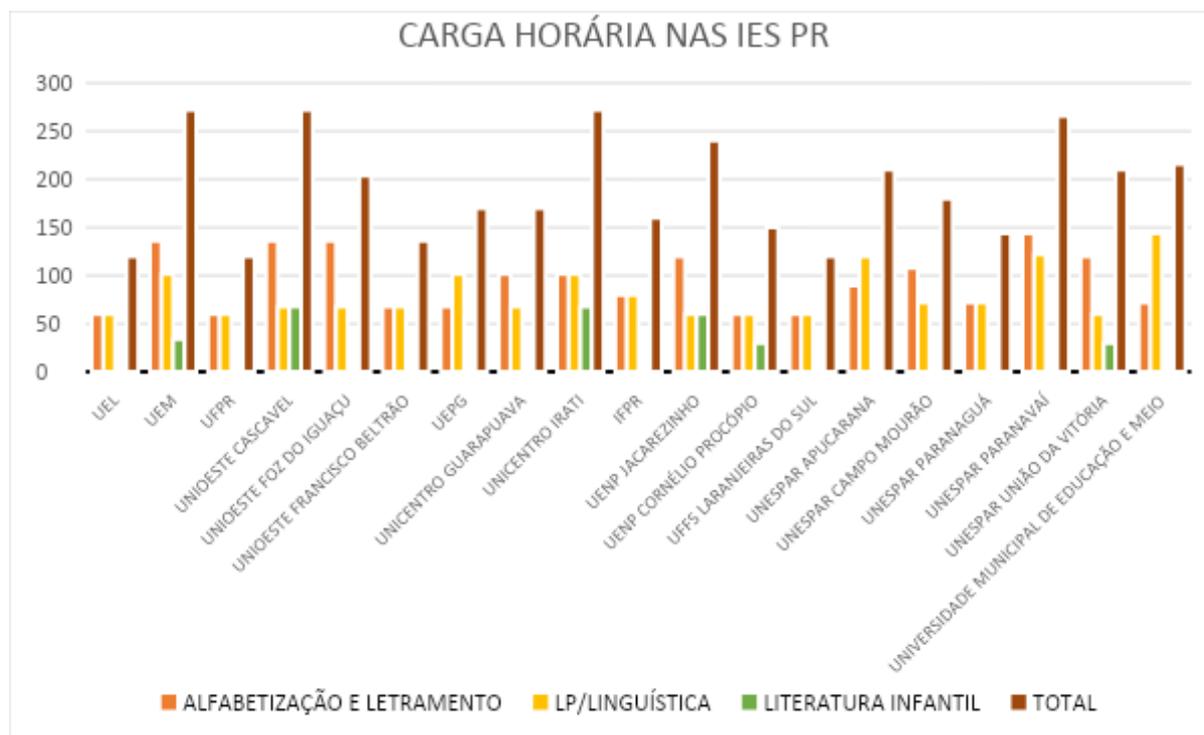
Os gráficos abaixo apresentam as disciplinas das IES de cada estado e as cargas horárias separadas pelas categorias/áreas: Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Literatura Infantil.

⁴ Na categoria Língua Portuguesa, estão contempladas algumas disciplinas da área da Linguística, portanto, nos gráficos aparecerá LP/Linguística.

⁵ Dados do sistema e-MEC. Consulta realizada em 28/04/2021.

A carga horária mínima dos cursos de Pedagogia é de 3.200h (Resolução nº 1, de 15/5/06 - CNE, 2006). Pode-se observar que a carga horária das disciplinas varia entre 30h e 144h e a carga horária das áreas nos cursos está entre 66h e 675h de disciplinas obrigatórias.

Gráfico I – Carga horária das áreas de A/L, LP e LI nas IES do Paraná

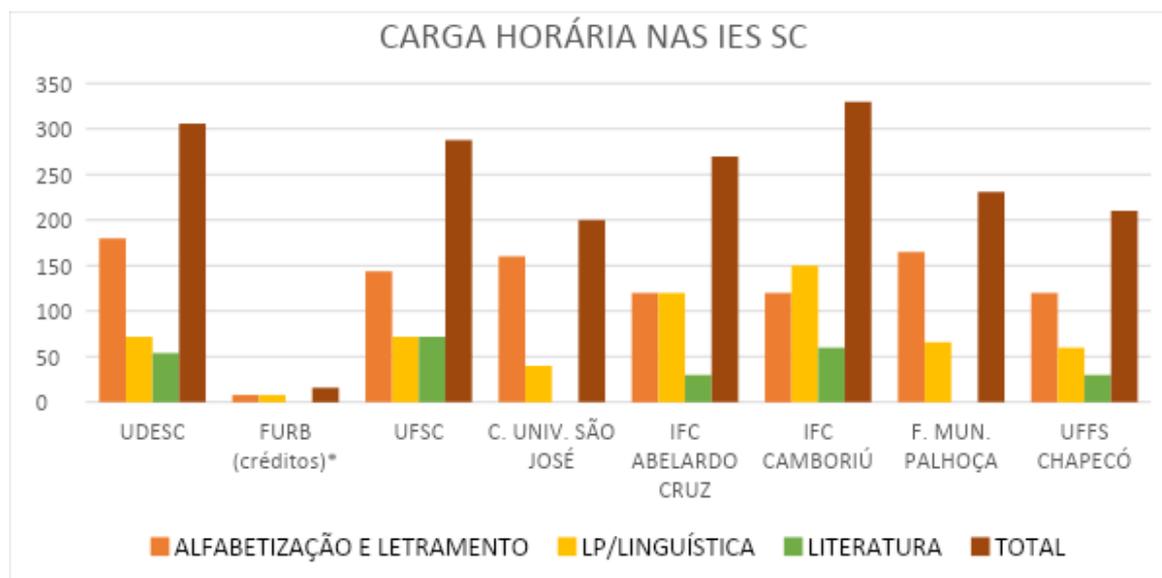


Fonte: As autoras, 2022.

A observação mais atenta do Gráfico I mostra como se distribui a carga horária entre as categorias. Dos 19 cursos das IES do Paraná, oito têm maior carga horária na área de Alfabetização/Letramento (A/L); oito apresentam o mesmo número de horas em A/L e Língua Portuguesa (LP) e três têm carga horária superior em LP. Seis cursos apresentam disciplinas de Literatura Infantil (LI) como disciplinas obrigatórias. Embora a oferta dessas disciplinas possa assegurar o trabalho com a formação do leitor literário, elas apresentam uma carga horária muito pequena. A carga horária das áreas nas IES paranaenses tem entre 120h e 272h.

No Gráfico 2, apresentam-se as disciplinas dos oito cursos do estado de Santa Catarina. Nas 28 disciplinas destes cursos, a com menor carga horária tem 30h e a com maior número de horas tem 120h. Em cinco cursos prevalece a carga horária em A/L; em dois a carga horária é igual em A/L e LP; em apenas um curso é maior a carga horária em LP; são cinco cursos com a disciplina de LI. A carga horária das áreas nos cursos das IES catarinenses é superior às das paranaenses, entre 200h e 330h.

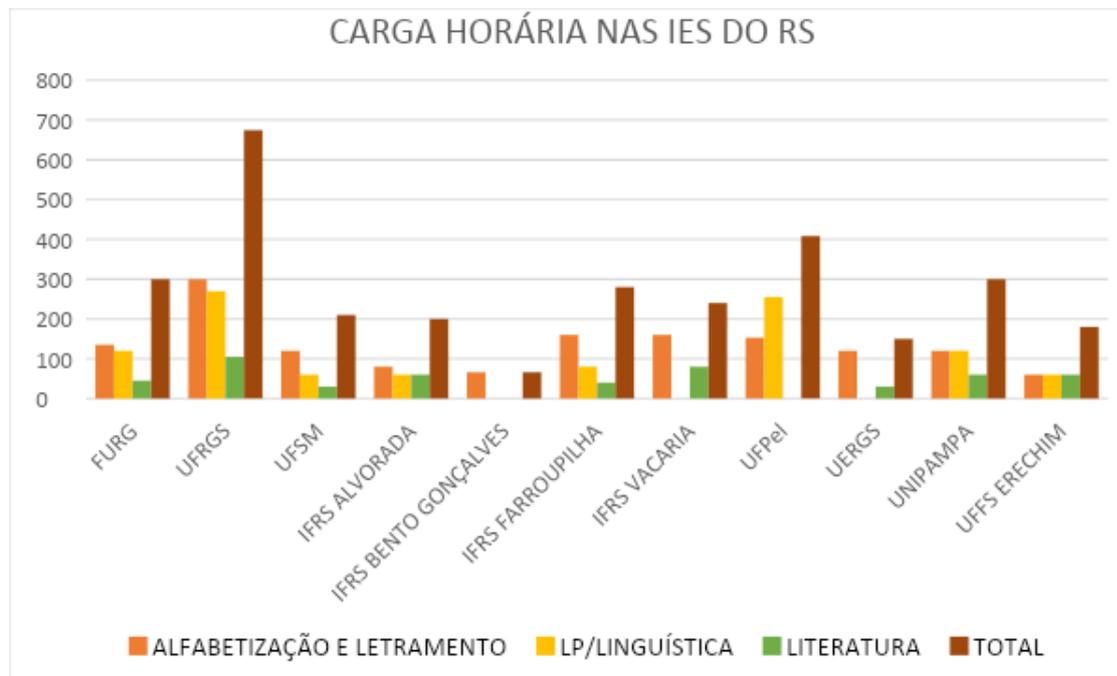
Gráfico 2 – Carga horária das áreas de A/L, LP e LI nas IES de Santa Catarina



Fonte: As autoras, 2022.

O Gráfico 3 apresenta a carga horária das disciplinas nas instituições do estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 3 – Carga horária das áreas de A/L, LP e LI nas IES do Rio Grande do Sul



Fonte: As autoras, 2022.

A quantidade de disciplinas e a carga horária das áreas nos 11 cursos gaúchos se destaca na comparação com os anteriores. Foram analisadas 57 disciplinas e a carga horária total varia entre 66h⁶ e 675h. A disciplina de menor carga horária tem 30h e a maior, 85h. Observa-se, nas IES deste estado, uma pulverização maior da carga horária. Uma das instituições chega a ter 17 disciplinas obrigatórias em seu currículo (totalizando 675h obrigatórias + 120h eletivas), caracterizando-se uma fragmentação da carga horária e a sobreposição de ementas das disciplinas.

As bibliografias sugeridas para as disciplinas nesta instituição são muito extensas e variadas, repetindo-se em diferentes componentes curriculares. Em outra instituição, as ementas das disciplinas não consideram a especificidade de formação do docente dos anos iniciais, o objetivo se repete e a ementa está confusa: formar o professor leitor e produtor ou para ensinar a leitura e a escrita? A bibliografia está desatualizada e voltada às práticas de escrita na universidade e à Linguística Textual. A área de A/L prevalece em cinco cursos; em um curso é maior a carga horária em LP; em dois a carga horária é igual em A/L e em LP; três cursos não apresentam disciplinas de LP e nove têm disciplinas de LI.

Os resultados descritos acima nas IES dos três estados sugerem, além de uma insuficiência de disciplinas e carga horária, na maioria dos cursos, uma fragmentação dos estudos em disciplinas com carga horária muito pequena em relação aos conteúdos elencados em suas ementas. Enquanto alguns cursos têm apenas duas disciplinas destinadas à formação de professores de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outra oferta 17 disciplinas obrigatórias e mais 120h de disciplinas eletivas, conforme descrição acima. Sobre a carga horária dedicada às disciplinas referentes à formação profissional específica, Gatti e Nunes (2009), há mais de uma década, afirmam:

[...] as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente (GATTI; NUNES, 2009, p. 24).

Essa situação se mantém na amostra analisada, pois apenas dois cursos dedicam uma carga horária próxima de 10% ou superior à formação específica para o ensino da língua nos anos iniciais. Esses números nos fazem refletir sobre o que tem sido privilegiado na formação dos cursos de Pedagogia, qual o perfil profissional desejado, como podem ser supridas as lacunas ou insuficiências nas diferentes áreas, se a grande maioria dos licenciandos são estudantes-trabalhadores que não dispõem de tempo para participar de atividades de pesquisa e extensão que possam complementar e ampliar a formação. Esses são desafios a serem enfrentados em futuras reformulações curriculares.

⁶ O PPC de uma instituição só apresentou uma disciplina na área.

A denominação das disciplinas

A amostra analisada apresenta uma diversidade na nomeação das disciplinas, conforme o Quadro I, que já havia sido observada por Gatti e Nunes em estudo anterior. Concorda-se com a afirmação das autoras no sentido de que:

A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Essa variada denominação das disciplinas ressalta a complexidade e a diversidade de perspectivas que podem ser contempladas na formação do professor alfabetizador e de língua portuguesa.

Quadro I - A denominação das disciplinas

Alfabetização
Alfabetização: histórico, políticas e função social / Alfabetização, letramento e escolarização / Linguagem e Alfabetização / Alfabetização, linguagens e textualidade / Métodos de alfabetização / Linguística e Alfabetização / História e metodologia da Alfabetização para crianças, jovens e adultos / Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita / Alfabetização: concepções teórico-metodológicas
Letramento
Letramento e infância / Prática em Letramento
Linguagens
Linguagens, identidade e formação de professores / Linguística e ensino / Estudos da linguagem / Linguagem / Linguagem verbal e criança / Múltiplas linguagens na EI e AIEF / Linguagem e educação / Abordagens teórico-metodológicas da linguagem / Linguagens, oralidade e educação / Representação do mundo pela linguagem
Literatura Infantil (LI)/ Literatura infanto-juvenil (LIJ)
Literatura infantil/ Educação e LI/ Introdução à LI/LI e formação do leitor / Leitura e LIJ / Literatura Infantil e ensino
Língua Portuguesa
Fundamentos da Língua Portuguesa Teoria e metodologia de Língua Portuguesa Teoria e prática (pedagógica) do ensino de Língua Portuguesa Fundamentos teóricos-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa Metodologia do ensino de Língua Portuguesa Metodologia da Língua Portuguesa Metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa Didática de Língua Portuguesa Prática e ensino de Língua Portuguesa Língua Portuguesa e ensino Docência na Língua Portuguesa EJA e Língua Portuguesa Língua Portuguesa: leitura, produção de texto e análise linguística (EI e AIEF) Oralidade, leitura e escrita Processos de leitura e escrita Ensinar e aprender Língua Portuguesa Bloco temático: Ensino, conhecimento e escolarização / Teoria e prática pedagógica / Práticas educativas

Fonte: As autoras, 2022.

As disciplinas das áreas de Alfabetização e Letramento estão associadas às facetas histórica, política, social, linguística, psicolinguística e pedagógica. A maioria enfatiza os estudos teóricos, sendo a relação com a prática explicitada em poucos títulos. Nota-se que há poucas disciplinas que contemplam o vocábulo “Letramento” em suas denominações, o que sugere que nem sempre há, por parte dos cursos, o (re)conhecimento desse conceito e de sua relevância na formação docente. Tampouco se expressam nas nomeações a inter-relação entre os conceitos de alfabetização e letramento(s), na maioria das disciplinas encontradas.

Conforme apontado anteriormente, algumas disciplinas trazem, em suas denominações, uma clara correspondência com os estudos da Linguística. Entretanto, é necessário analisar nas ementas se tais estudos não se limitam, somente, a uma abordagem teórica sobre a linguagem. Também é relevante investigar qual é a concepção de língua(gem) assumida, pois apenas mencionam-se “concepções de língua, linguagem e fala”.

A disciplina de Literatura – infantil e infanto-juvenil –, conforme explicitado na análise da carga horária, é apresentada com poucas variações na nomeação. Observa-se, também, que a literatura infantil ganha destaque apenas em algumas instituições que apresentam uma disciplina específica para seu estudo na relação com a formação do leitor na escola.

As disciplinas da área de Língua Portuguesa são as que mais apresentaram variação em relação à sua denominação. Pode-se observar, no Quadro I, que os nomes das disciplinas ora enfatizam a teoria/os fundamentos, ora destacam a prática, a metodologia e a didática. Algumas conjugam os “fundamentos teóricos e metodológicos”. Embora a prática, a metodologia e a didática apareçam nos títulos, não fica explícito como a relação teoria-prática acontece nas disciplinas. Essa diversidade se reflete na constituição das ementas, conforme se aborda na próxima subseção.

O que dizem as ementas sobre a formação de professores de língua para os anos iniciais do Ensino Fundamental

A análise das ementas revela alguns outros obstáculos para a compreensão da formação inicial do professor nas áreas de Alfabetização/Letramento, Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Algumas ementas são muito curtas e vagas. Outra característica predominante é que as ementas são produzidas como lista de temas (com exceção de uma instituição que apresentou o objetivo da disciplina). Por exemplo, as ementas de Alfabetização apresentaram conteúdos como: concepções de linguagem; a relação alfabetização e letramento; o sistema de escrita alfabética; consciência fonológica; métodos de alfabetização; psicogênese da escrita; além de mencionarem as perspectivas política, social, histórica, pedagógica, psicológica e psicolinguística da alfabetização.

Há, nas ementas, um predomínio de menções ao conceito de alfabetização, com algumas especificações das facetas a serem contempladas no estudo: histórica, política, social. O conceito de letramento é mencionado em algumas ementas, porém, não fica explícita a concepção assumida, se é uma concepção autônoma ou ideológica (STREET, 2014) desse conceito. As bibliografias fazem menções a obras de Soares, Tfouni, Kleiman, sugerindo que o conceito de letramento se vincula aos estudos dessas autoras. Não há como reconhecer se os letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014) e os letramentos para e no local de trabalho (KLEIMAN, 2001, 2008b, 2009) são considerados como “[...] um espaço de fronteira entre a formação profissional e a acadêmica” (Valsechi; Pereira, 2016, p. 416). Essa falta de clareza parece sugerir uma preocupação com um tipo de letramento que garantirá ao aluno seu progresso nas atividades da escola, conforme alertou Kleiman (2008a [1995]).

As ementas da área de Língua Portuguesa listaram seus conteúdos contemplando as perspectivas social, histórica, sociolinguística da língua; concepção de língua(gem); oralidade; leitura; produção de texto; análise linguística (ou gramática), texto e gêneros discursivos (poucas ementas); análise de livro didático; avaliação; documentos oficiais. Também se observou que, em alguns cursos, houve a sobreposição de ementas e de bibliografias entre as disciplinas da área de Alfabetização e Língua Portuguesa, ou seja, embora fossem disciplinas diferentes e com cargas horárias próprias, alguns conteúdos e indicações bibliográficas se repetiram.

Embora a discussão dos conceitos de texto e gêneros discursivos seja fundamental para o trabalho com a língua e para as práticas de leitura e produção de textos, eles são mencionados, em algumas ementas, de forma genérica, sem relação com a perspectiva teórico-epistemológica assumida na disciplina. Os estudos do Círculo de Bakhtin enfatizam o necessário domínio dos gêneros de determinada esfera para que o sujeito possa inserir-se e participar das atividades que lhe são peculiares. “Em outras palavras, [para Bakhtin e Medviédev], aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer.” (Faraco, 2009, p. 131), por isso o texto-enunciado materializado nos gêneros precisa ser o ponto de partida e de chegada das aulas de língua portuguesa. Também não ficam claras quais são as concepções de leitura, produção textual e estudo da gramática da língua nas ementas das disciplinas. Com relação à concepção de leitura, algumas ementas e bibliografias sugerem uma filiação aos estudos cognitivos e outras à perspectiva sociointeracionista.

Algumas disciplinas, tanto as de Alfabetização quanto as de Língua Portuguesa, explicitaram, em suas ementas, que os conteúdos deveriam relacionar-se ao ensino e à aprendizagem de alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em alguns cursos, são propostas disciplinas específicas para cada etapa e modalidade de ensino. Entretanto, não são explicitadas suas especificidades, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 129), “[...] as ementas sugerem

antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos”.

Nas ementas das disciplinas específicas da Linguística predomina a listagem de conteúdos teóricos (fundamentos), sem relação com o ensino da língua. Com relação às disciplinas que contemplam a Literatura Infantil, elas apresentaram-se como disciplinas separadas (obrigatória ou optativa) ou foram mencionadas nas ementas da área de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que a análise das ementas tem limitações e que entrevistas, análise dos planejamentos docentes, pesquisas-ação por parte dos formadores e outros trabalhos de campo nessas instituições poderiam revelar, mais acuradamente, como ocorre efetivamente a formação nas áreas investigadas.

Considerações finais

A análise da amostra dos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais das IES públicas do sul do Brasil sugere que a formação dos professores alfabetizadores e de língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta algumas fragilidades. Embora se reconheça a ampla e complexa formação ofertada pelos cursos de Pedagogia como uma forma de garantir os conhecimentos necessários para a atuação integral de gestores, pedagogos e docentes na Educação Básica, verifica-se, também, que o número e a carga horária das disciplinas destinadas à formação específica ainda são muito pequenos.

Diante dos números apresentados, enfatiza-se a necessidade de repensar a organização curricular dos cursos de Pedagogia em relação ao número e carga horária das disciplinas das áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, evitando-se a pulverização e fragmentação dos conteúdos e garantindo carga horária suficiente para contemplar as diferentes facetas do processo de alfabetização e letramento, bem como o aprendizado do que é necessário saber, para que saber e como fazer para formar leitores e produtores de textos.

A denominação e a redação das ementas das disciplinas também precisa ser objeto de reflexão dos formadores e coordenações de cursos. A maioria das ementas apresentou uma redação vaga/genérica, o que não favorece uma compreensão mais clara dos conteúdos propostos, isto é, o que será ensinado e como ensinar. Logo, não é possível saber se e como os conteúdos necessários para aprender a formar o leitor e o produtor de textos são (ou não) abordados. Também, é necessário explicitar a(s) perspectiva(s) assumida(s) em relação às concepções de língua(gem), leitura, produção textual (oral, escrita e multissemiótica) e à prática de análise linguística. Algumas ementas das áreas estudadas repetiam-se com a sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas.

Outra questão a ser refletida é a expressão da relação teoria-prática, pois observa-se uma ênfase ao tratamento teórico dos conteúdos (com perspectivas diversas: psicológica, linguística, sociolinguística, psicolinguística etc.), como é o caso de fundamentos e teorias associados às metodologias, sem menção às práticas. Dessa forma, é necessário avaliar cuidadosamente as nomeações das disciplinas e suas ementas, observando-se as especificidades dos níveis e modalidades do ensino: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. A aproximação dos saberes acadêmicos e dos saberes para a docência/gestão podem ser revistos a partir da perspectiva dos letramentos acadêmicos e dos letramentos para o local de trabalho.

A breve análise realizada a respeito das bibliografias revela a necessária atualização dos referenciais teórico-metodológicos sobre o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da necessária atualização das bibliografias, sua coerência em relação aos referenciais apresentados nas ementas precisa ser revista, pois observam-se discrepâncias entre os conteúdos e as indicações bibliográficas, bem como a repetição de bibliografias entre disciplinas diferentes de um mesmo curso.

Espera-se que a análise ora apresentada possa contribuir para a reflexão sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, em especial sobre as disciplinas voltadas à formação para o ensino da(s) língua(gens), suas cargas horárias e seus conteúdos. Entretanto, destaca-se que, junto a este estudo, novas pesquisas de campo sobre a efetivação desses currículos podem desvelar de modo mais completo como a formação nesta área está se realizando na prática. Num momento decisivo de reflexão sobre os currículos dos cursos de Pedagogia e sobre sua identidade – a partir da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) –, é imprescindível que coordenações de curso e docentes considerem a necessidade de uma formação consistente para os futuros professores alfabetizadores e de língua portuguesa nos anos iniciais.

Referências

- ALMEIDA, B. de. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, número especial, p. 84-102, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art07_41e.pdf. Acesso em: 18 ago. 2014.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. M. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV, V. N.] [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1 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 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional** – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997/1998.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2019.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. p. 11-56.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

KLEIMAN, A. B. (org.). Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. [1995]. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia Linguística Portuguesa**, v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20. Acesso em: 16 abr. 2022.

MARQUES, I. B. de A. S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, M. D. da; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, v. XV, n.5, t.2, p. 1362-1372, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. (Des) caminhos para o letramento do professor no espaço de formação docente. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 411-440.

Recebido: 05/12/2022

Aceito: 16/06/2023

Received: 12/05/2022

Accepted: 06/16/2023

Recibido: 05/12/2022

Aceptado: 16/06/2023

