
A alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia presencial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná: a concepção epistemológica proeminente

Literacy in the curricula of face-to-face Pedagogy courses at Public Higher Education Institutions in the State of Paraná: the prominent epistemological conception

La alfabetización en los currículos de los cursos de Pedagogía presenciales en las Instituciones de Educación Superior públicas del estado de Paraná: la concepción epistemológica prominente

Iara Santos Nascimento Monch¹

 <https://orcid.org/0009-0009-2499-7400>

Claudia Maria Petchak²

 <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>

Andreia Bulaty³

 <https://orcid.org/0000-0001-9974-6221>

Resumo: O artigo apresenta uma pesquisa de iniciação científica que teve por objetivo investigar a concepção de alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia, no Paraná, especialmente a concepção epistemológica proeminente. Problematisa-se: Qual base epistemológica é dominante nos currículos de Pedagogia nas disciplinas que tratam da alfabetização? Para tanto, foi utilizada a pesquisa exploratória qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é ancorada em autores que tratam da alfabetização e do currículo como, por exemplo, Smolka (2003), Ferreiro (1999), Ferreiro e Palacio (1990), Soares (2010). A pesquisa documental, por sua vez, teve como fonte os currículos dos cursos de Pedagogia presencial das Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná. A pesquisa mapeou a concepção de alfabetização mais presente nos respectivos cursos e as implicações na

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná. Professora do Colégio Visão. E-mail: iaramonch28@gmail.com

² Pós Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia – UNESPAR e Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). E-mail: aecmari@gmail.com

³ Pós Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia – UNESPAR. E-mail: andreiabulat@gmail.com

formação inicial docente, apontando que o construtivismo, neste caso a teoria cognitivista piagetiana, é proeminente.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículos. Construtivismo.

Abstract: The article presents scientific initiation research that aimed to investigate the conception of literacy in the curricula of Pedagogy courses in Paraná, Brazil, particularly the prominent epistemological conception. It is problematized: What is the dominant epistemological basis in the Pedagogy curricula concerning the subjects that deal with literacy? To this end, exploratory qualitative research was employed, using bibliographic research and documentary research as methodological procedures. Bibliographic research is anchored in authors who discuss literacy and curriculum, such as Smolka (2003), Ferreiro (1999), Ferreiro and Palacio (1990), and Soares (2010). The documentary research, in turn, was based on the curricula of the face-to-face Pedagogy courses at public Higher Education Institutions in the state of Paraná. The research mapped the conception of literacy most prevalent in the respective courses and its implications for initial teacher education, indicating that constructivism, in this case the Piagetian cognitive theory, is prominent.

Keywords: Literacy. Curricula. Constructivism.

Resumen: El artículo presenta una investigación de iniciación científica que tuvo como objetivo investigar la concepción de alfabetización en los currículos de los cursos de Pedagogía, en Paraná, Brasil, especialmente la concepción epistemológica prominente. Se problematiza: ¿Cuál es la base epistemológica dominante en los currículos de Pedagogía en las asignaturas que tratan sobre alfabetización? Para ello, fue utilizada la investigación exploratoria cualitativa, utilizando como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y la investigación documental. La investigación bibliográfica está basada en autores que abordan la alfabetización y el currículo, como Smolka (2003), Ferreiro (1999), Ferreiro e Palacio (1990), Soares (2010). La investigación documental, por su parte, tuvo como fuente los currículos de los cursos en Pedagogía presenciales en Instituciones de Educación Superior públicas del estado de Paraná. La investigación mapeó la concepción de alfabetización más presente en los respectivos cursos y las implicaciones en la formación inicial docente, señalando que el constructivismo, en este caso la teoría cognitivista piagetiana, es prominente.

Palabras-clave: Alfabetización. Currículos. Constructivismo.

Introdução

Discutir sobre a formação no curso de Pedagogia, principalmente sobre as disciplinas que contemplam a matriz curricular, é imperativo, principalmente as disciplinas que darão suporte para outras, como, por exemplo, a Alfabetização.

A alfabetização tem sido temática de diversos eventos no âmbito nacional e internacional, sendo motivo de inquietações de diversos pesquisadores, profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos cursos de Pedagogia, que se preocupam como o processo de alfabetização, as políticas educacionais que envolvem o tema, os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais e sua concretização na sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado.

O presente artigo tem por finalidade apresentar um projeto de iniciação científica que tem por objetivo investigar a concepção de alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia, no Paraná, especialmente a concepção epistemológica proeminente das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais públicas do estado, ou seja, na formação dos futuros professores e as implicações para suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, problematiza-se: Qual base epistemológica é dominante nos currículos de Pedagogia nas disciplinas que tratam da alfabetização? Ter conhecimento sobre a base

epistemológica da alfabetização que permeia os currículos dos cursos de Pedagogia é essencial para que se efetive o processo de apropriação da leitura e escrita alfabetizada, direito de todo cidadão.

A temática de pesquisa deriva e compartilha das discussões e dos estudos sobre a alfabetização presentes nas pesquisas acadêmicas e destaca a temática proeminente realizada com base na metodologia do Estado do Conhecimento no Paraná, nas IES públicas presenciais, estaduais e federais.

Para o trabalho, foi utilizada a pesquisa exploratória qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a investigação bibliográfica e documental, amparada no Estado do Conhecimento. A pesquisa bibliográfica é ancorada em autores que tratam da formação de professores, da alfabetização e do currículo; e a pesquisa documental teve como fonte de análise e estudo os currículos dos cursos de Pedagogia presenciais das IES públicas do estado do Paraná.

O presente artigo está estruturado em três seções que se conectam e dialogam entre si. Inicialmente, será refletido sobre o processo de formação dos professores alfabetizadores na seção denominada “A consistência na formação do futuro professor alfabetizador: uma discussão necessária”, com base nos estudos de Gatti (2014), Gomes, Rodrigues e Souza (2019), Simões e Carvalho (2002). Posteriormente, será apresentada, na seção “Reflexões sobre a alfabetização”, a discussão conceitual e epistemológica do processo de alfabetização, à luz de autores que tratam do tema, como, por exemplo: Smolka (2003), Ferreiro (1999), Ferreiro e Palacio (1990), Soares (2010). Na sequência, na seção intitulada “A concepção sobre a alfabetização nos cursos de Pedagogia”, será discutida, inicialmente, a metodologia da pesquisa – pesquisa bibliográfica e documental –, perpassando pela metodologia de Estado do Conhecimento (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021), para, em seguida, ser analisada a concepção epistemológica presente nas disciplinas dos cursos presenciais de Pedagogia em IES públicas do estado do Paraná.

A consistência na formação do futuro professor alfabetizador: uma discussão necessária

O programa de formação de professores tem por finalidade formar profissionais para atuarem no processo de ensino, tanto em sala de aula quanto na gestão de instituições de ensino. Nesse sentido, a formação inicial de professores é um aspecto fundamental do processo geral de desenvolvimento educacional.

Vários são os componentes dessa formação de professores, tais como os aspectos que envolvem os fundamentos, as metodologias, as práticas educacionais, o currículo, a avaliação, a gestão, entre outros. Muito embora haja esses componentes que embasam essa formação, ainda existem algumas fragilidades no processo de formação inicial de professores.

A formação fornecida não é suficiente para que os professores desenvolvam *expertise* nas diferentes áreas. Nesse viés, Gomes, Rodrigues e Souza (2019, p. 14), com base em Gatti (2008), apontam que “[...] a formação inicial tem se configurado apenas numa política de projetos pontuais que não atendem às efetivas necessidades dos professores, com uma grande defasagem entre a formação acadêmica e o cargo ocupado [...]”.

Os tempos atuais pedem uma formação em docência que vá além de questões estritamente didáticas e metodológicas. Assim sendo, faz-se importante a capacidade de analisar, explorar, pesquisar e avaliar o ambiente educativo na sua complexidade; observar e orientar os princípios da ética democrática, que requer, entre outras coisas, a capacidade de análise, comunicação, escuta ativa, comparação, explicação, extrapolação, diferenciação e pesquisa. Caso a formação não seja bem coordenada, pode levar a um ambiente de aprendizado ineficiente e incoerente com as demandas da sociedade.

Outrossim, a formação pode estar muito focada na teoria e pouco na aplicação prática, o que pode limitar a capacidade dos professores de implementar efetivamente os conceitos na sala de aula. De acordo com Simões e Carvalho (2002, p. 163), que fizeram um estudo destinado ao levantamento do Estado do Conhecimento relativo à formação inicial e à práxis do professor no Brasil de 1990 a 1997, “[...] a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira”.

Uma das principais tarefas dos cursos de formação de professores é apresentar aos futuros docentes conceitos teoricamente sólidos para que os docentes possam refletir criticamente sobre os processos políticos e educacionais. As universidades são instituições sociais que têm essa prerrogativa, bem como possibilitam a compreensão e a produção para além do presente com visões de futuro e previsões de novos encaminhamentos e projetos.

Os pontos fracos da formação inicial de professores muitas vezes incluem a falta de relevância para o contexto do ensino do mundo real, de experiência prática de aprendizagem e de tempo e recursos para preparar adequadamente os futuros docentes para o trabalho de ensino. Além disso, a formação inicial é frequentemente de curto prazo, deixando os professores com tempo limitado para adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para se tornarem educadores de sucesso. Portanto, é importante que os professores complementem a formação inicial com oportunidades de desenvolvimento profissional a fim de garantir que estejam adequadamente preparados para os desafios da sala de aula. De acordo com Gatti (2014, p. 39):

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente.

Em vista disso, é preciso repensar a formação de professores no Brasil para responder às necessidades da sociedade, principalmente por ser um momento importante no desenvolvimento desses profissionais. É primordial que os professores recebam formação eficaz e de qualidade, que trabalhe a partir das práxis, que esteja atenta às mudanças, a fim de se formar educadores preparados para a profissão. Por conseguinte, é salutar que as organizações de ensino continuem se esforçando para melhorar e aprimorar seus programas de formação, no intuito de garantir que os professores estejam bem preparados e dispostos para enfrentar os desafios do século XXI.

Nesse sentido, há a necessidade de mais pesquisas sobre a formação inicial de professores e de uma melhor avaliação dos resultados da formação, podendo ser utilizados os indicadores de avaliações como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), pesquisas de Estado do Conhecimento como a que será apresentada na sequência. Gomes, Rodrigues e Souza (2019, p. 14), a partir de Da Ros *et al.* (2001), destacam que “[...] as pesquisas sobre formação inicial de professores também são importantes para a composição dos currículos, avaliação dos programas de formação, planejamento de atividades extracurriculares e mesmo para a avaliação institucional, enquanto instrumento de melhoria da qualidade dos cursos [...]”. Nesse viés, a seção seguinte deste trabalho irá apresentar reflexões sobre o objeto de estudo, a alfabetização, à luz de autores que tratam do tema, questão que norteou a pesquisa de campo.

Reflexões sobre a alfabetização

A aquisição de habilidades de escrita de uma criança é um processo que envolve vários elementos, tanto sociais como biológicos. Nos primeiros meses de vida, a criança desenvolve sua própria história de escrita complexa e construída culturalmente, que se inicia com os primeiros gestos. A aquisição da escrita faz parte da construção cultural da atividade simbólica, que inclui o desenvolvimento dos gestos, jogos, fala e desenho (Azevedo *et al.*, 2012).

Muitos autores debruçam-se sobre o tema alfabetização, entre eles a Professora Ana Luiza Bustamante Smolka, que vem atuando no campo da Educação, defendendo a alfabetização como prática

discursiva. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que o processo de aprender e ensinar a linguagem escrita é uma prática social. Como ela mesma coloca:

Quando, há três décadas, argumentei sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (Smolka, 2012, p. 23 *apud* Oliveira; Macedo, 2019, p. 29).

No instante em que vão se apropriando da linguagem escrita, as crianças sentem a necessidade de compartilhar com os colegas, assim vão se auxiliando mutuamente. Tal auxílio pode proporcionar um avanço no desenvolvimento da linguagem. Nesse processo discursivo e dialógico, a criança aprende por meio da influência mútua e de relacionamentos expressivos, nos quais há afeto, compreensão, atenção e vínculo com outra criança, com o professor, com ela mesma.

Para que a criança aprenda, é preciso trazer o cotidiano de suas vivências para a sala de aula, fazendo com que ela relacione o que está sendo ensinado com aquilo que tem acesso diariamente em sua vida. No processo da leitura e da escrita, a criança encontra um ambiente cheio de atrações (textos, figuras, imagens, palavras), ferramentas que podem ser usadas para atrair e cativar as crianças; dessa forma, ela aceitará esse novo mundo se o método for transformado em um ato lúdico, prazeroso, participativo e atrativo. Caso esse processo não seja de interação e interlocução, “[...] a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo” (Smolka, 2003, p. 49).

O professor precisa ter a sensibilidade de observar os caminhos que a criança percorre em seu cotidiano para tentar incluir aspectos dessa vivência em sua didática, aproximando-se das experiências das crianças. Os textos e as imagens sem sentido e que não fazem parte da vida social das crianças dificilmente vão fazer com que elas se interessem pela apropriação do sistema de escrita alfabética. As crianças apropriam-se do conhecimento pelos estímulos sociais, como também pelas suas próprias observações; ademais, buscam entender e aprender com base em suas experiências, antecipá-las e compreendê-las.

Cada criança tem seu tempo de aprender, e esse tempo deve ser leve, lúdico e estimulante. O professor precisa aguçar a curiosidade das crianças para que elas sintam necessidade de querer aprender sempre mais e busque por si só novas maneiras de aprender, uma vez que a criança é sujeito ativo e conhecedor, estando sempre em busca de novos conhecimentos.

Sob outra perspectiva, a pesquisadora Emília Ferreiro, teórica do estudo da Psicogênese da Linguagem Escrita, afirma que “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola, e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47). Nesse sentido, as crianças estão em processo contínuo de aprendizagem, por meio do qual precisam desenvolver habilidades de escuta, fala, pensamento e imaginação. No entanto, apesar

[...] dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam [...]. O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança (Ferreiro; Palacio, 1982, p. 15 *apud* Smolka, 2003, p. 50).

Para Ferreiro (1999), a criança vale-se dos conhecimentos prévios de linguagem, pronunciados com as informações que recebe sobre esse sistema e acaba criando hipóteses sobre a escrita. O resultado torna-se uma fonte de desafio e conflito para se adaptar ao sistema de escrita em ordem alfabética, e essa apropriação “[...] não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à hipótese alfabética” (Morais, 2012, p. 52). Nessa etapa, a criança já se apropriou do sistema de escrita. No início da alfabetização, as crianças ainda não compreendem as regras de escrita, tudo é muito novo para elas. O professor como mediador precisa fazer o aluno refletir sobre o que a escrita representa, levando-o a entender o que são símbolos, sons, linguagem e gestos, pois,

[...] como a escrita é uma invenção recente e, ao que tudo indica, o genoma humano ainda não contém genes específicos para o seu aprendizado, precisamos estar alertas para o fato de que as crianças pobres não são geneticamente programadas para aprender mais devagar. Para superar certos preconceitos e mentalidades que aceitam como “natural” alunos da escola pública poderem não estar ainda alfabetizados aos 8 anos de idade, os educadores (docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais) precisam considerar que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve (Morais, 2012, p. 71).

As crianças têm um grande potencial que precisa ser explorado de forma igualitária. Assim, os professores exercem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, quando acreditam que eles são capazes de aprender por meio de estímulos e interações. O potencial das crianças está no que elas podem fazer sozinhas e o que podem desenvolver quando são auxiliadas por um intermediador.

A escrita é algo recente na vida da humanidade, e, antes da escrita que se conhece atualmente, foram inventadas muitas outras. Logo, esse processo precisa de tempo para ser inserido na vida infantil, não é algo que vem geneticamente, em que uns têm mais ou menos capacidade de aderir ao

conhecimento que o outro. Toda criança precisa ser incentivada à leitura e à escrita, não importando o meio ao qual se encontram. O aluno que tem acesso a mais informações e um professor que o estimule terá, certamente, uma trajetória mais evolutiva no campo do conhecimento.

A escola como formadora do conhecimento necessita procurar os melhores meios para potencializar as capacidades que os alunos possuem. Nesse viés, o modelo de ensino adotado permite que a grande maioria das crianças que estão findando a educação infantil cheguem no 1º ano com mais conhecimento sobre a escrita. Cada aluno possui formas diferenciadas de obter e exercer o conhecimento, visto que cada um aprende de forma diferente. Dessa maneira, cabe ao educador e a todo o corpo escolar um olhar de sensibilidade.

Na fase que a criança está tendo contato com vários materiais escritos, ela começa a entender, então, que escrever é notar o padrão sonoro do que se diz. Nesse processo, com as crianças que estão alfabetizadas e ainda não sabem como as palavras se estruturam – por exemplo, por que a palavra “borboleta” é maior do que “bola” –, o professor precisa identificar as etapas de desenvolvimento dessas crianças em relação à apropriação da escrita para adequar o seu planejamento para cada fase.

Segundo Ferreiro (1999, p. 47), a teoria psicogênese da língua tem como base o processo de construção da escrita; assim sendo, a alfabetização precisa ser ensinada dia a dia, pois não é algo que nasce com a criança, mas, sim, acontece a partir da transição de conhecimentos que vão sendo passados por cada fase do aprendizado. O professor deve estimular o aluno à curiosidade, buscando a melhor forma de desenvolver seu potencial, permitindo que a criança seja a protagonista do seu próprio aprendizado.

Para tanto, a criança vale-se dos conhecimentos prévios de linguagem, pronunciados com as informações que recebe sobre esse sistema e acaba criando hipóteses⁴. O resultado torna-se uma fonte de desafios e conflitos para se adaptar ao sistema de escrita em ordem alfabética. No início da alfabetização, as crianças ainda não compreendem as regras de escrita, tudo é muito novo para elas. O professor como mediador precisa fazer o aluno refletir sobre o que a escrita representa, levando-as a entender o que são símbolos, sons, linguagem e gestos.

Magda Soares, outra teórica que discute a alfabetização, apresenta uma analogia quando discute a temática. Para a autora:

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou no mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para

⁴ Para saber, consultar Ferreiro e Teberosky (1985).

seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita (Soares, 2010, p. 21).

Diante do exposto pela autora, verifica-se que são necessárias duas ferramentas para alcançar o objetivo desejado: um passaporte para obtenção do sistema da escrita alfabética e ortográfica e seu uso adequado; e o outro passaporte seria o desenvolvimento de habilidades do uso dessa tecnologia na prática social em que a língua escrita está envolvida. Para a autora, o professor deve ensinar de forma simultânea a leitura e a escrita; assim:

No processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a criança deve entrar no mundo da escrita fazendo uso dos dois “passaportes”: precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pelo processo de alfabetização, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita e vivenciar diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de letramento. Se lhe é oferecido apenas um dos “passaportes” – se apenas se alfabetiza, sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido, parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro “passaporte” – se apenas, ou, sobretudo, se letra, sem se apropriar plena e adequadamente da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela (Soares, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, as escolas devem oferecer oportunidades às crianças, desde a educação infantil. Os professores da primeira infância precisam estar cientes de que, nessa fase, a educação não tem compromisso com a alfabetização, mas é importante oferecer oportunidades para a prática de letramento, por meio das quais os alunos poderão interagir para desenvolver habilidades de leituras de diferentes textos, oferecendo leituras lúdicas, prazerosas e participativas. Assim, as crianças vão percebendo e refletindo sobre a ligação entre a leitura e a escrita no seu cotidiano. Portanto, para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis. Para Soares (2010, p. 23):

É um equívoco acreditar que é a escola a única responsável por propiciar à criança os dois “passaportes” de entrada no mundo da escrita. Muito antes de chegar à instituição educativa – de Ensino Fundamental e mesmo de Educação Infantil – a criança já convive tanto com a tecnologia da escrita quanto com seu uso, porque, em seu contexto, a escrita está sempre presente [...].

A criança chega à escola com uma bagagem de conhecimentos, mesmo sem nunca ter entrado em uma sala de aula. Esses conhecimentos elas adquirem no dia a dia, por meio da televisão, internet e com a própria convivência familiar; todavia, são conhecimentos da vivência, sem uma sistematização. Logo, os professores, como mediadores, precisam valorizar e trabalhar em seus alunos possibilidades de escrita que façam parte de sua vivência ou o mais próximo possível dela, mapeando o que as crianças trazem de conhecimento que foram adquiridos fora da sala de aula. E, por meio desses conhecimentos prévios, organizar o ensino, dando acesso aos conhecimentos sistematizados para que a criança

obtenha desenvolvimento, autonomia e reflexão. Para tanto, faz-se necessário tanto o ensino do sistema de escrita alfabética como o uso desse sistema, pois

[...] o desenvolvimento de competências para a leitura e a escrita – o letramento – deve ser orientado por objetivos específicos: familiarização da criança, na leitura e na escrita, com diferentes gêneros de texto e suas características específicas, manipulação adequada de diferentes portadores de textos, particularmente livros, utilização de livros de referência (dicionários, enciclopédias), conhecimento e uso de biblioteca, entre muitos outros objetivos orientados pelo e para o letramento. Mas essas atividades podem e devem aproveitar-se de todas as oportunidades que levam a criança a identificar e a compreender a tecnologia que possibilita a produção do material escrito com que convive (Soares, 2010, p. 26).

Perante o exposto, é imprescindível que a formação inicial do professor apresente as diversas teorias sobre a alfabetização. Para isso, como se concretiza, nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Pedagogia, a disciplina de alfabetização? Quais os autores que são referência? Como a ementa aponta as prioridades a serem discutidas? Diante desses questionamentos, na sequência, serão apresentados os dados coletados nos PPCs de Pedagogia das Universidades Públicas do estado do Paraná, especialmente no que concerne à disciplina que trata desta temática, a alfabetização, bem como a análise desses dados.

A concepção sobre a alfabetização nos cursos de Pedagogia

Para a presente pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois ela possibilita ao pesquisador a percepção do contexto no qual o fenômeno se apresenta. O contato com o objeto investigado permite uma apreensão do meio, no movimento da dialética da realidade social que decorre pela percepção, reflexão e intuição (Triviños, 2009); dessa forma, o pesquisador é “[...] capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (Triviños, 2009, p. 125).

Cabe enfatizar que, para Triviños (2009), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos; assim, os “[...] limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]” (Triviños, 2009, p. 133). Nesse viés, para conhecer o objeto estudado, foi realizada uma análise documental, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 39), é um procedimento que se caracteriza com um “[...] amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares”. Para tanto, foram verificados 18 PPCs dos cursos de Pedagogia, de domínio público,

localizados nos *sites online* das IES, para, posteriormente, mapear, catalogar e realizar a prática de leitura e interpretação do conteúdo presente nos documentos.

Este trabalho está pautado na metodologia de Estado do Conhecimento que consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). Além disso, o Estado do Conhecimento “[...] proporciona um parâmetro sobre a quantidade das pesquisas efetivadas, e a partir dessa análise a aceitação do objeto, as convergências e divergências, os pressupostos teóricos e as lacunas, bem como as inovações na área e as permanências” (Zanlorenzi, 2018, p. 387).

A pesquisa que se utiliza da metodologia de Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual sobre o tema, rompendo pré-conceitos que, por vezes, são pré-estabelecidos. Isso diz respeito a romper com falsas evidências, que, em alguns casos, dão a ilusão de compreensão de determinados fatos, sendo a ruptura marcada pela exploração da produção, com a leitura e o estudo dos registros e a sistematização e a análise dos dados (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021). Para esta pesquisa, a metodologia do Estado do Conhecimento se desenrola com base no estudo analítico dos PPCs dos cursos de Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná localizados nos *sites online* oficiais.

Baseando-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foram seguidas as seguintes etapas: **Pré-análise**: coleta de dados das IES públicas do Paraná que possuem curso de Pedagogia; e **Exploração do material**: codificação dos cursos de Pedagogia das IES. Para essa etapa da pesquisa, foram coletados os dados dos PPCs das IES e organizados na Tabela 1.

TABELA 1 – IES públicas do Paraná que possuem curso de Pedagogia

(Continua)

IES (códigos)	Ano de início do curso	Ano do PPC	Carga horária do curso (horas)
IESUE – U.1	1970	2019	3.200
IESUE – U.1.1	1977	2017	3.902
IESUE – U.1.2	1974	2020	3200
IESUE – UO.2	1976	2017	3.328
IESUE – UO.2.1	1976	2017	3.348
IESUE – UO.2.2	1994	2017	3.464
IESUE – UM.3	1973	2018	3.200
IESUE – UM.3.1	1985	2018	3.840
IESUE – UP.4	1961	2009	3.498
IESUE – UNP.5	1960	2018	3.270
IESUE – UNP.5.1	1963	2020	4.176
IESUE – UNP.5.2	1968	2017	3.477
IESUE – UNP.5.3	2013	2018	3.400
IESUF – UNP.5.4	1966	2019	4.080
IESUE – UNP.5.5	1974	2019	3.960

IES (códigos)	Ano de início do curso	Ano do PPC	Carga horária do curso (horas)
IESUE – UEP.6	1964	2019	3.200
IESUE – UEP.6.1	1960	2020	3.200
IESUF – UF .7	1940	2018	3.200
IESUF – UF.8	2009	2016	3.255

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados dos PPCs analisados.

As denominações dos códigos foram escolhidas para preservar a identidade das universidades, por exemplo a sigla IESUE significa Instituto de Ensino Superior Universidade Estadual e IESUF – Instituto de Ensino Superior Universidade Federal; U.I, a letra inicial da Universidade e a sua matriz; U.I.I, o *campus* dessa mesma Universidade. Diante das análises, foi possível constatar que os cursos de Pedagogia precursores estão entre 1960 e 1970, e os mais recentes entre 2009 e 2013. Percebe-se que os cursos já têm uma grande jornada e passaram por muitas modificações ao longo dos anos. Com a pesquisa dos PPCs, observou-se que as IES oferecem cursos diurnos e noturnos, com aproximadamente 40 vagas por ano.

Para essa etapa de coleta, houve dificuldades no que concerne a duas questões: algumas IES têm seus PPCs fragmentados ou incompletos, dificultando a sua pesquisa, além de não estarem publicizados na íntegra, o que dificulta a pesquisa bem como a divulgação para estudantes de um documento que direciona o curso. Outrossim, não apresentam o histórico do curso e até mesmo o ano do PPC. Nesse sentido, aponta-se o quanto é importante a clareza na organização desse documento de forma que, ao ser publicizado, seja de entendimento adequado, dando, assim, acesso a todos.

Na sequência, analisaram-se os referidos cursos que possuem em suas matrizes curriculares a disciplina de Alfabetização ou nome similar, para então registrar em um quadro os dados de cada disciplina das IES para a análise (Quadro I).

QUADRO I – Disciplinas de cada IES pública do Paraná que possui curso de Pedagogia

(Continua)

IES (códigos)	Nome da disciplina	Carga horária
IESUE – U. I	Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilíngue I	68h
	Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilíngue II	68h
IESUE – U.I.1	Didática da Linguagem I	34h
	Didática da Linguagem II	68h
	Didática da Linguagem III	68h
	Didática da Linguagem IV	68h
IESUE – U.I.2	Teoria e Metodologia da Alfabetização	102h
IESUE – UO.2	Alfabetização e Letramento	136h
IESUE – UO.2.1	Alfabetização I	68h
	Alfabetização II	68h

IES (códigos)	Nome da disciplina	Carga horária
IESUE – UO.2.2	Linguagem e Alfabetização	68h
IESUE – UM.3	Linguagem e Alfabetização I	68h
	Alfabetização e Letramento II	68h
	Alfabetização e Letramento III	68h
	Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos	68h
IESUE – UM.3.1	Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social	68h
	Alfabetização, Letramento e Escolarização	68h
IESUE – UP.4	Alfabetização e Letramento	68h
IESUE – UNP.5	Fundamentos da Alfabetização e Letramento	60h
	Metodologia da Alfabetização e Letramento	60h
IESUE – UNP.5.1	Alfabetização e Letramento	72h
IESUE – UNP.5.2	Fundamentos-Teóricos-Metodológicos da Alfabetização	80h
IESUE – UNP.5.3	Alfabetização Letramento e Escolarização	90h
IESUF – UNP.5.4	Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização	144h
IESUE – UEP.6	Alfabetização e Letramento	72h
IESUE – UEP.6.1	Alfabetização e Letramento	144h
IESUF – UF .7	Alfabetização	60h
IESUF – UF.8	Linguagem e Alfabetização	60h
	Metodologia e Prática da Alfabetização	30h

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos PPCs analisados.

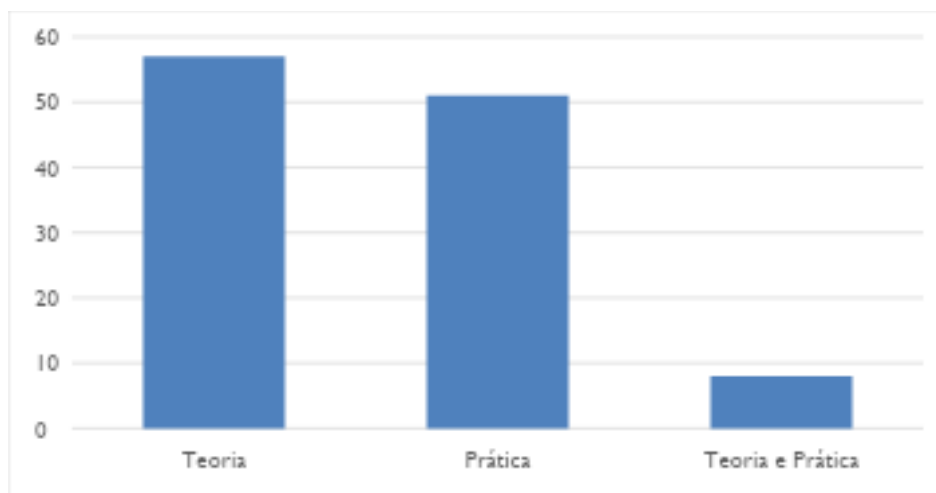
Observa-se, no Quadro I, as horas e os nomes das disciplinas que são ofertadas no curso de Pedagogia referente à alfabetização e que, mesmo sendo a base para o desenvolvimento infantil, essa disciplina não está presente de forma efetiva dentro dos quatro anos do curso de Pedagogia. A IES do PPC-I, por exemplo, oferta duas disciplinas sobre alfabetização com carga horária anual de 68 horas cada, totalizando 136 horas, enquanto a carga horária total dos quatro anos do curso é de 3.200 horas, o que diz respeito a 4,25% do total da carga horária. Nesse sentido, o que se defende é que uma disciplina que trata do processo de apropriação da leitura e escrita e que dará sustentação para toda a aprendizagem da criança teria de ter uma carga horária mais condizente com sua importante constatação.

Ainda analisando o Quadro I, foi possível constatar que aproximadamente 13 IES não apresentam as referências bibliográficas. Outra questão refere-se às diferenciações sobre a denominação da disciplina, constatação que só foi possível a partir da leitura das ementas e das referências bibliográficas, as quais apontam que tal tema, mesmo sendo abordado de forma diferente, fazia parte da matriz curricular – por exemplo, didático da linguagem.

Dando prosseguimento à exploração do material, emergiu ao longo do estudo dos conteúdos das ementas as categorias para a verificação. As categorizações compreendem a “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 145). Para tanto, o critério utilizado foi o semântico, em que foram elencadas as seguintes categorias:

teoria, prática e teoria-prática. Nesse momento do estudo, foram averiguadas todas as ementas e inferidas e classificadas as que direcionam as disciplinas de alfabetização para a prática, teoria e prática/teoria concomitantes. Os dados foram registrados no Gráfico I.

GRÁFICO I – Percentagem teoria e prática



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos PPCs analisados.

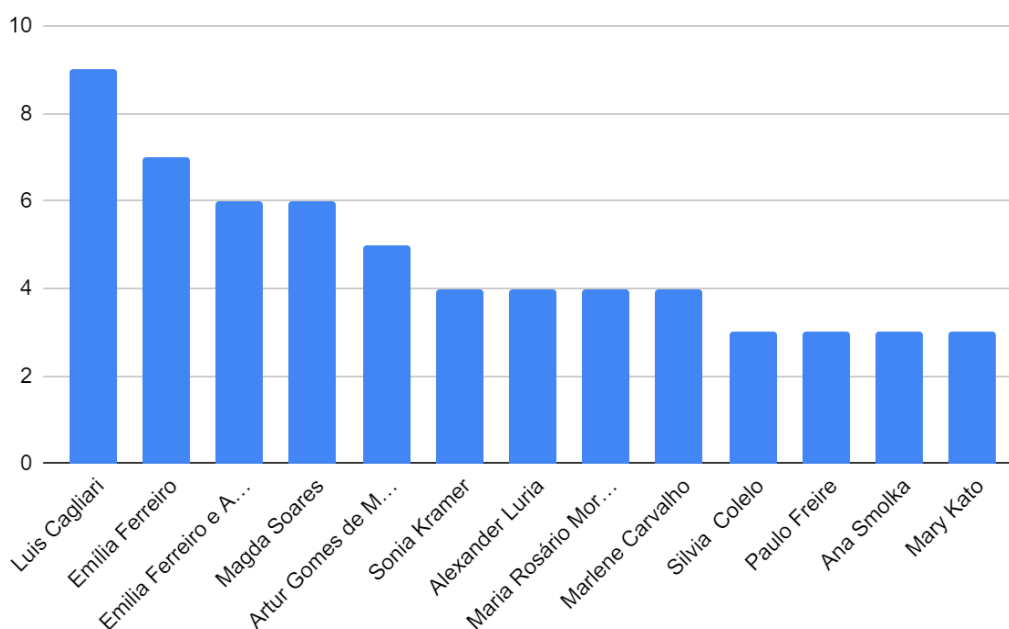
Ao analisar o gráfico, fica evidente que as IES têm um direcionamento maior em seus currículos em que a alfabetização é voltada à teoria (49%). Em relação à prática, ficou em 44%, e entre ambos, um número de 7%. Destaca-se que a relação entre teoria e prática de ensino é importante e multifacetada, porém estão intimamente ligadas. Por um lado, as teorias fornecem aos futuros educadores os princípios e os conceitos fundamentais que regem a forma como eles poderão abordar o ensino e o aprendizado. Por outro lado, a prática de ensino permite testar essas teorias em situações da vida real, garantindo que elas sejam eficazes quando aplicadas, sustentando o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, no campo de estágio, quando os discentes fazem suas regências nas turmas de alfabetização. Além disso, é essencial observar que a relação entre teoria e prática de ensino não é unidirecional. As teorias também podem surgir da prática de ensino e vice-versa. Freire (1996, p. 25) aponta que: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

A teoria na alfabetização refere-se aos fundamentos teóricos que embasam as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores. Essa teoria pode ser encontrada em diversas correntes educacionais, como a psicogênese da língua escrita, a abordagem construtivista, a teoria sociointeracionista e outras.

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento educacional, pois possibilita o acesso e a participação plena na cultura escrita. Assim, uma estratégia para integrar teoria e prática é por meio do uso de estudos de caso, simulações e exemplos do mundo real. Dar aos estudantes a oportunidade de aplicar teorias e habilidades em cenários da vida real pode ajudá-los a entender melhor as implicações práticas do que estão aprendendo. Além disso, os professores devem incentivar os alunos a fornecerem *feedback* e a dialogarem sobre suas experiências.

Feito esse percurso, foram verificadas as referências bibliográficas socializadas nos PPCs, a fim de constatar quais os autores que estavam mais presentes nas disciplinas. Para tanto, seguiu-se a uma organização a partir dos autores referenciados. Para apresentação desses dados, foram priorizados os mencionados mais de duas vezes. O Gráfico 2 apresenta os resultados.

GRÁFICO 2 – Autores presentes nas referências



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados dos PPCs analisados.

A análise dos autores presentes nas referências bibliográficas possibilitou verificar qual a perspectiva epistemológica da alfabetização. Assim, observou-se que autores que se inserem na perspectiva construtivista é que estão mais presentes: Emília Ferreiro aparece nas referências de sete PPCs; e Ana Teberosky, em mais seis referências. Além dessas autoras, há Arthur Gomes de Moraes, com cinco, e Magda Soares, com seis referências, totalizando 24.

Considera-se que a base construtivista, tendo como embasamento teórico a psicogenética piagetiana, foi um divisor de águas no processo de alfabetização, principalmente no Brasil, um “[...]”

verdadeiro ‘abalo sísmico’, apontando uma ‘nova criança’ que deixava de ser compreendida como sujeito receptor de um conhecimento exógeno e organizado nos parâmetros de uma lógica adulta” (Larocca; Saveli, 2001, p. 193). Assim sendo, é compreensível o aparecimento de autores dessa linha nas referências. Entretanto, o que se infere é que, ao cotejar com outros autores de outras perspectivas como, por exemplo, Ana Luiza Bustamante Smolka e sua perspectiva de alfabetização como processo discursivo, na perspectiva Histórico-Cultural, bem como outros autores dessa mesma linha ou então Paulo Freire, a perspectiva construtivista é a proeminente.

Conclusão

Neste artigo, pode-se observar que, muito embora a formação de professores tenha se tornado um tema importante nas discussões sobre o cenário acadêmico no Brasil, seu modelo educacional não sofreu grandes mudanças. Dessa maneira, a discussão sobre a formação inicial do professor deve ser permanente, principalmente dos futuros professores dos anos iniciais, na qual se forma a base do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia e as suas matrizes curriculares são campos importantes e necessários de debates e pesquisas, pois eles expressam o conhecimento científico que será ensinado e aprendido pelos futuros professores.

Nesse viés, este trabalho apresentou, a partir da análise documental de 18 Projetos Pedagógicos de sete cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais e um de Universidade Federal, sendo todas instituições públicas do estado do Paraná, a necessidade de consistência na formação inicial do futuro professor dos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com um olhar mais específico no que concerne à alfabetização. Como se pode perceber ao longo da análise das 29 disciplinas, alguns cursos acabam tendo apenas uma disciplina ou mais, marcados por cargas horárias distintas entre si, com espaços diferenciados para a formação do professor alfabetizador, implicando a práxis educativa desse profissional no campo de atuação docente na educação básica, devido à possibilidade de vir a ter uma formação fragilizada em relação à alfabetização.

Defende-se que a formação consistente do professor alfabetizador precisa ter aprofundamento, ser tratada ao longo do processo formativo no curso de Pedagogia, não ficando restrito apenas a uma ou duas disciplinas, mas na totalidade do curso. No momento, por exemplo, do estágio supervisionado curricular, o processo de alfabetização está presente: na elaboração do planejamento, sendo objeto de discussão; na disciplina da Educação de Jovens e Adultos, pensando na alfabetização desses sujeitos que convivem/trabalham no meio social; nas disciplinas de Psicologia da Educação, para entender como é o processo de formação da linguagem e o desenvolvimento do cérebro do ser humano e suas implicações no processo de alfabetização e na aprendizagem; na

disciplina de Arte, como é entendido o processo de constituição do desenho, que caminha lado a lado no processo de alfabetização, momento que as crianças expõem seus pensamentos em forma de imagens, que vão constituindo espaço-forma-significado.

Ainda, não é possível deixar de lado a necessidade da criação de eventos que envolvam a temática da alfabetização, em que sejam debatidas e dialogadas, em conjunto com a academia e com a comunidade – dito de outro modo, com a universidade, composta de seus docentes e discentes, com os professores da educação básica e demais membros da comunidade –, estratégias e políticas educacionais de alfabetização das crianças brasileiras que frequentam as escolas do país.

Eleger a alfabetização como foco da análise deu-se em virtude de que a apropriação da escrita e da leitura dá suporte aos outros conhecimentos, considerando como imprescindível de ser estudada, problematizada e discutida na academia. Sobre a alfabetização, a perspectiva que se defende é que ela se trata da sistematização da língua, porém não desvinculada dos mais diversos usos da leitura e da escrita e do conhecimento do porquê e para que se usa a leitura e a escrita. Magda Soares (2010) e Arthur Gomes de Moraes (2012), entre outros autores, apontam os termos “alfabetização” e “letramento” para esse processo, os quais devem ser simultâneos.

Por meio do método qualitativo, documental e bibliográfico, o objetivo deste estudo foi investigar a concepção de alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia no Paraná, especialmente a concepção epistemológica proeminente. O percurso da pesquisa aponta, na análise, que o construtivismo é proeminente; desse modo, a teoria cognitivista piagetiana é a base epistemológica que aparece em diversas disciplinas que tratam da alfabetização.

Considera-se que tratar de estudos que envolvem essas perspectivas são primordiais, uma vez que eles marcam uma mudança teórica, didática e metodológica no ensino da linguagem escrita. No entanto, não estudar outros autores que são de perspectivas diferentes fragiliza o processo de formação, deixando lacunas na formação. Desse modo, é de extrema relevância que o acadêmico do curso de Pedagogia tenha contato com as diferentes bases epistemológicas do processo de alfabetização, para poder compreender e, assim, realizar a práxis alfabetizadora, consciente de como ocorre a formação da linguagem oral, da leitura e da escrita.

Outro dado apresentado na pesquisa diz respeito aos cursos de Pedagogia deixarem expresso nas ementas de alfabetização das IES o não trabalho de teoria e prática de forma concomitante, pois se tem uma divisão entre ambas, ressaltando a teoria sobre a prática. Isso implica a fragilidade da formação, pois, enquanto a teoria fornece a base e a estrutura para a Pedagogia, a prática permite a implementação e o refinamento dessas teorias. Nesses termos, observou-se a incoerência entre as referências bibliográficas e a ementas no que concerne à relação teoria e prática, dado que será explorado em outra pesquisa.

A alfabetização com base no desenvolvimento educacional infantil é uma área de estudo que visa compreender e aplicar as teorias e as práticas relacionadas ao processo de aprendizado da leitura e da escrita. A alfabetização é um marco fundamental na trajetória educacional de uma criança, pois é por meio dela que a criança adquire habilidades essenciais para sua vida acadêmica e social. Por fim, é primordial apontar a coerência que deve estar presente nas matrizes curriculares e a necessidade de tratar e explorar a disciplina, no caso a alfabetização, em todas as vertentes teóricas, a fim de que o espaço de sala de aula seja local de debate das diferentes bases epistemológicas.

Referências

AZEVEDO, R. O. M.; et. al. Formação inicial de professores da educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set. /dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

DA ROS, S. Z.; et. al. Fala Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0829286813401.doc>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 2. ed. Tradução: Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan. /abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>

GOMES, A. A.; RODRIGUES, S. A.; SOUZA, D. B. de. Um olhar sobre o curso de Pedagogia e a formação para docência na educação básica. In: RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. (org.). **Olhares sobre a formação inicial de professores para a infância**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 13-28.

LAROCCA, P.; SAVELLI, E. L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001. p. 185-220.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e-22902.057, 2024.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, S. G.; MACEDO, M. R. C. Discursividade e alfabetização: 30 anos dialogando com Ana Luiza Smolka. **Educação, Psicologia e Interfaces**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 28-42, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i1.125>

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2002. p. 161-169. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SOARES, M. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: Secretaria do Estado de Educação, 2010. p. 21-27.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 385-400, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652374> . Acesso em: 19 abr. 2023.

Recebido: 09/01/2024

Aceito: 12/09/2024

Received: 01/09/2024

Accepted: 09/12/2024

Recibido: 09/01/2024

Aceptado: 10/09/2024

