

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UM PARÊNTESE PARA ABORDAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB

*Igor Sousa Pereira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Claudionor Alves da Silva*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa em andamento intitulada “Alfabetização, Leitura e Escrita: concepções, práticas pedagógicas e formação docente”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização Inicial, Leitura e Escrita (GEPALI). O objetivo deste trabalho é apresentar, ainda que de forma preliminar, uma análise do currículo do curso de Pedagogia, na perspectiva da formação da professora alfabetizadora. Quanto à metodologia, para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, propomos uma análise documental, no caso, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no que se refere à alfabetização; entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino que se licenciaram em Pedagogia pela UESB e entrevista com discentes do VII e VIII semestres do referido curso. Esta investigação partiu dos seguintes questionamentos: o curso de Pedagogia tem formado professoras com competência para atuar nas classes de alfabetização?; O currículo do curso de Pedagogia tem dado conta de munir as discentes dos referenciais teórico-metodológicos inerentes à alfabetização?; As discentes do curso de Pedagogia têm se apropriado dos métodos e ou das metodologias da alfabetização? A pesquisa desenvolvida foi de cunho descritivo e exploratório e utilizou-se de análise documental e entrevista semiestruturada. Conclui-se que o curso de Pedagogia não tem formado professoras alfabetizadoras no sentido de atender às demandas impostas e ou propostas pelas políticas curriculares vigentes.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Curso de Pedagogia. Formação de professoras.

### Introdução

No que se refere à educação brasileira, vale destacar alguns avanços conquistados à base de muita luta nas últimas décadas. Entre elas, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a sua ampliação para nove anos e a entrada da criança de seis anos nessa etapa de ensino. Junto a esses avanços, vieram também vários desafios a respeito do currículo a ser desenvolvido com a criança de seis anos. Como ensinar a criança de seis anos a ler e a escrever? A criança de seis anos está apta a ser alfabetizada? A não definição do currículo, bem como a não formação do professor para atender às crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental podem ser considerados como corresponsáveis pela não alfabetização das crianças da escola pública no seu devido tempo.

Partilhamos a ideia de que o objetivo do Ensino Fundamental seja o de facilitar às/aos estudantes os aprendizados de expressão e compreensão oral, leitura, escrita, cálculo, compreensão de noções básicas de cultura, o hábito de convivência, bem como o de estudo, senso artístico, criatividade e afetividade. Com isso, acreditamos na garantia de uma formação abrangente que contribua para o pleno desenvolvimento da personalidade das/os estudantes, de modo que as/os prepare para a continuidade nos estudos. Esperamos, assim, que a ação educativa nesta etapa busque a integração das diferentes experiências e aprendizados das/os estudantes e se adaptará aos seus ritmos de trabalho.

Para que esse objetivo do Ensino Fundamental seja alcançado, de forma plena, defendemos que a professora tenha uma formação inicial e continuada sólida, de modo que lhes possibilitem desenvolver o trabalho docente com competência em todas as áreas, no caso das que atuam nos anos iniciais desse nível. No caso do ensino de música, educação física e línguas estrangeiras nessa etapa, deve ser ministrado por professoras e professores com a respectiva formação.

Nessa perspectiva, reconhecemos que as faculdades de educação têm tido um papel fundamental em relação à investigação sobre a formação de professoras e professores desde a década de 60 do século passado, quando o país inicia a luta por uma democratização da educação. De modo específico, tratamos aqui da formação da professora alfabetizadora, considerando a sua relevância no contexto da educação nacional. Este trabalho está vinculado ao contexto de uma pesquisa intitulada “Alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas pedagógicas e formação docente”.

Entre os questionamentos da referida pesquisa, destacamos os que se referem a este trabalho: o curso de Pedagogia tem formado professoras com competência para atuar nas classes de alfabetização?; O currículo do curso de Pedagogia tem dado conta de munir as discentes dos referenciais teórico-metodológicos inerentes à alfabetização?; As discentes do curso de Pedagogia têm se apropriado dos métodos e ou das metodologias da alfabetização?

O objetivo deste trabalho é apresentar, ainda que de forma preliminar, uma análise do currículo do curso de Pedagogia, na perspectiva da formação da professora alfabetizadora. Quanto à metodologia, para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, propomos uma análise documental, no caso, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no que se refere à alfabetização; entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras da rede

municipal de ensino que se licenciaram em Pedagogia pela UESB e entrevista com discentes do VII e VIII semestres do referido curso.

Na sequência, apresentamos sucintamente, dada a limitação do espaço, os antecedentes históricos e políticos acerca da alfabetização e da formação de professoras alfabetizadoras, no contexto brasileiro.

### **Sobre o processo de alfabetização**

As primeiras pesquisas desenvolvidas no campo da Alfabetização inicial no contexto brasileiro datam dos anos 80, muitas delas influenciadas pelos estudos recém-divulgados sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1970. Entre essas pesquisas, destacam-se as de Colello (1990), Weisz (1985), Grossi (1990), Morais (1986), entre outras.

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram, assim, considerados por Collelo (2004) e Weisz (2004), entre outros, como uma revolução conceitual na alfabetização e desmontou todas as explicações construídas durante décadas para justificar o fracasso das crianças brasileiras e de toda a América latina, em relação ao aprendizado inicial da leitura e da escrita. Para elas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky não elaboraram um novo método de alfabetização, mas mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes de compreender o sistema alfabético.

Entre as contribuições da psicogênese, para o processo de alfabetização, Carvalho (2005), Colello (2004), Morais (2012), Weisz (2004) entre outros, apontam a substituição das cartilhas por textos reais, livros de histórias, revistas, panfletos, enfim, pelos diversos portadores de textos; passou a considerar a criança como sujeito do processo de construção do conhecimento e o/a professora como mediador/a. Esses estudos apontam também que, a perspectiva psicogenética representou uma espécie de renascimento da alfabetização ou seja, a possibilidade de reverter o quadro do fracasso escolar, na época, traduzido como evasão e reprovação nos primeiros anos de escolarização.

Para Leão (2011), a grande contribuição desses estudos foi que a prática docente adquiriu uma nova aparência, uma nova interpretação. Isto se deve que o processo de aquisição da linguagem escrita, em oposição ao ensino tradicional, buscava métodos de como ensinar e não tinha em conta o conhecimento e a experiência do mundo que os estudantes já tinham. Neste aspecto, o construtivismo é visto como uma teoria fundamental do aprendizado

em que o sujeito tem m papel ativo em sua aprendizagem, isto é, os estudantes são responsáveis por sua própria construção do conhecimento a partir de sua interação com a leitura e a escrita, desde a valorização de seu conhecimento e a importância que tem para obter a aprendizagem.

A partir de então foram férteis as investigações a respeito do processo de alfabetização, tendo como princípios basilares as vertentes teórico-conceituais fundamentadas em J. Piaget e L. Vygotsky, para quem a aprendizagem se processa mediante a interação entre o sujeito e a cultura em que vive. Entre essas investigações, encontram-se Campelo (2012), Ferreira, (1995, 2000), Leal (2007), Weisz (2004), Leão (2011), Moraes (2012), entre outros.

Para Ferreira (2000), a aprendizagem da escrita se dá mediante um ensino sistematizado e não basta que a criança manipule os diversos livros ou qualquer outro material de escrita para que ela se aproprie do sistema de escrita alfabética. Deixar que as crianças, sem orientação diante dos diversos materiais de escrita não permite que elas aprendam a ler e a escrever. De acordo com Moraes (2012, p. 53),

[...] um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seu conhecimento prévio sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como uma fonte de desafio e conflito.

Os diversos estudos desenvolvidos a partir da psicogênese da língua escrita atestam que a alfabetização se baseia em dois princípios: a compreensão da evolução dos sistemas de hipóteses construídas pelas crianças sobre a natureza da linguagem a confirmação dos supostos inerentes à epistemologia genética em relação com o desenvolvimento da escrita. Sobre a base desses princípios, se supõe que as crianças têm conhecimentos em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento.

Nesse período também, destacam os estudos desenvolvidos por Soares (1985, 2003), Góes (1984), Smolka (1993), que muito contribuíram e têm contribuído para o processo de alfabetização. Smolka, por exemplo, aborda a alfabetização como um processo discursivo, tendo em vista que a linguagem emerge no contexto das práticas sociais como un instrumento constitutivo da psique humana.

Em outra perspectiva, vale lembrar os trabalhos de Geraldi (1984) que, indiretamente, trata da alfabetização quando propõe que o texto seja a unidade de ensino da língua. Nesse sentido, seus estudos são perfeitamente aplicados ao ensino da leitura e da escrita desde o processo inicial da alfabetização. Para Geraldi (1995), a escola deveria ser o lugar de destaque para que os alunos se coloquem como anunciadores do discurso e não só interlocutores dos demais, o que evitaria o abandono do próprio discurso. Sem fazer uso do discurso, o aluno é levado à sua ausência completa e, conseqüentemente se converteria a simples usuário de um código estranho.

Importante destacar os trabalhos de Cagliari (1996, 1988), Lemle (1993) e os de Faraco (2005), que têm o foco na linguística e sua aplicação ao processo de Alfabetização, por considerar a alfabetização como um processo meramente linguístico. Esses trabalhos são considerados como fundamentais para a formação das professoras alfabetizadoras. Lemle (1993) destaca as capacidades básicas para a alfabetização: dominar a ideia de símbolo; discriminar as formas das letras; discriminar os sons da fala; ter consciência da unidade palavra e organizar a página escrita.

Por sua vez Cagliari (2009) chama a atenção para a realidade linguística da criança que, aos três anos já é capaz de conversar com outros e compreende plenamente o que lhe é dito. Nessa perspectiva, afirma que *“Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança [...]”* (p. 15).

Numa perspectiva histórica e também política, não há como não mencionar os trabalhos de Mortatti (2000, 2005), que, ao analisar os diversos momentos históricos do processo de alfabetização, desde o período imperial, a autora destaca a questão da querela dos métodos, que sempre tiveram seu espaço de disputa no contexto educacional. Para Mortatti (2005), essa história se caracteriza como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança (permanências e rupturas), num contexto de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido para a alfabetização (Mortatti, 2005).

Conforme o exposto, desde os anos de 1980 no Brasil, numa ou noutra perspectiva, há tentativas de ruptura com os métodos tradicionais de alfabetização, que procuram colocar o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador dessa aprendizagem. No entanto, a Política Nacional de Alfabetização, implantada no ano de 2019, com argumento de que a alfabetização passa a ser compreendida com base em evidências científicas, adota o

método fônico como sendo infalível para a solução do problema do fracasso da alfabetização no país.

Frade (2005) apresenta vantagens e desvantagens do método fônico. Para ela, a metodologia de ensino que foca nas relações fonemas-grafemas é viável para os aprendizes decifrar mais rapidamente, nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita. As desvantagens seriam nos casos de variações dialetais na pronúncia das palavras, como exemplo da palavra tomate, escrita com *e* e é pronunciada como [tumatSi] ou [“tumatchi”] em algumas regiões do Brasil.

Outros exemplos podem ser apontados como o caso de algumas letras que representam diversos fonemas, de acordo com a posição na palavra: a letra *s*, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). E mais, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / *s* / por ser representado pela letra *s* (sapeca), pela letra *c* (cenoura), pela letra *ç* (laço), pelo dígrafo *ss* (assar), pelo dígrafo *sc* (descer), pelo dígrafo *xc* (excelente).

De acordo com essas observações, compreende-se que o princípio da relação direta da fala com a escrita não se aplica à maioria dos casos. Por isso, o sistema de escrita da língua portuguesa tem a ortografia e diversas convenções que estabiliza essas diferenças de representação. Esse caráter simbólico da linguagem, em que as palavras remetem a objetos, pessoas, animais etc., impõe desafios ao sujeito aprendiz da linguagem escrita.

Verificamos, desse modo, que os diferentes enfoques teóricos apresentam contribuições para o processo de alfabetização, mas não dá, por isso, para optar por apenas um deles e acreditar que apenas um deles seja a única possibilidade para dar conta do processo de alfabetização. Nesse sentido, acreditamos, sim, em uma formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras, que lhes possibilite dominar um conjunto de referenciais teórico-metodológicos, por meio dos quais elas possam planejar e desenvolver as atividades pedagógicas com articulação teoria-prática.

Acreditamos, sim, que as professoras alfabetizadoras precisam ter conhecimentos a respeito da fonética e fonologia, bem como de todos os conhecimentos linguísticos que estão diretamente envolvidos com o processo de alfabetização. Por meio desses conhecimentos, as professoras terão propriedade para o desenvolvimento de atividades que contribuam com a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças. As professoras alfabetizadoras precisam ainda ter conhecimento dos processos de leitura e suas estratégias; sobre os

processos de escrita e, entre outros, dos processos cognitivos relacionados aos processos de aprendizagem.

No entanto, não atribuímos a responsabilidade do fracasso na alfabetização às professoras, de modo particular, pois temos consciência de que para superar os problemas do fracasso da alfabetização depende de um conjunto de fatores relacionados ao sistema de ensino, aos projetos e práticas de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, da instituição de ensino, do currículo e tantos outros aspectos que envolvem o trabalho pedagógico que se tem desenvolvido e o compromisso com a sua qualidade.

Daí, conforme Galvão e Leal (2005, p. 16), acreditamos que seja necessário às redes de ensino enfrentar três problemas: “*o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola [...]; precisa também ser um dos mais valorizados da escola [...]. É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores[...]*”.

A seguir, apresentamos alguns fundamentos sobre a formação de professores, com foco na formação da professora alfabetizadora.

### **Sobre a formação de professores**

Recentemente, investigações como a de Jiménez e O’Shanahan (2008) têm percebido que as professoras se baseiam em três enfoques para ensinar as crianças a ler e a escrever: um, baseado no método global, a partir do ensino da palavra ou texto; outro a partir do ensino dos fonemas e, por último, a partir do ensino das sílabas. Os processos de leitura e de escrita se concentram, entre outros aspectos, além do uso dos métodos de ensino, como o currículo e a formação docente. Cabe destacar que a nossa preocupação é com a aprendizagem efetiva de todas as crianças, em especial das classes trabalhadoras, que são a maioria da população brasileira e, por diversos fatores, que não cabe aqui elencar, são as crianças que menos aprendem na escola. Por isso, nossa luta é também por uma escola democrática, que tem a função de atender satisfatoriamente a todas elas, sem distinção de cor, raça, gênero, classe social etc.

Compreendemos a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, em particular, um dos fatores necessários e urgentes para contribuir com a reversão do problema acima exposto. Reafirmamos, contudo, que é a professora a única responsável pelo problema que as crianças têm historicamente enfrentado para aprender a linguagem escrita. É preciso

lembrar que o objetivo da Educação Básica é facilitar às/aos estudantes os aprendizados de expressão e compreensão oral, leitura, escrita, cálculo, aquisição de noções básicas de cultura, e o hábito de convivência, bem como os de estudo e trabalho, senso artístico, criatividade e afetividade, a fim de garantir uma formação abrangente que contribua para o pleno desenvolvimento e sua personalidade. E isso não é papel exclusivo das professoras.

A ação educativa neste nível da educação busca a integração das diferentes experiências e aprendizados das/dos estudantes e se adapta aos seus ritmos de trabalho. Nos anos iniciais, a Educação Básica é organizada em disciplinas e áreas com caráter global e inclusivo e é ministrada por professores que devem ter competência em todas as áreas desse nível. No entanto, o ensino de música, educação física e línguas estrangeiras devem ser ministrados por professores com a respectiva especialização ou qualificação, quando a escola adota essas áreas em seu currículo.

Mais recentemente, os estudos na área da formação docente, segundo André (2010), têm como foco o professor e as suas opiniões. Por isso a importância de melhor conhecer o fazer docente, ouvir as professoras e professores, dando a possibilidade e a necessidade de conhecerem os contextos de produção dos depoimentos e das práticas declaradas. Ainda para André (2010, p. 176, p. 81), “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e aos seus efeitos na sala de aula”.

Por outro lado, os estudos de Tardif (2010), Marcelo (2009), Santos (2007), entre outros, têm destacado que falta ênfase em atividades de sala de aula durante a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Para eles, é necessário instrumentalizar o docente para a sua prática. Santos (2007) destaca três paradigmas de como têm sido estruturados os cursos de formação inicial de professores: O primeiro defende a formação de um profissional mais reflexivo, oposto ao da racionalidade técnica (separação entre teoria e prática); o segundo tem no desenvolvimento de habilidades básicas e imutáveis no trabalho do professor e, por fim, discute tradições distintas que orientam o campo da formação de professores.

Desse modo, continuam os desafios dos cursos de formação de professores e, entre eles, o de formar professores que deem conta dos conteúdos curriculares de diferentes disciplinas, como os professores dos anos iniciais, ou a definição dos procedimentos a serem utilizados em sala de aula, considerando cada uma das situações. Em se tratando do professor alfabetizador, Faraco (2005, p. 9), afirma que ele “[...] precisa ter um bom conhecimento da

*organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”.*

O curso de Pedagogia foi se constituindo como locus principal para a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 2006. Com a aprovação das diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, centram a formação do pedagogo na docência e também dá ênfase à gestão. Ainda assim, permanece o desafio de estruturar um currículo para os cursos de formação de professores que rompa com o modelo aplicacionista do conhecimento. Segundo Tardif (2002, p. 274), o rompimento com tal modelo “[...] *consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano*”.

Conforme os argumentos aqui apresentados, concordamos, sim, que a carência de conhecimentos por parte de professores se constitui em obstáculo para o desempenho de uma prática pedagógica voltada para o atendimento das expectativas do mundo real e, conseqüentemente, com o exercício pleno da cidadania. O profissional, no caso o professor, munido dos conhecimentos, faz toda a diferença em sua atuação, pois se trata de uma ação sobre outros sujeitos, o que amplia sua responsabilidade social e política compromissada com a transformação social.

## **Um olhar sobre o curso de Pedagogia**

Como se trata de uma análise preliminar, considerando que esta pesquisa se encontra em andamento, mais especificamente em sua fase de construção dos dados, abordamos aqui uma análise das narrativas das professoras alfabetizadoras acerca do curso de Pedagogia da UESB. Inicialmente, constatamos, por meio das narrativas de todas as professoras, as dificuldades enfrentadas para cumprimento de sua função: ensinar a leitura e a escrita.

Com relação a essas dificuldades, as professoras reclamam fundamentalmente da formação recebida pelo curso de Pedagogia. Mais especificamente, as professoras relataram que essa formação se dá por meio da teoria, com pouca ou nenhuma relação com a atividade prática de sala de aula em relação à alfabetização. *“O que aprendemos na universidade não dá para aplicar na prática. Só estudamos teoria e teoria. Na prática é muito diferente. Na verdade, aprendemos a alfabetizar quando começamos a ensinar, por meio da prática”*,

afirmou a professora Odete<sup>1</sup>. As narrativas da maioria das professoras expressa, em outras palavras, essa mesma ideia.

Evidencia-se, desse modo, a existência de um hiato entre a teoria e a prática das professoras, ou seja, há uma dissociação entre os conhecimentos teóricos produzidos no contexto da formação docente e suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Evidencia-se também uma concepção da formação desejada, que é o modelo da racionalidade técnica, modelo esse que defende a aplicação de técnicas fornecidas como a salvadora dos problemas encontrados na prática. Esse modelo é criticado por Santos (2007), exatamente por separar teoria de prática.

Embora as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia tenham priorizado o curso de Pedagogia como formação do docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, constatamos que o currículo do curso de Pedagogia da UESB não deve ser visto como formação do professor alfabetizador. Não há dúvidas de que seja imprescindível o conhecimento de língua e da linguagem para alfabetizar (o que não está presente no currículo do curso). O alfabetizador deve ser conhecedor da língua que ensina e, conforme Poersch (1990, p. 37) “[...] *é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise*”.

Isso sugere a necessidade de uma formação inicial em área específica para o profissional que lida com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua. Além de criar as condições que possibilitem aos alfabetizadores a formação, é preciso que haja monitoramento e avaliação no decorrer do processo. Nesse aspecto, vale ressaltar as palavras de Leite (2010, p. 53): “*É preciso criar condições concretas, na estrutura e funcionamento da instituição, para que os docentes possam exercer, de maneira contínua e coletiva, a reflexão sobre sua prática pedagógica*”.

Consideramos ainda que o curso de Pedagogia não pode ser o responsável por todas as mazelas, pelas práticas mal sucedidas ou pelo não aprendizado da leitura e da escrita por arte das crianças, conforme as narrativas das professoras. Entre as narrativas, destaca a de Helena: “*Eu já era professora quando iniciei o curso de Pedagogia. Eu acreditava que iria aprender*

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados para as professoras são fictícios para preservar a identidade.

*muito mais sobre alfabetização e ia alfabetizar todos os meus alunos. Mas me enganei: o curso de Pedagogia não ensina alfabetizar”.*

Quando afirmamos que o curso de Pedagogia não pode ser visto como o único responsável, estamos falando da formação continuada, que é de responsabilidade dos sistemas de ensino. O curso de Pedagogia, não que estejamos discordando da narrativa das professoras, mas é uma formação inicial, como qualquer outra.

A formação continuada, conforme Imbernón (2010), é vista como parte do desenvolvimento profissional e pode permitir um novo significado da prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e avaliar o desempenho do professor. A formação contínua também pode trazer novas perguntas sobre a prática e tratar de compreender o enfoque da teoria e a prática, o que permite articular novos conhecimentos para a construção do ensino.

Acreditamos ainda que a carga das mazelas do ensino não pode recair apenas sobre o professor. São necessárias outras mudanças também, como as formas de gestão, dependentes da força e vontade política de todos os envolvidos no processo educativo. O reconhecimento da influência de que as mudanças sociais, culturais e históricas têm provocado no cenário educacional, leva a perceber a necessidade de professores com uma formação sólida para o enfrentamento dos novos desafios postos por essas mudanças. Isso requer dos professores um constante processo de formação, pois *“o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”* (Freire, 1996, p. 92).

É indispensável que o professor saiba o que se vai ensinar, do contrário, não saberia conduzir o processo educativo. É indispensável também que o professor considere que *“a mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com o todo”* (Tavares, 1993, p. 128). A formação continuada do professor é considerada como um passo significativo para se encontrar o caminho que o leve a uma educação capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, para quem acredita que *“só consegue ensinar aquele que também está disposto a aprender”* (Tavares, 1993, p. 126).

Uma possibilidade de compreender essa problemática é apontada por Galvão e Leal (2005), ao afirmar que as redes de ensino precisam enfrentar três desafios, saber: a formação do professor alfabetizador, que deve ser o profissional mais capacitado da escola; a valorização desse profissional e a necessidade de reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo.

## Considerações finais

Neste trabalho de investigação buscamos abordar sobre a formação do professor alfabetizador e o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Lembramos que é uma investigação em curso e aqui apresentamos de forma preliminar os dados construídos até o momento.

A alfabetização é aqui vista como um processo que vai além da simples capacidade mínima de decodificar e codificar a escrita; é entender e conceber usar os sociais da leitura e da escrita na vida cotidiana e pressupõe que haja entendimento mínimo para fazer uso dessas capacidades. Assumir essa posição é dar-se conta de que o processo de construção da linguagem escrita, devido a sua complexidade, requer muito mais que técnicas ou treino mecânico; e que a capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a linguagem e como se usa no contexto social.

Reafirmamos aqui que o professor não é o único responsável por todas as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de alfabetização. No entanto, concordamos que a professora alfabetizadora é a profissional capacitada para avaliar, na hora oportuna, o que deve e o que não deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Como afirma Faraco (2005), esse profissional quem constrói andaimes que criam as condições que possibilitam aos alunos a internalização de novos saberes.

## Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2012.

CAMPELO, M.E. C. H. A apropriação da escrita pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. In **Ministério da Educação**. UFRN; Continuum – Programa de Formação continuada do docente para a educação básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos. Módulo III - Linguagem, Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2012.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2004.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese**. In: Goodman, Yetta M. (Org.). Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de docentes: caderno do docente** - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

GALVÃO, A. LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes de; Albuquerque, Eliana Borges C. de; Leal, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. Texto apresentado em Simpósio do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 18ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1995.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

JIMÉNEZ, J. e O'SHANAHAN, I. **Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa**. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 45, Nº. 5, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de docentes**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEÃO, D. V. **Aquisição da Língua Escrita: efeitos de singnificantes**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; Albuquerque, Eliana Borges C. de; Leal, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

MORAIS, A. G. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Recife, 1986. Dissertação (mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. **Os Sentidos da Alfabetização**: São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>, 2006. Acesso em 17 de dezembro de 2020.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos? In: TASCIA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. Cad. Pesq., São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A leitura na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. Campinas, São Paulo: Cortez, 1993.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Petrópolis, Vozes, 2002.

TAVARES, C. **Iniciação a visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

WEISZ, T. **Repensando a prática de alfabetização**: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 52, p. 115-119, 1985.

\_\_\_\_\_. **Didática da Leitura e da Escrita**: questões polêmicas. Pátio Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 28, p. 57-62, 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>. Acesso em 19 de out. de 2020.

## **SOBRE OS AUTORES**

### ***Igor Sousa Pereira***

Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil; Bolsista de Iniciação científica - Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial (GEPALE). E-mail: [igor\\_sou\\_sa@hotmail.com](mailto:igor_sou_sa@hotmail.com)

### ***Claudionor Alves da Silva***

Doutor em Ciências da Educação, Universidade Nacional de Rosário (UNR); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, Leitura e Escrita (GEPALE). E-mail: [claudionor.silva@uesb.edu.br](mailto:claudionor.silva@uesb.edu.br)