



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAYKON ELIAS MOURA DE MARTINS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO
DE PEDAGOGIA:** concepções e abordagens priorizadas nos PPCs da
UFPA multicampi

BRAGANÇA-PA
2023

MAYKON ELIAS MOURA DE MARTINS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO
DE PEDAGOGIA:** concepções e abordagens priorizadas nos PPCs da
UFPA multicampi

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de
Educação do Campus Universitário de Bragança,
Universidade Federal do Pará.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a Maria Gorete Rodrigues

BRAGANÇA-PA
2023

MAYKON ELIAS MOURA DE MARTINS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO
DE PEDAGOGIA:** concepções e abordagens priorizadas nos PPCs da
UFPA multicampi

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de
Educação do Campus Universitário de Bragança,
Universidade Federal do Pará.

APROVADA EM: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof
Orientador - UFPA

Prof
Examinador - UFPA

Prof
Examinador - UFPA

BRAGANÇA-PA
2023

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
3 METODOLOGIA.....	14
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	17
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	32

RESUMO

As concepções teóricas e metodológicas que têm fundamentado a formação e as práticas de professores alfabetizadores representam um dos fatores que merecem atenção especial por parte dos estudos e das pesquisas que procuram enfocar a relação entre formação de professores, currículo e práticas de alfabetização. Nesse sentido, este estudo tem como objeto de investigação a formação do professor(a) alfabetizador(a) realizada no contexto dos cursos de Pedagogia da UFPA. O objetivo da pesquisa é mapear nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) as tendências e abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas de alfabetização priorizadas na formação inicial do pedagogo. A pesquisa configura-se como um estudo documental e focaliza os componentes curriculares que contemplam em suas ementas e bibliografia básica e complementar o tema da alfabetização e do letramento. O recolhimento dos PPCs foi realizado nos sites das unidades/subunidades dos campi de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá e Castanhal. Os resultados indicam a existência de um reduzido número de componentes curriculares relativos à preparação teórico prática do professor(a) para o ensino da alfabetização, assim como sinalizam que abordagem dominante tem sido a do letramento e multiletramentos, com uma tímida presença de componentes voltados aos estudos da psicogênese da língua escrita e da teoria discursiva.

Palavras-chaves: Alfabetização; Letramento; Formação de Professores; Projeto Pedagógico de Pedagogia.

ABSTRACT

The theoretical and methodological conceptions that have supported the training and practices of literacy teachers represent one of the factors that deserve special attention on the part of studies and research that seek to focus on the relationship between teacher training, curriculum and literacy practices. In this sense, this study's object of investigation is the formation of the literacy teacher carried out in the context of the Pedagogy courses at UFPA. The objective of the research is to map in the Course Pedagogical Projects (PPC) the trends and epistemological, theoretical and methodological approaches of literacy prioritized in the initial formation of the pedagogue. The research is configured as a documentary study and focuses on the curricular components that include in their menus and basic bibliography and complement the theme of literacy and literacy. The collection of PPCs was carried out on the sites of the units/subunits of the campuses of Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá and Castanhal. The results indicate the existence of a reduced number of curricular components related to the theoretical and practical preparation of the teacher for teaching literacy, as well as signaling that the dominant approach has been that of literacy and multiliteracies, with a timid presence of components aimed at studies of the psychogenesis of written language and discursive theory.

Keywords: Literacy; literacy; Teacher training; Pedagogical Project of Pe

1 INTRODUÇÃO

Face às novas exigências das sociedades contemporâneas, cada vez mais “centradas na e dependentes da língua escrita” (SOARES, 2004a, p. 97), a concepção de alfabetização denominada tradicional tem se mostrado insuficiente para dar conta da formação de sujeitos capazes de compreender o que leem, de produzir diferentes gêneros textuais com finalidades múltiplas, e, assim, serem capazes de usar a língua com autonomia para interagir com outrem, inserir-se em práticas sociais diversas que lhes exijam o domínio de uma tecnologia básica — a escrita —, incluindo aquelas mediadas por tecnologias digitais e de comunicação variadas.

Diante de tais exigências, o processo de ensino da alfabetização tem sofrido significativas mudanças no Brasil, desde a década de 1980. Pois, até então, a alfabetização era considerada um processo automático de codificação e decodificação do sistema alfabético e ortográfico da língua ou apontada como a habilidade de identificar a correspondência entre fonemas (unidades sonoras mínimas de uma língua) e grafemas (unidades mínimas de um sistema de escrita) utilizados na escrita de sílabas, palavras e textos, em um nível progressivo de complexidade, em decorrência da apropriação das regras e convenções do sistema linguístico, neste caso o da Língua Portuguesa.

É em um contexto de transformações substantivas na concepção de alfabetização e de novas exigências quanto aos usos sociais da língua escrita que a noção de letramento surge no Brasil, entre os anos 1980 e 1990. Soares (2009), ao definir o termo letramento, nos auxilia a compreender a sua diferença em relação ao conceito de alfabetização, destacando que aquele termo abrange não apenas uma prática individual, mas, principalmente, uma prática social. Assim, segundo Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Portanto, não é suficiente que a escola ensine apenas o domínio da tecnologia do sistema de escrita alfabética, mas é preciso que esse aprendizado aconteça de forma simultânea e articulada às práticas de letramento, ou seja, o que as crianças precisam é aprender a ler e escrever “envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

Portanto, em razão das transformações históricas, sociais, políticas e culturais que operaram mudanças nos sentidos atribuídos ao uso da língua escrita nas sociedades contemporâneas, a alfabetização passou a ser vista como dimensão de um processo mais amplo de inserção dos indivíduos em práticas discursivas em que é requerida a mobilização de capacidades linguísticas, cognitivas e de interação social. Essa perspectiva extrapola a ideia de

alfabetização como técnica de decodificação e codificação de símbolos e caracteres gráficos, passando a focalizar o papel político e ideológico das aprendizagens linguísticas e concebendo os diferentes tipos de letramento como produtos da cultura, da história e das relações de poder a eles associadas (STREET, 2014).

Na revisão dos caminhos trilhados pela alfabetização, ao longo de um prolongado percurso histórico, críticas contundentes aos métodos genericamente rotulados de “tradicionais” passaram a ser tecidas por tendências teóricas de viés cognitivista, a exemplo da concepção idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), denominada “Psicogênese da língua escrita”, que trazia à tona um debate até então fundamental para a compreensão da gênese do conhecimento da fala e escrita. Assim, essa perspectiva se tornou predominante nos cursos de formação de professores, a partir da década de 1980, passando também a disputar hegemonia nas práticas docentes. Alicerçada na epistemologia genética de Piaget, a “Psicogênese da língua escrita” propunha outros encaminhamentos para a compreensão do processo de aquisição da linguagem pela criança, definindo-se muito mais como uma revolução conceitual sobre o tema do que como um novo método de ensino. Pois, segundo Ferreiro (2010, p. 32)

se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir das perspectivas do adulto mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 2010. P, 32)

Por outro lado, tendo em vista a multiplicidade das atividades sociais e culturais em que as habilidades cada vez mais complexas de usos da leitura e da escrita vêm sendo requeridas, também o conceito de letramento vem sofrendo sensíveis ressignificações ao longo dos últimos anos. Esse termo passou a ser definido no plural por vários autores do campo da linguística e sociolinguística, a exemplo de Street (2014), que nos fala dos vários letramentos culturais existentes no mundo, os quais cumprem funções interativas para além daquelas exigidas no contexto acadêmico. Ou, ainda, de Rojo (2012), ao utilizar o termo multiletramentos para designar as habilidades de leitura e escrita de textos multissemióticos e multimodais que habitam o universo virtual da atualidade, contexto em que as interações sociodiscursivas se expandem para além da linguagem escrita.

Desta maneira, a discussão sobre letramento(s) que se fortalece no Brasil a partir dos anos de 1990, tem influência determinante dos Novos Estudos dos Letramentos Sociais (NEL)

de autoria de Street (2014) e propõe a reflexão sobre o letramento como prática social, ressaltando a natureza social e cultural da leitura e da escrita e considerando o caráter múltiplo das práticas letradas e das relações de poder nelas implicadas. De outra maneira, o termo multiletramentos, segundo Rojo (2012), foi cunhado pelo chamado Grupo de Nova Londres (GNL), em um manifesto publicado após um colóquio realizado em 1996, com a finalidade de englobar a diversidade linguístico-cultural e a diversidade de textos forjados no âmbito das novas tecnologias da informação e das multimídias.

Quando procuramos compreender os efeitos das práticas de letramento e de multiletramentos sobre o processo de escolarização das crianças, jovens e adultos, percebemos que os índices de fracasso escolar, no que tange ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e produção textual dos estudantes, é um dos grandes entraves que as escolas brasileiras, sobretudo as públicas, vivenciam atualmente.

Os resultados, em geral, desfavoráveis dos alunos nos testes de proficiência em Língua Portuguesa, assim como nas demais áreas curriculares em que as competências linguístico-discursivas são consideradas essenciais para a apropriação de diferentes conhecimentos, têm sido amplamente divulgados como um dos fatores que comprometem a qualidade da educação e, conseqüentemente, dificultam a sua progressão para níveis escolares mais elevados, com impactos para sua vida em sociedade.

Embora a fragilidade do letramento dos estudantes não possa ser analisada descolada de uma série de outros fatores inter-relacionados, os quais fazem parte deste complexo quadro que tem se revelado nos sistemas de avaliação que medem a proficiência linguística dos estudantes, sem dúvida, as concepções, abordagens e orientações teórico e metodológicas que têm fundamentado a formação e as práticas de professores alfabetizadores representam um dos fatores que merecem atenção especial por parte dos estudos e das pesquisas que procuram enfocar a relação entre formação de professores, currículo e alfabetização.

Portanto, se faz necessário repensar os processos de formação de professores para o ensino da alfabetização, tendo em vista a complexidade teórica e conceitual que o tema da alfabetização atingiu na atualidade. Tal complexidade tem implicações diretas na formação inicial dos professores envolvidos com a tarefa de alfabetizar e letrar os estudantes. Assim, pelo fato do curso de Pedagogia se constituir um dos principais lócus de formação dos professores atuantes nos iniciais do Ensino Fundamental, e por ser a alfabetização um dos conteúdos de maior relevância desta etapa da educação básica, não há como ignorar a responsabilidade que as instituições formadoras e seus currículos têm na preparação deste profissional.

Ainda que pese as mudanças que a alfabetização vem sofrendo em termos conceituais, teóricos e metodológicos no momento contemporâneo, procurando se ampliar em uma perspectiva de superação de modelos mecanicistas e instrumentais do ensino da leitura e da escrita e seguir na direção de um processo mais amplo, complexo e multifacetado de (multi)letramentos, a formação do professor alfabetizador, continuamente, tem sido alvo de problematizações, questionamentos e críticas.

No contexto das políticas públicas de formação de professores, a preparação do professor alfabetizador também tem encontrado destaque nos programas governamentais de formação continuada. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1997, a ideia de alfabetização como fenômeno multifacetado e estreitamente articulado ao processo de letramento esteve no centro das políticas curriculares, exigindo grande investimento na formação continuada de professores de forma a levá-los a compreender as novas bases e pressupostos assumidos pelas orientações políticas difundidas nos documentos curriculares (KLEIMAN, 2008). Exemplo de programas de formação continuada que investiram na formação dos professores alfabetizadores na perspectiva dos estudos linguísticos e dos letramentos sociais e culturais foram os programas Pró-Letramento (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Na análise de Soares (2014, p. 10), esses programas de formação continuada “apenas preenchem em parte as lacunas da formação inicial, mas sem de fato corrigi-la”. Não se pode deixar de reparar a graduação apenas porque ela poderá ser melhorada por um programa”. Desde os anos 1980, Soares tem conclamado os cursos de formação à revisão da formação dos professores alfabetizadores. Sua crítica, inicialmente, enfatizava que a “faceta linguística – fonética e fonológica” vinha sendo obscurecida pela “faceta psicológica” (SOARES, 2004, p. 11).

Já a partir dos anos de 1990, a defesa de Soares se dá no sentido de colocar igual atenção nos aspectos sociolinguísticos e antropológicos da alfabetização, compreendida como um continuum do processo de letramento. Daí a defesa do alfabetizar letrando. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o fato de que a formação inicial dos professores no curso de Pedagogia tem apresentado muitos limites e fragilidades, colocando recorrentemente a reparação das lacunas para a formação continuada.

Considerando as complexas relações que se estabelecem entre alfabetização, letramento e formação de professores, os questionamentos que movem a presente pesquisa são: Como o curso de Pedagogia vem respondendo (ou não) às novas exigências e contornos que a alfabetização tem assumido no contexto contemporâneo? Que concepções e abordagens de

alfabetização têm sido priorizadas na formação inicial da licenciatura em Pedagogia? Que limites, fragilidades e lacunas os currículos do curso de Pedagogia ofertados pela Universidade Federal do Pará (UFPA) apresentam em relação a preparação epistemológica, teórica e metodológica do professor para o ensino da alfabetização? Quais são os desafios a serem transpostos para que a formação do professor alfabetizador contemple a visão multifacetada e complexa da alfabetização na perspectiva dos letramentos? A respeito da relação entre teoria e prática no campo da alfabetização, Ferreiro (2010) assevera que nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certos modos de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que os elementos teóricos e metodológicos que consubstanciam a formação são muito importantes para a configuração de uma prática, assim como o são os fatores culturais, políticos e ideológicos que a influenciam.

Na perspectiva de responder às questões da pesquisa, assumiu-se como objetivo geral deste artigo analisar as respostas que os currículos dos cursos de pedagogia têm dado às novas exigências colocadas à formação inicial dos professores alfabetizadores frente ao redimensionamento da alfabetização compreendida como um amplo, complexo, multifacetado processo de letramento. Para consecução deste objetivo geral, procurou-se, de forma específica, mapear nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia, ofertados pela UFPA, as tendências e concepções de alfabetização mais valorizadas e recorrentes na formação inicial de professores, assim como refletir sobre os desafios a serem transpostos para que a formação contemple uma visão mais ampla e multifacetada desse processo e contribua para a construção de uma prática mais crítica, democrática e transformadora de alfabetização e letramento no âmbito da escolarização de crianças, jovens e adultos.

Por essa razão, na implementação do debate proposto, a pesquisa se articulou com categorias básicas e essenciais, realizando uma discussão direta com o seguinte quadro: a alfabetização na perspectiva do letramento, alfabetização na perspectiva da psicogênese e a alfabetização na perspectiva discursiva; seguida de uma reflexão crítica sobre os cursos de formação de professores nos anos iniciais, a partir de diálogo com pesquisadores contemporâneos que subsidiaram as discussões teóricas e a análise dos dados constituídos pela pesquisa. Dentre os autores referenciais para a investigação, destacam-se: Emília Ferreiro (2010); Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Roxo (2012); Street (2014); Magda Soares (2003, 2004 e 2009); Marcuschi (2002) Marcuschi e Dionísio (2007); Tfouni (2006); Joaquim e Dolz (1997) Smolka (1994); Picolli (2015), entre outros.

O texto do artigo está estruturado em seis partes, sendo o primeiro tópico introdutório, em que se faz a contextualização geral do tema, apresenta-se as questões norteadoras e os

objetivos da pesquisa. O segundo tópico é de referencial teórico, em que se faz um levantamento do quadro das mudanças mais significativas no campo da alfabetização e do(s) letramento(s) no Brasil, desde a década de 1980 até os dias contemporâneos, aborda-se as mudanças nas concepções e práticas de alfabetização que fundamentam a formação de professores para anos iniciais, apontando as perspectivas de alfabetização mais comumente assumidas no contexto da formação inicial em Pedagogia. O terceiro tópico traça o curso investigativo da pesquisa, descrevendo a abordagem e os caminhos metodológicos para a coleta e tratamento dos dados. O quarto tópico é de apresentação e discussão dos resultados, em que se busca responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da investigação. Por fim, o último tópico é de considerações finais, em que se retoma os objetivos, os resultados e discussões com o intuito de contribuir para uma reflexão crítica acerca da formação inicial de professores no contexto do curso de Pedagogia, especialmente no âmbito da UFPA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Moraes (2012, p.14), “as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo”. Nas últimas décadas muitas foram as mudanças na abordagem de questões relativas à alfabetização no Brasil, suas concepções e práticas de ensino. Na década de 1950, as condições básicas para estar alfabetizado se limitavam a apropriação da escrita do próprio nome, enquanto no presente, se cobra que os sujeitos recém-alfabetizados, “sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (MORAES, 2012, p. 14).

Nos dias de hoje, um dos grandes desafios das escolas para alfabetizar letrando, passa, fundamentalmente, pela mudança da práxis educativa, pela forma de planejar, interagir e agir nos espaços educacionais. E mesmo com a busca de adequar as concepções e práticas de alfabetização a novos pressupostos teóricos e metodológicos de envergadura mais crítica, as antigas práticas ainda acontecem, os traços da história da alfabetização no Brasil ainda estão presentes e reverberam nas ações que levam o indivíduo a atingir os status de alfabetizado. Segundo Soares (1985, p. 23-24) essa é uma tarefa “complexa e multifacetada” que envolve a formação do alfabetizador “que exige uma preparação do professor, que o leve a conhecer todas as facetas, e todos os condicionantes do processo de alfabetização”. Assim, pode-se dizer que as práticas tradicionais e mecânicas de alfabetização ainda se fazem muito presentes nas escolas brasileiras. Isso indica que o insucesso da aprendizagem dos estudantes na fase de alfabetização

pode estar relacionado, em parte, a problemas decorrentes de lacunas deixadas na formação inicial dos professores, mas também perpassa outros fatores que têm sido utilizados para justificar o atraso da apropriação da linguagem escrita pelas crianças em idade apropriada. Sobre isso Patto (1999, p. 18) aponta que:

Instaurou-se na escola a cultura do fracasso Escolar, que tem sido justificado sob diferente perspectiva, falta de prontidão da criança, carência cultural, diferença cultural, reprodução das desigualdades sociais, diferentes níveis de compreensão da natureza simbólica da escrita, distância entre a variedade escrita e a variante oral das crianças, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola. (PATTO, 1999, p.18)

O professor e pesquisador Arthur Gomes de Moraes (2012) promove uma reflexão contundente dos aspectos evolutivos da alfabetização no Brasil, apontando que os “índices de fracasso na alfabetização vem se reduzindo, mas que continua inaceitável” (MORAES, 2012, p. 21), sobretudo, no que tange ao nível de proficiência da maioria estudantes e sua participação em práticas letradas da vida cotidiana. Na década de 1940, com base nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os analfabetos em território brasileiro alcançaram os incríveis 64,9%. No censo de 2010, o percentual da população com idade acima dos 15 anos considerada analfabeta diminuiu sensivelmente para 9,6%. Já em 2019, essa taxa decresceu para 6,1%, e em 2022, para 5,6%. Apesar desses números indicarem um significativo decréscimo de pessoas não alfabetizadas no Brasil, sem dúvida há necessidade de uma revisão dos sistemas de ensino que promovem o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, no sentido de melhorarem a qualidade do aprendizado e a capacidade dos usos sociais da escrita entre a população alfabetizada.

Uma das graves questões relativas à qualidade do ensino de alfabetização é a relativa à formação inicial de professores, indicando que os cursos de graduação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ainda têm dedicado pouca atenção a esse eixo da formação. Moraes (2012, p. 24) nos fala que “é nesse ensino que vemos outro grave problema [...] a indefinição de como ensinar e o que ensinar, isto é, a ausência de metodologias de alfabetização”, mas, que de forma inconsciente, dá lugar ao ensino dos velhos métodos tradicionais, analíticos e sintéticos nas práticas acadêmicas.

Estudos realizados por Gatti e Nunes (2009) indicam que, no curso de Pedagogia, há um desequilíbrio na relação teoria e prática, quer dizer, há uma grande ênfase em fundamentos teóricos da educação a poucos conteúdos referentes ao ensino de conteúdos da educação básica e suas metodologias, como é o caso dos conteúdos específicos ligados à alfabetização, Gatti

(2010) ainda nos diz que, assim como nas demais áreas de ensino, “são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes”.

Em oposição à alfabetização pautada nos métodos tradicionais, e pensando em problematizar esta questão no contexto da formação inicial, é que esta busca compreender as tendências teórico e metodológicas que têm tido maior espaço nos currículos dos cursos de pedagogia no Âmbito da UFPA. Partindo do princípio de que toda atuação docente assume, de forma consciente ou não, uma concepção de ensino de alfabetização, Morais e Albuquerque (2005a) apontam três linhas de teorização que parecem ter assumido certa hegemonia no campo acadêmico da alfabetização: a teoria da psicogênese da língua escrita, a noção de alfabetização em uma perspectiva discursiva e os estudos do teorizam sobre alfabetização articulada ao letramento. Essas tendências, muitas vezes, estão presentes nos planos de ensino dos componentes curriculares dos cursos de pedagogia, mas muitas vezes não são confrontadas com a prática de ensino nas escolas, ou ainda são trabalhadas de forma muito insuficiente no que tange à carga horária ou número de componentes voltados a essa discussão, tal como ou ver-se-á mais adiante no momento de discussão dos dados.

Nas últimas três décadas, uma forte discussão sobre as práticas da alfabetização na perspectiva do letramento tem ganhado força no Brasil e nos cursos de formação inicial de professores, apontando que as práticas de alfabetização devem ocorrer imersas nos contextos dos usos sociais da língua, pois segundo Soares (2003, p. 19):

[...] não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’, [...], mas com textos reais, com livros etc. assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p.19).

Soares (2003) defende a ideia de que o professor deva executar o papel de mediador do processo de alfabetização, ensinando as propriedades do sistema de escrita alfabética de forma contextualizada, inserindo o aprendiz cada vez mais no mundo da cultura letrada, conforme têm sugerido os diversos estudos sobre letramentos. Nesse sentido, Soares (2020) advoga que o correto seria o alfabetizar letrando, ou como ela mesmo nos diz, alfalettrar, ou melhor, ensinar a ler e a escrever sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as interações sociolinguísticas dos estudantes no seu cotidiano. Mas para que não haja confusão na definição do uso de métodos de alfabetização, Moraes (2012, p. 24) propõe o uso

da expressão “metodologias de alfabetização, para não sermos confundidos com os que elogiam os velhos métodos sintéticos ou analíticos, criados a séculos”.

Assim, em oposição às práticas tradicionais, Ferreiro (2010) analisa que a origem da escrita na criança surge a partir da sua interação com este objeto de conhecimento, pois a criança convive mais com as práticas de leitura e escrita fora do que dentro da escola. Assim, quando

A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca produzir de forma pessoal. A criança recebe informações dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto a informação escolar é frequentemente informação descontextualizada. (FERREIRO, 2010, p.39).

Mendonça (2011) parte da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstra que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e constrói hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que esta percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

É nesse sentido, que a alfabetização na perspectiva da psicogênese ganha força no Brasil, com os trabalhos realizados por Ferreiro e Teberosky, em 1974. Esses trabalhos levantam críticas e reflexões potenciais aos métodos tradicionais utilizados nas escolas, pois, a teoria construtivista estudada por Ferreiro e Teberosky (2010, p. 32), diz que a aquisição da leitura e escrita não devem estar ligados aos métodos, pois eles “não oferecem mais do que sugestões, os métodos não podem criar conhecimentos”, mas sim, pela forma com que a criança se envolve a cultura do escrito. Seus estudos ficaram marcados com a publicação do livro “Psicogênese da língua escrita”, em 1986, revolucionando o modo de pensar e agir nas práticas docentes e nos cursos de formação de professores. Em seus estudos, as autoras demonstram o desenvolvimento dos estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, que conforme comenta Campos (2006, p. 35) “Esses estágios servem de suprimento diagnóstico para o trabalho do professor ao planejar uma proposta didática baseada na aprendizagem da escrita pela construção e interação dos alunos, dos textos e do mundo”.

Por um outro caminho, a teoria da alfabetização em perspectiva discursiva, que tem a sua gênese na publicação do livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, de Ana Luiza Bustamante Smolka, em 1988, analisa a prática docente no que tange a fase inicial da escrita das crianças, pontuando o quanto que a escola põe o sujeito aprendente numa situação de desprezo, colocando-o como incapaz ao trabalhar com a língua,

ou seja, os discursos das crianças são negados no processo de alfabetização, dando lugar aos cansativos métodos tradicionais. Smolka (1988) diz que a alfabetização implica a leitura e a escrita, que seria como momentos discursivos, e que a própria aquisição do conhecimento vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, em que o aluno vai alcançando a escrita num processo de aproximação com a escrita convencional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se balizou, primordialmente, em procedimentos metodológicos da abordagem qualitativa, complementada com procedimentos estatísticos básicos para o tratamento de dados quantitativos. Esta escolha se justifica pelo fato de que a investigação qualitativa, na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), se caracteriza como uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Para tanto, o investigador é o instrumento principal para captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. Nas pesquisas qualitativas as informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos para a constituição e análise de dados.

Assim, a investigação em questão além de se definir como uma pesquisa documental, também se utiliza da pesquisa do tipo bibliográfico, buscando informações contidas em livros e artigos publicados em periódicos com estrato indexado pela base Qualis. No que tange à pesquisa documental, Amaral (2007) comenta que:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar no tema de estudo. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi

dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

No caso da pesquisa em tela, utilizou-se também como principal procedimento de coleta de dados a pesquisa documental, que tal como entendida por Lüdke e André (1986, p.38) é um tipo de pesquisa que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”, e que se articula aos princípios da abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, pois como nos diz Godoy (1995) a pesquisa documental “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Nesse sentido, este modo de fazer pesquisa representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Com isso, procurou-se construir a categorização dos dados com base na técnica da análise de conteúdo, tal como preconizada por Bardin (2006). Com esta análise pretende-se caracterizar que componentes curriculares relativos ao ensino da alfabetização e do letramento estão presentes nos currículos do curso de Pedagogia, qual a carga horária destinada à formação dos professores alfabetizadores no curso, que abordagens teórico-metodológicas têm dado sustentação aos estudos empreendidos, como estes componentes se relacionam com as diretrizes recomendadas nos documentos curriculares para a área do ensino da alfabetização e da Língua Portuguesa. Quais são as facetas mais evidentes dos estudos sobre alfabetização e letramento realizadas no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, que fragilidades, lacunas e ausências são mais evidenciadas nos currículos dos cursos.

Quanto a sua finalidade, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e explicativo. Andrade (2002) destaca que a pesquisa descritiva se preocupa em observar os fatos, registrá-los, classificá-los e interpretá-los. Desse modo os fenômenos são estudados e compreendidos sem que o pesquisador interfira nos seus resultados. De outra maneira, Gil (2008, p 4-5) assevera que a pesquisa explicativa tem como objetivo primordial identificar fatos que contribuem para a ocorrência de fenômenos; e que também possuem como objetivo a descrição das características de um fenômeno ou de uma experiência. Desta maneira, a pesquisa partindo de um caráter descritivo e explicativo tem por finalidade um aprofundamento do tema, procurando conectar as ideias para compreender, problematizar e refletir as questões que permeiam o problema em tela.

A pesquisa foi realizada no contexto dos cursos de licenciatura plena em Pedagogia ofertados pela Universidade Federal do Pará (UFPA), nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá e Castanhal. Dentro da estrutura multicampi da UFPA, cada um desses campi, localizados no interior do estado, possui seu próprio Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Embora estejam baseados em normas comuns, cada PPC se configura como um projeto curricular autônomo. Mesmo obedecendo o que prevê a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, assim como a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a sua substituta a Resolução CNE/CP nº 02/2019, ambas instituintes de diretrizes nacionais para cursos de formação inicial de professores da educação básica, os currículos dos cursos investigados foram definidos pelo colegiado de cada subunidade acadêmica ofertante da graduação.

Para a construção da fundamentação teórica da pesquisa buscou-se identificar as concepções de alfabetização de maior relevância e destaque no contexto brasileiro a partir dos anos de 1980. Desta maneira, buscou-se sistematizar as características e princípios de três principais correntes teóricas: Psicogênese da linguagem oral e escrita, cuja principal referências são as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky; Alfabetização como processo discursivo, que tem base nos estudos de Ana Luiza Smolka; Alfabetização na perspectiva do letramento, cujas bases estão nos trabalhos de Magda Soares, Roxane Rojo, Angela Kleiman e dentre outros que se fazem necessários.

As análises pretendidas focalizaram as disciplinas e os componentes curriculares que contemplam em suas ementas e bibliografia básica o tema da alfabetização e do letramento. O recolhimento desses documentos foi realizado nos sites das unidades/subunidades acadêmicas selecionadas, e, em casos mais específicos, o documento foi requerido via e-mail aos(as) diretores(as) das faculdades ofertantes do curso de Pedagogia na modalidade presencial e nos formatos intensivo e extensivo em diferentes turnos.

Ainda como parte do corpus documental da pesquisa, pretendeu-se coletar os planos de ensino relativos a essas disciplinas, elaborados pelos docentes ministrantes, contudo, esses documentos não estavam disponíveis nas páginas eletrônicas das unidades/subunidades acadêmicas ofertantes do curso em tela. Daí, o foco ter recaído no PPC de cada curso de pedagogia em questão, focalizando o nome do componente curricular, carga horária, bibliografia básica e complementar. Após o levantamento, criou-se quadros de sistematização dessas informações para subsidiar a apresentação e discussão dos resultados na seção seguinte.

Para o rastreamento dos componentes curriculares voltados ao estudo teórico e metodológico da alfabetização, enquanto processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita, utilizou-se os seguintes descritores para a busca nos PPCs das unidades acadêmicas mencionadas: alfabetização, letramento, multiletramentos, ensino de linguagem, língua portuguesa, leitura, escrita, oralidade, literatura, produção textual, gêneros textuais, metodologia do ensino de português, fonética, fonologia, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, dentre outros termos que se fizerem pertinentes para a consulta.

Os dados documentais relativos aos títulos das disciplinas/componentes e suas respectivas bibliografias foram agrupados de acordo com as tendências dos campos teórico e epistemológico que lhes são subjacentes. Assim, procurou-se entender a qual abordagem de alfabetização cada disciplina está mais evidentemente filiada e como tal filiação aparece em sua bibliografia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 231), “a interpretação dos resultados é a parte mais importante de um trabalho”, é quando ocorre a confirmação ou refutação das hipóteses, é quando o pesquisador demonstra os passos da pesquisa, se fundamentando, discutindo e demonstrando a sua importância. Dessa forma, Gil (2008, p. 156), diz que este processo “tem como objetivo sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. Este é um processo importante que demanda um diálogo com o referencial teórico proposto na pesquisa, com a metodologia e os objetivos do estudo.

Os resultados aqui expostos foram constituídos por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, que priorizou a análise de documentos que orientam cada curso de pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) nas unidades acadêmicas antes mencionadas, entre esses documentos citamos: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e a Matriz Curricular de cada PPC. A discussão dos resultados foi realizada por meio do confronto dos sentidos encontrados nos dados documentais com o quadro teórico da pesquisa referencial da pesquisa. Nesse sentido, se buscou compreender nas matrizes curriculares e nas bibliografias básicas e complementares a presença de temas envolvendo a alfabetização em três grandes concepções: alfabetização na perspectiva da psicogênese, alfabetização da perspectiva discursiva e alfabetização na perspectiva do letramento. A realização desta etapa deu-se por

meio de uma seleção de disciplinas feita com base nos descritores expostos na metodologia da pesquisa.

Para a explanação dos dados sistematizados pela pesquisa utiliza-se quadros, que vêm classificar e organizar as informações de interesse, que são: os municípios de origem de cada curso, o nome da disciplina coletada de acordo com os descritores propostos, a carga horária dedicada para as disciplinas com temáticas voltadas para a alfabetização e as bibliografias básicas e complementares de cada uma.

No processo de agrupamento das disciplinas, percebe-se uma notória desatualização das referências que subsidiam a discussão de temas relacionados à alfabetização, tanto em sua perspectiva teórica quanto metodológica. Um dos possíveis fatores dessa desatualização pode ser a defasagem desses projetos de curso com relação às diretrizes curriculares nacionais e à ampliação dos estudos sobre os processos de aquisição da linguagem escrita e suas implicações teóricas, metodológicas, culturais, políticas e pedagógicas. Pois, a maior parte dos PPCs ainda estão subsidiados na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Com intuito de categorização, é necessário apontar e elucidar as resoluções exaradas pelo Conselho Nacional de Educação que subsidiam os PPCs dos cursos de pedagogia ofertados nos campi universitários da UFPA. A princípio, identifica-se que a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b), tem ainda forte predominância nos cursos de pedagogia ora analisados, mas esses estão caminhando para um processo de reelaboração e adequação de suas propostas curriculares, a fim de se adequar aos novos dispositivos legais da política nacional formação de professores.

O primeiro momento desse quadro de mudanças foi de adequação ao Parecer que aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes, em suas considerações iniciais, expressavam que um projeto nacional de educação brasileira deve ter uma diretriz de formação para os professores da Educação Básica consolidada, visto que um projeto de tal patamar necessita respeitar as peculiaridades e a diversidade que se encontra em todos os níveis da educação brasileira, sendo importante respeitar os coletivos e suas individualidades na construção dos currículos. Contudo, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular BNCC, que vem instituir competências e habilidades para o processo de ensino e aprendizado, fez emergir a Resolução do CNE/CP nº 2/2019, sucessora da resolução CNE/CP nº 2/2015, que centra a formação de professores alinhada aos determinantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com base nas orientações dessas três resoluções supracitadas é que as faculdades de Educação da UFPA, situadas nas sete unidades acadêmicas da UFPA, têm constituído os seus PPCs, conforme pode ser observado no Quadro 1, em que se apresenta um panorama geral das diretrizes nacionais que fundamenta cada PPC das unidades acadêmicas da UFPA e o ano de aprovação dos projetos de curso.

Quadro 1 - Panorama dos fundamentos legais dos cursos de pedagogia da UFPA

Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam o curso	Unidade acadêmica	Ano de aprovação do PPC
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.	Abaetetuba	2010
	Belém	2011
	Bragança	2012
	Breves	2011
	Cametá	2015.
	Castanhal	2010
Resolução CNE/CP nº 02/2015.	Altamira	2019
Resolução CNE/CP nº 2/2019.	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA

Fonte: Elaborado pelo autor

Após demonstração dos fundamentos legais e do ano de aprovação dos PPCs , segue-se para a apresentação quantitativa dos dados da pesquisa descritos no quadro 2, constituído das seguintes informações: unidade acadêmica, total de disciplinas do PPC, carga horária total da matriz curricular do PPC, total de disciplinas selecionadas por unidade acadêmica, carga horária total das disciplinas selecionadas por unidade acadêmica, nomes das disciplinas e o percentual das disciplinas encontradas com base descritores em relação à carga horária total da matriz curricular de cada curso.

Quadro 2 - indicativos gerais do agrupamento dos dados.

Unidade Acadêmica	Total de disciplinas do PPC	CH total do PPC	total de disciplinas selecionadas	CH total de disciplinas selecionadas	Nomes das disciplinas selecionadas segundo os descritores	Percentual referente às disciplinas selecionadas
Altamira	61	2.520 horas	5	240 horas	1 - Aquisição da Linguagem Oral e Escrita / 45 h 2 - Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa / 60 h 3 - Literatura Infantojuvenil de formação de leitores / 45 h 4 - Práticas e Métodos de alfabetização e Letramento / 60 h 5 - Seminários Interdisciplinares 6: Linguagens e metodologias de ensino / 30 H	≅ 9,5%
Abaetetuba	51	3.260 horas	3	180 horas	1 - Alfabetização e Letramento / 60 h 2 – Fundamentos Teórico e Metodológicos da Língua portuguesa / 60 h 3 – Linguagem Oral e Escrita / 60 h	≅ 5,5 %
Bragança	51	3.220 horas	2	135 horas	1 – Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita / 60 h 2 - FTM do Ensino de Português / 75 h	≅ 4,1 %
Breves	50	3.390 horas	2	135 horas	1 – Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de português / 75 h 2 – Alfabetização linguística, letramento escolar e gêneros discursivos / 60 h	≅ 3,9 %
Belém	50	3.211 horas	3	187 horas	1 – Linguagem Oral e escrita / 68 h 2 - Literatura Infantil / 51 h 3 – Língua Portuguesa nos anos iniciais / 68 h	≅ 5,8 %
Cametá	52	2.010 horas	5	270 horas	1 – Concepções de aprendizagem da linguagem oral e escrita / 60 h 2 – Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da língua portuguesa / 75 h 3 – Oficina de compreensão e produção escrita nos anos iniciais / 45 h 4 – Oficina de compreensão e produção oral nos anos iniciais / 45 h 5 – Oficina de Literatura Infanto-juvenil / 45 h	≅ 13,4 %
Castanhal	56	3.330 horas	3	180 horas	1 – Psicogênese da linguagem / 60 h 2 – Processos de ensino e letramento / 60 h 3 – Fundamentos Teóricos Metodológicos do ensino de português / 60 h	≅ 5,4 %

Fonte: Elaborado pelo autor.

No cálculo da porcentagem dedicada ao tema da alfabetização e letramento nos PPCs, nota-se uma significativa carência de disciplinas, sendo que o campus de Altamira dedica 9,5%, Abaetetuba 5,5%, Bragança 4,1%, Breves 3,9%, Belém 5,8%, Cametá 13,4% e Castanhal 5,4%. Um dos fatores que podem estar relacionados a essa falta de relevância dada ao tema na formação inicial o professor do pedagogo pode ser a desatualização dos Projetos Pedagógicos de Curso, pois, a maioria deles se encontra defasado, fato que demanda um compromisso maior das unidades e subunidades acadêmicas da UFPA para rever seu papel na reelaboração do currículo desses cursos.

O quadro 2 mostra dados numéricos que dizem respeito a descrição da primeira fase da coleta de dados nos PPCs de pedagogia, as informações contidas são resultantes de uma filtragem ocorrida por meio dos descritores que regeram a busca. Dessa maneira, foram identificadas 23 disciplinas que se adequam às exigências da pesquisa, pois se voltam para a discussão da alfabetização em diferentes perspectivas teórica e metodológicas. Com base no Quadro 2 é que se partiu para a segunda fase da sistematização dos dados, que fez-nos redistribuir as disciplinas coletadas em outros 3 quadros, que serão explicados mais adiante.

Com objetivo de caracterizar a perspectiva teórica dominante nas disciplinas mais diretamente envolvidas com a discussão da alfabetização nos PPCs investigados, foi feito o reagrupamento das 23 disciplinas antes identificadas em três grupos de concepções que tiveram maior difusão e repercussão no meio acadêmico e educativo brasileiros a partir da década de 1980, quais sejam: a psicogênese da língua escrita, alfabetização como processo discursivo e alfabetização na perspectiva do letramento. A construção desse agrupamento só foi possível devido a construção de um quadro teórico, que deu sustentação à pesquisa, constituído por autores que tiveram maior influência nas discussões sobre alfabetização no Brasil nos últimos 30 anos, e que se mostram mais dominantes nesse campo de estudos na atualidade. Muito desses autores constam nos referenciais teóricos básicos e complementares de cada disciplina selecionada nos PPCs investigados.

Dessa maneira, a primeira classificação segue no quadro 3, demonstrando as disciplinas que estão alinhadas à concepção teórica da psicogênese da língua escrita. Para a seleção desse grupo, além do nome da disciplina, também se levou em consideração as referências básicas e complementares presentes nos PPCs, em que se procurou identificar os autores ligados a esta corrente de estudo.

Unidade acadêmica	Disciplina	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
Bragança	Psicogênese da linguagem oral e escrita	AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreira. São Paulo: Ed. Ática, 1993 COLOMER, Teresa. & TEBEROSKY, Aprender A Ler E A Escrever. Porto Alegre: Artmed, 2008. FERREIRO, Emília & Teberosky, Ana. A Psicogênese da linguagem escrita. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1991. VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.	OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997
Castanhal	Psicogênese da linguagem	FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artes Médicas WEISZ, Telma. O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. Editora Ática, 2003. CIASCA, S. M. (Org). Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. DOCKRELL, J. & McSHANE, J. Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. ELLIS, A W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. SANTOS, M.T.M. & Navas, A.L.G.P. Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática. Manole, 2002. ZORZI, J.L. Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.	Não consta
Altamira	Aquisição da linguagem oral e escrita	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979. VYGOTSK Y, Lev Semionovitch. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: EDUSP, 2003.	SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, SP: Contexto, 2008. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. SP: Ática, 2008. SILVA, Carla. Bateria de provas fonológicas. Lisboa: ISPA, 2008. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a Escrever – perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1995. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A Formação

			Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
Abaetetuba	Linguagem oral e escrita	FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. SMOLKA, Ana. A escrita nos anos iniciais de escolarização. São Paulo: Cortez: 2003.	CAGLIARI, Luís Carlos (1999): Lingüística e alfabetização. São Paulo: Scipione. FRAGO, Antonio V. (1993): Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas. JOBIM e SOUSA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
Belém	Linguagem oral e escrita	SMOLKA, Ana. A escrita nos anos iniciais de escolarização. São Paulo: Cortez: 2003. FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. KRAMER, Sonia. ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.	REGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Mary A (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. JOBIM e SOUSA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. CAGLIARI, Luís Carlos (1999): Lingüística e alfabetização. São Paulo: Scipione. FRAGO, Antonio V. (1993): Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas.
Cametá	Concepções de aprendizagem da linguagem oral e escrita	BRAGGIO, S. L. B. Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre : Artes Médicas, 2005. FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. FONTANA, R. A., CRUZ, N. Psicologia	MORTATTI, M. do R. L. (2000). Os sentidos da Alfabetização. São Paulo : UNESP: CONPEDE. MOYSÉS, S. A. (1985). Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? CEDES, Campinas, SP, n. 22, set/dez.

		e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.	SMOLKA, A. L. B. (2001). A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo. São Paulo : Cortez; Campinas, SP : Ed. UNICAMP. VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo : M. Fontes, 2001. PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. São Paulo : Ática, 2008.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

No quadro 3, identificou-se 6 disciplinas que de forma direta e indireta estão fundamentadas na concepção da psicogênese da língua escrita. Embora nas suas bibliografias constem diferentes autores como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Smolka (2003), Sonia Kramer (1986), Teresa Colomer (2008), Braggio (2005), o foco primordial que estrutura tais disciplinas é discussão acerca da psicogênese da leitura e escrita, tal como se pode nos seguintes componentes curriculares: Psicogênese da Linguagem oral e escrita (Bragança-PA); Psicogênese da linguagem (Castanhal-PA); Aquisição da linguagem oral e escrita (Altamira-PA); Linguagem oral e escrita (Abaetetuba-PA); Linguagem oral e escrita (Belém-PA); Concepções de aprendizagem da linguagem oral e escrita (Cametá); apenas o campus de Breves não possui uma discussão acerca da psicogênese.

Dessa maneira, é notório que há uma presença marcante de um referencial bibliográfico fundamentado na concepção da psicogênese nos PPCs de pedagogia da UFPA, mesmo que maneira diluída com outros referenciais é visível a preocupação em trazer essa discussão para dentro dos cursos de pedagogia, reconhecendo que o profissional da educação deva compreender e desenvolver um papel importante ao alfabetizar crianças, jovens e adultos, uma vez que, alfabetizar na lógica da psicogênese, implica compreender a gênese da escrita e fala, percebendo o processo de alfabetização como fases de desenvolvimento, e não como uma sucessão de “garatujas” como é dito por Ferreiro e Teberosky (1986).

E seguindo esse processo de agregação, constata-se que a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento se sobressai perante a concepção da psicogênese, notando-se a presença de um maior número de disciplinas voltadas vinculadas à concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. No quadro a seguir, percebe-se que o PPC do campus de Altamira se destaca na discussão do letramento. É possível que este fato esteja associado à composição de sua estrutura curricular, que é a única até então desenvolvida sob a vigência da Resolução

CNE/CP nº 02/2015, e com base nessa resolução, aprova seu projeto de curso com a Resolução Nº 5.176, de 17 de abril de 2019, do CONSEPE/UFPA.

A seguir, o quadro 4 traz o demonstrativo das disciplinas na linha da concepção de alfabetização articulada ao letramento, selecionadas de acordo com os autores desta corrente de estudo presentes nas referências básicas e complementares das disciplinas dos PPCs de pedagogia.

Quadro 4 - Concepção da alfabetização na perspectiva do letramento

Unidade acadêmica	Disciplinas	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
Altamira	Literatura infanto-juvenil de formação de leitores	ARROYO, L. Literatura Infantil brasileira. São Paulo: Editora da UNESP, 2011. COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil e juvenil das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. revista. São Paulo: Amarelis, 2010. LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. São Paulo: Ática, 2002. MOARES, F; SANTOS, F. CA. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. São Paulo: Cortez, 2013.	GAMA-KHALIL, M. M. As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez. Uberlândia: Gpea, 2013. GREGORIN FILHO, J. N. (Org.) Literatura infantil em gêneros. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. MOARES, F; SANTOS, F. CA. Alfabetizar letrando com a tradição oral. São Paulo: Cortez, 2013. VALADARES, E; MOARES, F. A. Alfabetizar letrando na biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 2013.
Altamira	Práticas de alfabetização e letramentos	CARVALHO, Marlene. Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2010. FRANCHI, Eglê. Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. GARCIA, Regina Leite (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.	RAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010. LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. 4 ed. Campinas/SP: Komedi, 2008. ROJO, Roxane H. R. (Org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. TFOUNI, L. Letramento e alfabetização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Abaetetuba	Alfabetização e letramento	AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1997. CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel. Escrever e ler – Volumes 1 e 2 . Porto Alegre: Artmed, 2000. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.1999. SOARES, Magda. Letramento, um tema em três gêneros. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.	FERREIRO, Emilia. Cultura, escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001. TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1985.
Breves	Alfabetização linguística, letramento escolar e gêneros discursivos	CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989. COLLINS, J. e Michaels, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: Cook-Gumperz, Jenny. (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. FERREIRO, E.; TEBEROSKY. A psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São Paulo, Cortez Editora, 2001.	COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: Cook Gumperz, Jenny. (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: Gnerre, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985. KLEIMAN, A. Os significados do letramento. Campinas, Mercado de Letras, 1995. MAHER, Tereza Machado. No mundo, sem escrita. In: Leitura: teoria e prática, 12. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1988. MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos da escrita no cotidiano. In: Leitura: teoria e prática, 20. Porto Alegre, RS: Ed. Mercado Aberto, 1992.

Belém	Língua portuguesa nos anos iniciais	KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. FRAGO, Antonio V. (1993): Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.	ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). Caminhos para a formação do leitor. 1ª ed. São Paulo: DCL, 2004. BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Naganime. (Coord.). Gêneros do discurso na Escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. G. (Org.). Leitura: impressos e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
Cametá	Oficina de compreensão e produção escrita nos anos iniciais	BATISTA, A. A. G; GALVÃO A. M. O. (org). Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. CORRÊA, M. L. G. (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In I. Signorini (Org., 2001) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento, pp. 135-166. Campinas: Mercado de Letras, Coleção Idéias sobre Linguagem. KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.	ALLIENDE, Felipe; Condemarín, Mabel. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo filosofia da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1929]. BARTHES, R. (1981) Da palavra à escrita. In R. Barthes, O grão da voz, pp. 9-13. Lisboa: Edições 70, 1981. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998. MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: Atividades de retextualização. SP: Cortez Ed., 2001.

Castanhal	Processos de ensino e letramento	ABAURRE, M. B. M. (Org.). Cenas de aquisição da escrita. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. ANGELO, G.L., GESUELI, Z.M., MENDES, I.R.S.; PISCIOTTA, H. O que as pessoas pensam sobre leitura-escrita? Leitura: teoria e prática. 1988. COOK-GUMPERZ, J. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991. GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. GAGNÉ, G., STUBBS, M., BAGNO, M. Letramento, Variação e Ensino. São Paulo: Parábola, 2002. KLEIMAN, A. (Org.) Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Kleiman, A. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 1995.	Não consta
-----------	----------------------------------	---	------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

São selecionadas 7 disciplinas com filiadas à concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, sustentadas por autores como: Tfouni (1995); Kleiman (1995); Koch (2002); Soares (2003); Marcuschi (2001); Collins (2001); Cagliari (1989); Arroyo (2011) e dentre outros que vão compor o repertório da concepção em tela, e que são encontradas nos PPCs de seis unidades acadêmicas como: Altamira, Abaetetuba, Breves, Belém, Cametá e Castanhal. Contudo, o campus de Bragança, é o único que não está referenciado no quadro acima, por não conter nenhuma reflexão ou diálogo com as práticas do letramento, podendo ser comprovada nas visões gerais do segundo quadro.

Em outra direção, é inegável o destaque dado pelo campus de Altamira a esta concepção teórico-metodológica, visto que em sua matriz curricular consta a presença de duas disciplinas relacionadas à concepção e práticas de letramento(s), corroborando para uma formação inicial reflexiva sobre as práticas sociais de escrita e leitura do professor alfabetizador. Desta maneira, a atualização dos documentos que regem os currículos das

unidades acadêmicas se faz necessário, uma vez que pode contribuir positivamente para a qualificação da formação do professor alfabetizador, pois,

[...] a missão das instituições de ensino que buscam a educação com qualidade, baseada na construção do conhecimento para a sociedade da informação, envolve novas concepções do processo de aprendizagem e uma revisão e atualização do papel do professor (SILVA et al., 2014, p.3).

Dessa maneira, o ensino das práticas de letramento nos Projetos Pedagógicos do Curso de pedagogia da UFPA é presente, solidificando uma formação inicial nas práticas sociais de leitura e escrita, que pense o sujeito em num processo mais amplo e que busque superar as práticas tradicionais de ensino da alfabetização tão restritas em suas possibilidades de contribuir para a formação de sujeitos mais ativos nas práticas de linguagem que permeiam a vida social e cotidiana.

E por último, dentro da organização das disciplinas selecionadas, aponta-se a alfabetização como processo discursivo. Conforme as especificidades da pesquisa, destaca-se apenas o curso de pedagogia do município de Castanhal, que traz na essência do seu PPC argumentações breves sobre a teoria discursiva abordadas na disciplina “Fundamentos teóricos-metodológicos de português” que faz um apanhado conceitual em sua bibliografia básica referenciando Smolka (1988) e Perroni (1992), que são autores que dedicam seus estudos às práticas discursivas de alfabetização.

É importante frisar que também há traços de outras perspectivas de alfabetização na disciplina citada, comprovada na sua bibliografia básica e complementar, o que sustenta a ideia de que essa é uma discussão pouco recorrente nos currículos dos cursos superiores de formação de professores, em específico da UFPA. Assim, a perspectiva da alfabetização como processo discursivo não tem tido grande inserção na formação inicial do pedagogo, e isso implica em acreditar que muitas de nossas práticas de ensino de língua portuguesa ainda estão distantes dos contextos reais de comunicação, e o papel do professor é aproximar o máximo possível os alunos desses contextos (NASCIMENTO, 2010, p. 18).

A seguir, o quadro 4 traz o demonstrativo das disciplinas na linha de pensamento da concepção discursiva, selecionadas de acordo com os autores desta corrente de estudo presentes nas referências básicas e complementares das disciplinas presentes nos PPCs de pedagogia.

Quadro 5 - Concepção da alfabetização como processo discursivo

Unidade acadêmica	Disciplina	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
Castanhal	Fundamentos teóricos-metodológicos de português	BRITTO, Luiz Percival Leme de. Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução. COLE. Campinas, julho, 2003. FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 1996. GALLO, Solange L. Discurso da escrita e ensino. Campinas: Ed da UNICAMP, 1992. GARCIA, Edson Gabriel. A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura. São Paulo: Edições Loyola, 1992. KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papirus, 1994. MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, literatura e escola. Sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989. OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995. PERRONI, Maria Cecília. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994. SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995. SILVA, Lilian Lopes Martins da. O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986 (Projeto Magistério). SMOLKA, Ana Luiza. A criança na fase inicial da escrita — a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor	Não consta

		como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1999.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, numa tentativa de elucidar as questões que norteiam esta pesquisa pode-se dizer que o ensino das práticas de alfabetização no ensino superior caminham a passos lentos, esse é um fator histórico, pois, apesar dos avanços teóricos dos últimos anos, práticas tradicionais de ensino de alfabetização ainda estão muito presentes nas ações docentes das escolas brasileiras, ainda que haja no meio científico as discussões das novas perspectivas de alfabetização no Brasil, fundadas em perspectivas mais críticas e sociointeracionistas de linguagem, pouco tem se avançado nos fundamentos teóricos e mitológicos que sustentam a formação do professor para desenvolver o ensino do sistema de escrita alfabética, o ensino da língua portuguesa numa perspectiva de formar alunos mais competentes para participar das interações sociodiscursivas e das práticas de letramento do mundo atual, valorizando seus contextos socioculturais e as suas experiências de oralidade e leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a prática do processo de ensino aprendizagem na perspectiva da alfabetização na formação de professores alfabetizadores requer dedicação e compromisso, dessa maneira, a pesquisa nos mostra a importância desse exercício, nos levando a repensar o modo como os PPCs de pedagogia tem abordado temas sobre alfabetização, letramento e dentre outros descritores, uma vez que, a pesquisa nos mostra o baixo percentual de componentes curriculares voltados para a alfabetização, provocando uma lacuna acentuada na formação gerando prejuízos para a educação no que se refere ao ato de ensinar sobre as várias perspectivas libertadoras de alfabetizar, letrar e multiletrar, dando ainda lugar ao fácil, tradicional e enfadonho método de repetição, decoração e assimilação.

Dentro dessa estrutura, podemos perceber que a formação do professor alfabetizador ocupa um papel importante na sociedade da informação, pois é ele que possibilita criar caminhos iniciais de liberdade, de um pensamento crítico, reflexivo e ético, de uma postura responsável, desta maneira, os cursos de formação de professores, em específico de pedagogia, devem se atentar as atuais diretrizes nacionais que regulamentam os documentos que norteiam

os projetos curriculares das instituições formadoras, as resoluções são pensadas para atender as especificidades da formação, compreendendo e levando em conta as necessidades da sociedade.

A pesquisa de cunho descritivo e explicativa realizada em sete campus universitário da UFPA, nos mostra muito a ser pensado sobre os atuais cursos de pedagogia, do compromisso em devolver para a sociedade um profissional capacitado, e que entenda que alfabetizar não se trata apenas em ensinar a ler e a escrever, muito pelo contrário, esse papel quando realizado em sua totalidade, permitir que o sujeito possa enxergar o mundo não sob o olhar de outros, mas sim, de uma visão transformadora, que leve o sujeito a refletir, criticar e pensar a importância de ler e escrever na/para sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de julho de 2015.

BARTON, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1993. 264 p.

BRASIL. CNE. Diretrizes para Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Último acesso: 13/05/2006.

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. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define]

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.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000100005 lng=pt & nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2009. doi: 10.1590/S0100- 15742006000100005.

CNE. Resolução CEB Nº 2, De 19 De Abril De 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE, 1999b.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

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

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. Gêneros textuais no ensino fundamental: um desafio para professores em formação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.13-35, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, R. S. N. de; FERREIRA, A. R; FRANCISCO, D. J. Práticas de Letramento Digital no Ensino Superior: implicações na formação inicial de professores. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 109–123, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p109-123. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8098>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PATTO, Maria H S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. POA: Artes Médicas, 1999
SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.52, p.19-24, 1985.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Minas Gerais: v.9, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 29, p. 18-22, 2004a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.