ISSN: 2358-8829

O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA E A LACUNA DA PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO PALAVRA[1]

Kethullin Rezende Trindade[2]
Gessica Filgueiras Milagre[3]
Marcos Vinicius Ribeiro[4]

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das responsabilidades centrais do trabalho docente nos anos iniciais da escolarização. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, de modo mais explícito, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), o pedagogo passou a ser formado, prioritariamente, para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Isso significa que é ao egresso desse curso que, em larga medida, cabe a tarefa de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever, o que exige dele um conjunto articulado de conhecimentos linguísticos, psicológicos, didáticos e socioculturais sobre a língua escrita e sobre os modos como ela é aprendida.

Entretanto, estudos sobre os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil vêm apontando, de forma recorrente, a predominância de conteúdos de fundamentação teórica de caráter mais genérico em detrimento dos conhecimentos didáticos específicos, isto é, daquilo que se refere ao que ensinar e ao como ensinar nas diferentes áreas (Gatti; Nunes, 2009; Gatti, 2010). No campo da alfabetização, essa constatação ganha contornos preocupantes, “tanto os conhecimentos sobre os aspectos linguísticos e metalinguísticos, quanto os conhecimentos didáticos para abordar o ensino da escrita de modo sistemático e contextualizado parecem carecer de uma abordagem mais substantiva na formação inicial”(Araújo; Camini, 2022, p. 27).

---

[1] Este trabalho resulta das ações do projeto de extensão Laboratório de Alfabetização PALAVRA (Práticas de Alfabetização, Leitura, Autoria e Vivências Reflexivas em Ação), vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia.

[2] Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia – GO, kethullin.trindade@ueg.br;

[3] Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia – GO, gessica.filgueiras@ueg.br;

[4] Doutor em História. Docente do Curso de História da Universidade Estadual de Goiás – UEG e Diretor do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas – IAEL/UEG, marcos.ribeiro@ueg.br.

ISSN: 2358-8829

É nesse cenário que se insere a seguinte problemática: o atual currículo do curso de Pedagogia contribui, de fato, para a formação de professores alfabetizadores? A questão é formulada a partir de um contexto concreto, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) ofertado na Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia, município do noroeste goiano em que a universidade pública estadual representa, para muitos estudantes, a principal possibilidade de acesso ao ensino superior e à profissão docente. O curso é regido por um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) único, aprovado em 2021 e comum a todos os câmpus e unidades da UEG que ofertam a licenciatura (UEG, 2021), o que confere aos achados relevância que ultrapassa o contexto local.

Diante disso, o presente artigo objetiva analisar a lacuna entre a formação teórica e a prática pedagógica no currículo do curso de Pedagogia da UEG, por meio da análise documental de seu PPC, e discutir as contribuições do Laboratório de Alfabetização PALAVRA como espaço formativo capaz de promover a práxis na formação inicial de professores alfabetizadores. Mediante a necessidade de compreender como os cursos de formação inicial podem responder às exigências da docência alfabetizadora em um momento em que a alfabetização das crianças ocupa lugar de destaque nas políticas educacionais e no debate público.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativa, caracterizada como estudo de caso, que combinou a análise documental do PPC, orientada pela análise de conteúdo, com a sistematização dos registros produzidos no âmbito do laboratório. Os resultados evidenciam que apenas 120 das 3.400 horas do curso, distribuídas em duas disciplinas ofertadas no 2º e no 3º períodos, são diretamente dedicadas à alfabetização, com somente 30 horas de prática como componente curricular, e que há um intervalo de quatro semestres entre essas disciplinas e o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse quadro, o Laboratório PALAVRA configura-se como dispositivo formativo complementar, e os laboratórios de alfabetização revelam-se estratégias relevantes para aproximar o currículo prescrito da prática docente efetiva.

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem interpretativa, na medida em que busca compreender os sentidos atribuídos à relação entre teoria e prática no currículo e nas experiências formativas (Lüdke; André, 1986). Quanto ao delineamento, configura-se como estudo de caso, uma vez que toma como unidade de análise

ISSN: 2358-8829

um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, isto é, a formação de professores alfabetizadores no curso de Pedagogia da UEG, Unidade de São Miguel do Araguaia, e a experiência do Laboratório de Alfabetização PALAVRA a ele vinculado.

O percurso metodológico foi organizado em quatro etapas articuladas. A primeira consistiu na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG (UEG, 2021), elaborado sob coordenação do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, com matriz curricular vigente desde o primeiro semestre de 2021. Foram examinadas, em especial, as seções relativas à concepção do curso, ao perfil do egresso, à articulação entre teoria e prática, às atividades de extensão, à prática como componente curricular, à matriz curricular e às ementas das disciplinas.

Na segunda etapa, o documento foi submetido à análise de conteúdo, conforme as fases propostas por Bardin (2016): pré-análise, com leitura flutuante e delimitação do corpus; exploração do material, com codificação e categorização; e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Foram observados três aspectos principais: a carga horária destinada à alfabetização em relação à carga horária total do curso; as ementas das disciplinas diretamente relacionadas ao ensino da leitura e da escrita; e o discurso do documento sobre a relação entre teoria e prática e sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A terceira etapa correspondeu à sistematização dos dados produzidos no Laboratório de Alfabetização PALAVRA, compreendendo os registros das atividades desenvolvidas, os planejamentos e materiais didáticos elaborados e os relatos dos estudantes participantes, especialmente seus diários de campo. Esses registros foram analisados de forma agregada, sem identificação nominal dos participantes, e sem uso de imagens, com o intuito de preservar o anonimato dos estudantes e das crianças envolvidas nas ações. Por fim, a quarta etapa consistiu na triangulação dos dados, cruzando as informações obtidas na análise do currículo prescrito com aquelas oriundas das práticas desenvolvidas no laboratório, de modo a identificar convergências, tensões e possibilidades de aproximação entre ambos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão aqui proposta ancora-se, inicialmente, no conceito de práxis. Para Vázquez (2007), a práxis designa a atividade humana consciente e transformadora, na qual teoria e prática não se justapõem nem se sucedem, mas se constituem mutuamente: a teoria, por si só, não transforma a realidade, ao passo que a prática destituída de reflexão tende a reproduzir o existente. Freire (1996), na mesma direção, afirma que a reflexão crítica sobre a

ISSN: 2358-8829

prática é exigência da relação entre teoria e prática, sem a qual a teoria se esvazia em discurso e a prática se reduz a ativismo. Tomar a práxis como horizonte da formação docente implica, portanto, reconhecer que o futuro professor precisa de oportunidades sistemáticas para pensar a prática à luz da teoria e para reelaborar a teoria a partir dos desafios concretos da prática.

No âmbito dos estudos sobre currículo, Sacristán (2000) distingue diferentes níveis de objetivação curricular, entre os quais o currículo prescrito, expresso em documentos oficiais e institucionais, e o currículo em ação, efetivamente vivido nas situações de ensino. Essa distinção permite compreender que a afirmação documental da unidade entre teoria e prática não garante, por si só, sua concretização, uma vez que depende de condições materiais como a carga horária, a organização das disciplinas e as oportunidades efetivas de inserção dos licenciandos nas escolas.

No que se refere à formação docente, Tardif (2002) evidencia que os saberes dos professores são plurais, compostos por saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, e que estes últimos são construídos no exercício da profissão, em contato com as situações concretas de ensino. Nóvoa (2017, p. 1116), por sua vez, defende que "[...] é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento". Zeichner (2010) contribui com essa discussão ao propor a criação de "terceiros espaços" na formação de professores, isto é, espaços híbridos nos quais os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos produzidos nas escolas dialogam de forma menos hierárquica.

Quanto ao objeto específico da formação, adota-se a compreensão de Soares (2016), para quem a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo multifacetado, que envolve a faceta linguística, relativa à apropriação do sistema de escrita alfabética, a faceta interativa, relacionada à compreensão e à produção de textos, e a faceta sociocultural, referente aos usos e funções da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar com método, nessa perspectiva, supõe planejar intervenções intencionais e sistemáticas para cada uma dessas facetas, de forma articulada (Soares, 2016; 2020).

No que diz respeito à faceta linguística, Morais (2012) compreende a escrita alfabética como um sistema notacional, cujas propriedades precisam ser reconstruídas conceitualmente pelo aprendiz, em diálogo com a perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1985). Nesse processo, as habilidades de consciência fonológica assumem papel decisivo. Como afirmam Morais e Silva (2022, p. 203), "desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica é uma condição necessária para compreender a escrita alfabética e aprender suas

ISSN: 2358-8829

convenções ligadas às relações entre fonemas e grafemas". Os autores defendem, ainda, que os jogos podem favorecer essa reflexão metalinguística de forma lúdica, sem que isso signifique a adesão a métodos fônicos ou a treinamentos descontextualizados de habilidades fonêmicas.

Por fim, a noção de laboratório de alfabetização é tomada a partir das discussões desenvolvidas no âmbito da Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades (Rede AlfaLABS). Araujo e Camini (2022) definem os laboratórios como "espaços que têm o potencial de estabelecer mediações produtivas entre conhecimentos teórico-pedagógicos e saberes didático-pedagógicos que lhes são específicos" (p. 21). Defendem, que os laboratórios devem ir além das ações restritas ao estágio, pois "entre a formação acadêmica, teórico-pedagógica, e a atuação nos campos de estágio, há um rico conjunto de práticas formativas que mobilizam saberes didáticos, envolvendo estratégias, recursos, repertórios, que podem ser fortalecidas em ações de laboratórios no contexto dos cursos de Pedagogia" (p. 22).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados permitiu organizar os achados em três categorias analíticas: (a) o lugar da alfabetização no currículo prescrito; (b) a tensão entre o discurso da unidade teoria e prática e as condições de sua efetivação; e (c) o Laboratório PALAVRA como dispositivo formativo complementar. As duas primeiras derivam predominantemente da análise documental do PPC; a terceira, da sistematização dos registros produzidos no laboratório e de sua triangulação com os dados curriculares.

A matriz curricular do curso prevê 3.400 horas distribuídas em oito períodos, das quais 2.070 são teóricas e 1.330 práticas, abrangendo 400 horas de estágio curricular supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular (PCC) distribuídas entre as disciplinas, 340 horas de atividades de extensão, 100 horas de trabalho de conclusão de curso e 100 horas de atividades complementares (UEG, 2021, p. 84-87). Nesse conjunto, apenas duas disciplinas obrigatórias são diretamente voltadas à alfabetização: Bases Linguísticas da Alfabetização, ofertada no 2º período, com 40 horas teóricas e 20 horas de PCC, e Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento, ofertada no 3º período, com 50 horas teóricas e 10 horas de PCC. Juntas, totalizam 120 horas, o que corresponde a aproximadamente 3,5% da carga horária do curso.

ISSN: 2358-8829

O dado é expressivo quando confrontado com o perfil profissional que o próprio PPC pretende formar: um pedagogo que "atue como docente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (UEG, 2021, p. 17), etapas nas quais a apropriação da língua escrita constitui uma das aprendizagens mais estruturantes da trajetória escolar das crianças. Chama atenção, ademais, que o termo alfabetização não aparece nas seções de concepção, justificativa, objetivos e perfil do egresso, surgindo no documento apenas a partir da indicação das disciplinas propedêuticas e da matriz curricular. Mesmo que se considerem outros componentes relacionados à linguagem, como Linguagem, Tecnologias e Produção Textual (1º período), Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil (ambas no 4º período), o conjunto alcança 300 horas, cerca de 8,8% do curso, e nenhum desses componentes tem a alfabetização como objeto central.

As ementas indicam a intenção de contemplar tanto os fundamentos linguísticos quanto os processos de ensino. A disciplina Bases Linguísticas da Alfabetização prevê, entre outros conteúdos, as "contribuições da Fonética, da Fonologia e da Semântica na organização do processo de ensino/aprendizagem da linguagem verbal" (UEG, 2021, p. 58), enquanto Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento aborda as "diferentes matrizes teóricas que explicam o aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas nos diferentes níveis de ensino", além das condições de ensino da escrita "na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos" (UEG, 2021, p. 64). Observa-se, contudo, que as ementas não explicitam conteúdos como o funcionamento do sistema de escrita alfabética, as habilidades de consciência fonológica ou o planejamento de intervenções didáticas específicas, ainda que obras como as de Ferreiro e de Soares (2020) integrem a bibliografia básica. Em 60 horas, uma única disciplina precisa dar conta da história da alfabetização no Brasil, das diferentes matrizes teóricas e de suas implicações para três etapas e modalidades distintas, o que confirma, no contexto analisado, a constatação de Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) acerca da insuficiência do tratamento conferido às facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia.

Essa desproporcionalidade não é exclusiva do contexto investigado. Montuani (2022) relata que, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, mesmo três disciplinas obrigatórias de 60 horas dedicadas à leitura e à escrita eram consideradas insuficientes para os aprofundamentos metodológicos necessários, o que motivou a criação de um componente específico de laboratório.

ISSN: 2358-8829

O discurso da unidade teoria e prática e as condições de sua efetivação

No plano discursivo, o PPC sustenta princípios que convergem com as perspectivas críticas de formação docente. O documento afirma que "a Pedagogia é um campo de conhecimento que tem como objeto a educação como práxis, como atividade social" (UEG, 2021, p. 8), assume a unidade teoria-prática como princípio formativo e critica explicitamente o modelo sequencial de formação, ao afirmar que a organização em que vem "primeiro a teoria, depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto e acabado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer" (UEG, 2021, p. 30). Prevê, ainda, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se realize por meio de projetos desenvolvidos em laboratórios, como os Laboratórios de Pedagogia e o Laboratório Institucional de Formação de Educadores (UEG, 2021, p. 32). Esses princípios dialogam diretamente com a noção de práxis discutida por Vázquez (2007) e Freire (1996).

Contudo, a estrutura curricular impõe limites à concretização desses princípios no campo da alfabetização. Das 400 horas de PCC distribuídas no curso, apenas 30 horas, isto é, 7,5%, estão vinculadas às duas disciplinas de alfabetização. O dado ganha relevo quando se observa que o próprio PPC prevê, entre as formas de realização da PCC, a "análise e produção de material didático", os estudos de caso, as produções dos alunos e as oficinas (UEG, 2021, p. 53), ou seja, justamente o tipo de experiência que permitiria ao licenciando vivenciar o ensino da leitura e da escrita. Soma-se a isso um descompasso temporal: as disciplinas de alfabetização concentram-se no 2º e no 3º períodos, ao passo que o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 200 horas, ocorre apenas no 7º e no 8º períodos, cerca de quatro semestres depois. Além disso, as ementas desses estágios enfatizam a organização do trabalho pedagógico, a identidade docente e a dinâmica da sala de aula, sem menção explícita à alfabetização (UEG, 2021, p. 78). Configura-se, assim, um distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação, nos termos de Sacristán (2000): o que o documento enuncia como princípio não encontra, na estrutura curricular, tempos e espaços suficientes para se realizar no campo da alfabetização.

Essa tensão é também reconhecida por Araújo e Camini (2022), que apontam a dificuldade de os licenciandos, em grande parte trabalhadores, apreenderem uma base suficiente de conteúdos linguísticos em disciplinas específicas e, ao mesmo tempo, articulá-los a vivências docentes nas escolas. Diante desse quadro,

> na ausência de uma base comum para os currículos de Licenciatura em Pedagogia, que preveja estágios obrigatórios a todas as licenciandas com foco na atuação alfabetizadora, com imersão adequada para além de um semestre, as ações de

ISSN: 2358-8829

> laboratórios, em especial na sua dimensão extensionista, podem contribuir para que estudantes se envolvam em uma dinâmica integrada de trabalho para responder a desafios da docência nesse campo. Os laboratórios podem, assim, consolidar espaços na universidade para que docentes em formação possam ampliar suas vivências reais no campo da alfabetização (Araujo; Camini, 2022, p. 28).

O Laboratório PALAVRA como dispositivo formativo complementar

O Laboratório de Alfabetização PALAVRA integra a Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades (Rede AlfaLABS) e, atualmente, desenvolve-se como projeto de extensão executado fora do horário regular das aulas. Nele, estudantes do curso de Pedagogia atuam em turmas do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Miguel do Araguaia, sob orientação da professora coordenadora do laboratório. O trabalho organiza-se em um ciclo contínuo que envolve o estudo teórico, o planejamento, a elaboração de jogos e materiais didáticos, sua aplicação com as crianças e a avaliação coletiva dos resultados, que retroalimenta novos estudos e novos planejamentos. Esse ciclo aproxima-se das etapas de produção de recursos didáticos descritas por Silva e Morais (2022) e Montuani (2022).

As ações do laboratório estruturam-se em três eixos de atuação. O primeiro, dedicado à consciência fonológica, envolve jogos e brincadeiras com os sons e as sílabas da língua, como a identificação de palavras que começam ou terminam com o mesmo segmento sonoro, a contagem de sílabas e a exploração de rimas, em consonância com a perspectiva de Morais e Silva (2022), que reconhecem a consciência fonológica como condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão do sistema alfabético. O segundo eixo, voltado ao princípio alfabético, focaliza a relação entre letras e sons, mobilizando atividades nas quais as crianças são desafiadas a refletir sobre o que a escrita representa e como representa, conforme as propriedades do sistema notacional discutidas por Morais (2012). O terceiro eixo, de produção textual, sustenta-se no princípio de que a escrita com sentido deve estar presente desde o início do processo, de modo que as crianças vivenciem situações de produção de textos com finalidades comunicativas reais, ainda que não escrevam convencionalmente, alinhando-se à perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2016; 2020).

A articulação desses três eixos materializa, no laboratório, a compreensão multifacetada da alfabetização que, no currículo prescrito, encontra pouco espaço para ser vivenciada, e concretiza modalidades de prática que o próprio PPC reconhece, como a análise e a produção de material didático. Ao elaborar um jogo de consciência fonológica, por exemplo, o licenciando precisa mobilizar conhecimentos sobre as unidades sonoras da língua, sobre as hipóteses de escrita das crianças, sobre o nível de desafio adequado a cada grupo e

ISSN: 2358-8829

sobre as mediações necessárias durante a atividade, evitando, como alertam Silva e Morais (2022), tanto propostas excessivamente fáceis quanto desafios incompatíveis com os conhecimentos das crianças. Esses saberes didático-pedagógicos dificilmente se constroem apenas pela via da exposição teórica; eles demandam o exercício de planejar, agir, observar e reelaborar.

Os resultados parciais, obtidos a partir da análise dos diários de campo dos estudantes participantes, apontam três aspectos principais. Em primeiro lugar, os licenciandos relatam que a atuação na escola os fez "enxergar" com outros olhos a teoria estudada em sala de aula. Conceitos como hipóteses de escrita, consciência fonológica e princípio alfabético, antes compreendidos de modo abstrato, passaram a ser reconhecidos nas produções e nas falas das crianças, o que conferiu novos sentidos ao estudo teórico. Esse movimento evidencia a constituição de saberes experienciais (Tardif, 2002) que não substituem os saberes da formação profissional, mas os ressignificam.

Em segundo lugar, os registros indicam que os estudantes se tornam protagonistas das ações e vivenciam, ainda na formação inicial, os percalços próprios da profissão: a heterogeneidade das turmas, a necessidade de adaptar o planejamento às respostas das crianças, a gestão do tempo e do espaço da sala de aula e a avaliação das aprendizagens. Essa vivência aproxima-se do que Nóvoa (2017) designa como formação influenciada pela dimensão profissional e do que Zeichner (2010) caracteriza como terceiro espaço, no qual os saberes da universidade e os da escola se encontram em uma construção coletiva.

Em terceiro lugar, observa-se que teoria e prática passam a se articular em um ciclo contínuo, e não como momentos sucessivos e estanques. O estudo teórico orienta a elaboração dos materiais e das intervenções; a aplicação junto às crianças suscita novas questões; e a reflexão coletiva sobre essas questões conduz a novos estudos.

É nesse movimento que se pode reconhecer a práxis, nos termos de Vázquez (2007) e Freire (1996), uma atividade teórico-prática na qual a reflexão crítica sobre a ação transforma tanto a compreensão dos sujeitos quanto a própria prática. Como observam Silva e Morais (2022), ao serem inseridos em ações dessa natureza, os professores em formação inicial "começarão a aprender, desde cedo, sobre a ação docente e sobre os instrumentos didáticos que a compõem" (p. 283).

Cabe, porém, reconhecer os limites da experiência. Por ser executado fora do horário de aula, o laboratório alcança um número restrito de estudantes, geralmente aqueles que dispõem de tempo para participar, o que tende a excluir licenciandos trabalhadores. Nesse aspecto, o PPC oferece um caminho institucional relevante: em atendimento à Resolução

ISSN: 2358-8829

CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018), o curso curricularizou 340 horas de extensão como Componente Curricular de Extensão, das quais 200 horas devem ser cumpridas em programas ou projetos vinculados ao próprio curso de Pedagogia, com participação do estudante como protagonista das ações (UEG, 2021, p. 38).

Projetos como o Laboratório PALAVRA podem, portanto, integrar essa carga horária, o que amplia seu alcance e o legitima como parte do percurso formativo. Ainda assim, a extensão é de livre escolha do estudante e não garante que todos os futuros pedagogos vivenciem a docência alfabetizadora, o que reforça a necessidade de articular o laboratório também à PCC das disciplinas de alfabetização e aos estágios nos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a lacuna entre a formação teórica e a prática pedagógica no currículo do curso de Pedagogia da UEG e discutir as contribuições do Laboratório de Alfabetização PALAVRA para a formação inicial de professores alfabetizadores. A análise do PPC evidenciou que a alfabetização, embora central na atuação profissional do pedagogo, ocupa cerca de 3,5% da carga horária do curso, concentrada em duas disciplinas dos períodos iniciais, com apenas 30 das 400 horas de PCC e distante quatro semestres do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciou também que, embora o documento assuma a práxis como fundamento e critique o modelo que separa teoria e prática, a estrutura curricular restringe as oportunidades de concretização desses princípios no ensino da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, o currículo obrigatório demonstrou-se insuficiente tanto para a apropriação do arcabouço teórico da alfabetização e do letramento quanto para a aplicação desse conhecimento no campo prático. O Laboratório PALAVRA, ao articular estudo teórico, produção de jogos e atuação direta em turmas de 1º e 2º anos, a partir dos eixos da consciência fonológica, do princípio alfabético e da produção textual, configura-se como espaço privilegiado de práxis, potencializando a compreensão dos processos de alfabetização e o protagonismo dos licenciandos.

Entende-se, que os laboratórios de alfabetização constituem estratégia viável e relevante para suscitar a práxis na formação inicial de professores alfabetizadores e para aproximar o currículo prescrito da prática docente efetiva. No contexto da UEG, o Laboratório PALAVRA afirma-se como importante espaço de formação de professores alfabetizadores comprometidos com a aprendizagem de todas as crianças, em consonância

ISSN: 2358-8829

com a proposta da Rede AlfaLABS de compartilhar saberes, estratégias e recursos didáticos entre universidades.

Como desdobramentos, apontam-se a necessidade de pesquisas que acompanhem os egressos que participaram do laboratório em sua inserção profissional e de estudos sobre os efeitos das ações nas aprendizagens das crianças atendidas. No plano institucional, por se tratar de um PPC comum a todas as unidades que ofertam o curso, os achados oferecem subsídios para sua reestruturação, especialmente quanto à ampliação da carga horária e da PCC destinadas à alfabetização, à aproximação temporal entre essas disciplinas e o estágio nos anos iniciais e ao reconhecimento dos laboratórios de alfabetização como espaços articuladores de ensino, pesquisa e extensão, de modo que a formação do alfabetizador deixe de depender de iniciativas complementares e passe a ser compromisso central do curso.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Laboratório de alfabetização; Práxis; Alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C.; CAMINI, P. Laboratórios de alfabetização nas universidades: panorama teórico-metodológico. In: ARAUJO, L. C. et al. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022. p. 19-36.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018.

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

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

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

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

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

MONTUANI, D. F. B. O Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/Ceale/UFMG) como estratégia para formação inicial de professores. In: ARAUJO, L. C. et al. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022. p. 143-168.

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

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? In: ARAUJO, L. C. et al. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022. p. 203-222.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores: relato de uma experiência. In: ARAUJO, L. C. et al. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022. p. 265-286.

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Anápolis: UEG, 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências do campo da formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.