Universidade Estadual de Londrina

LUCIANE APARECIDA SUBA

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA QUESTÃO QUE PERPASSA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Londrina
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTADMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Londrina
2012

LUCIANE APARECIDA SUBA

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA QUESTÃO QUE PERPASSA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:Profª. Drª. Lucinea Aparecida de Rezende

Londrina
2012

Catalogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S941e Suba, Luciane Aparecida.

O ensino da leitura e da escrita : uma questão que perpassa a formação do pedagogo / Luciane Aparecida Suba. – Londrina, 2012.
163 f. : il.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.
1. Educação – Formação de professores – Teses. 2. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 3. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Alfabetização – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

LUCIANE APARECIDA SUBA

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA QUESTÃO QUE PERPASSA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª Drª Lucinea Aparecida de Rezende
UEL – Londrina - PR

_____
Prof. Dr. João Luiz Gasparin
UEM – Maringá - PR

_____
José Augusto Victoria Palma
UEL – Londrina - PR

Londrina, 03 dezembro de 2012.

A todos que fizeram parte de sua formação como leitor-escritor, permitindo que hoje, você leia e compreenda este texto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e proteção.

À minha mãe Maria Aparecida Bonato e ao meu pai João do Carmo Suba, que me deram a vida, e por isso, hoje estou aqui.

Ao meu marido Valdecir da Conceição Veloso, companheiro de todas as horas, e principal incentivador.

Às minhas alunas da Pedagogia, pois suas inquietações foram fonte de inspiração para minha pesquisa.

Às Instituições (coordenadores, docentes e discentes), que participaram da pesquisa, possibilitando sua realização.

À Profª Drª Lucinea Aparecida de Rezende, minha orientadora.

Aos professores do programa de mestrado em educação (UEL), pelos ensinamentos valiosos.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, pelas sugestões de melhoria.

À minha amiga Luciana Begatini Ramos Silvério, que esteve comigo nas horas de choro e de riso.

A todos os professores que contribuíram com minha formação de leitora-escritora; incentivadores de minhas escritas e leituras.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual posição que a Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”

Paulo Freire

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita:** uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Fazendo uma retomada histórico-cultural percebemos que o ensino da leitura e da escrita vêm se modificando e se modelando de acordo com as exigências sociais de cada momento da história. Em uma visão tradicionalista basta codificar e decodificar, pois se acredita no ensino que enche com palavras as cabeças supostamente vazias. Porém, nos dias atuais, apenas ler e escrever não é mais condição suficiente para responder às demandas de práticas sociais. Neste sentido, ressalta-se a importância da alfabetização significativa. Busca-se um novo olhar para o ensino da leitura e escrita, o que chamamos de letramento, no qual ler e escrever adquirem sentido social. Assim situado, no presente estudo busca-se fazer uma relação da alfabetização significativa, com sentido social, e a abordagem de ensino histórico-cultural, levando em consideração o pedagogo como responsável pelo ensino da leitura e escrita inicial. A problemática da pesquisa foi: Como estão sendo formados os futuros formadores de leitores-escritores? E o objetivo geral: mapear como estão estruturadas as disciplinas dos cursos de Pedagogia do município de Londrina, que contemplam a formação dos graduandos como futuros formadores de leitores-escritores. A realização se deu em Institutos de Ensino Superior na cidade de Londrina, ao norte do Paraná, em cursos presenciais de Pedagogia. Coletamos dados por meio de programas de disciplinas e questionários, respondidos por coordenadores, professores e alunos, transcritos e analisados. A conclusão a que se chega é que alfabetização e letramento são responsabilidades há poucos anos direcionadas ao pedagogo; e o tempo dedicado a esse preparo parece ser curto, visto que a maioria dos pedagogos saem dos cursos sem se sentir preparados para esse ensino.

Palavras chaves: Alfabetização. Letramento. Leitura e escrita. Formação de professores.

SUBA, Luciane Aparecida. **The teaching of reading and writing:** an issue pervades the educator formation. 2012. 163 f. Dissertation (Master degree of Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Making a renewed cultural historical, realize that teaching of reading and writing came to changing and shaping according to the social demands of each moment in history. In a traditional view was enough to encode and to decode, because it was believed that education was filling with words in their heads supposedly empty. However, nowadays, only to read and to write aren´t a sufficient condition to respond the demands of social practices. Like this, it is emphasized the importance of the significantly literacy. It is searched a new look to the teaching of reading and writing, what we call literacy, where reading and writing make social sense. Like this, in the study it is looked to do a relation between significant literacy with social meaning, and the approach to teaching cultural-historical, considering the Educator like responsible for the teaching of initial reading and writing. The problem research was: How are future trainers trained readers-writers? And the general objective: to map how they are structured disciplines of Pedagogy courses of Londrina, which include training of graduate students as future trainers of readers-writers. Is was realized in institutes of higher education in the city of Londrina, Paraná north, with classroom courses of Pedagogy. We collected data through disciplines programs and questionnaires, answered by coordinators, teachers and students.The conclusion reached is that literacy and literacy responsibilities are directed to a few years ago Pedagogue, and the time devoted to this training seems to be short, since most educators are leaving the courses without feeling prepared for this teaching.

Keywords: Literacy. Literacy. Reading. Writing. Educators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa..... 19

Quadro 2 – IES e participantes da pesquisa..... 75

Quadro 3 – Organização dos cursos de pedagogia..... 77

Quadro 4 – Quantidade de disciplinas por curso 77

Quadro 5 – Disciplinas que diretamente preparam o pedagogo para o ensino da leitura e da escrita..... 78

Quadro 6 – Perfil das disciplinas voltadas à formação do pedagogo para o ensino da leitura e da escrita..... 80

Quadro 7 – Carga horária das disciplinas..... 80

Quadro 8 – Formação acadêmica dos professores e tempo de magistério nas disciplinas que preparam o pedagogo como futuro formador do leitor escritor 91

Quadro 9 – Professores que atuam como alfabetizadores..... 93

Quadro 10 – Contribuição da prática como alfabetizador para a formação de futuros alfabetizadores..... 94

Quadro 11 – Sobre o conhecimento teórico 97

Quadro12 – Experiência como alfabetizadora e a formação de futuros alfabetizadores..... 99

Quadro 13 – Alfabetização de letramento: diferenciação 103

Quadro 14– Disciplinas do curso que preparam diretamente para a alfabetização e letramento 108

Quadro 15 – Comparando respostas..... 108

Quadro 16 – Carga horária das disciplinas – opinião discente..... 110

Quadro 17 – Preparo para o ensino da leitura e da escrita 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
C	Coordenador
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS 15

2 A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA LEITURA 21
2.1 DE UMA VISÃO TRADICIONALISTA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, PARA UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA, NA QUAL A LEITURA E A ESCRITA GANHAM SENTIDO SOCIAL 27

3 A ABORDAGEM DE ENSINO HISTÓRICO-CULTURAL 39
3.1 APROXIMAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA E A ARBORDAGEM DE ENSINO HISTÓRICO-CULTURAL 47

4 PEDAGOGOS: FORMAÇÃO EM FOCO 58
4.1 TEORIAS DA EDUCAÇÃO 66

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DESCRIÇÃO DE RESULTADOS 75
5.1 COMO FORAM COLETADOS OS DADOS? 75
5.2 COORDENADORES: INSTITUIÇÕES, CURSOS E DISCIPLINAS 76
5.3 PROFESSORES: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA 90
5.4 ALUNOS: OPINIÃO A RESPEITO DA FORMAÇÃO 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS 124

APÊNDICES 131
APÊNDICE A – Questionário (Coordenadores) 132
APÊNDICE B – Questionário (Professores) 136
APÊNDICE C – Questionário (Alunos) 138
APÊNDICE D – Questão Complementar (Professores) 140

ANEXOS 141

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores 142
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....145
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos.....148
ANEXO D – Ementa das Disciplinas 151
ANEXO E – Objetivos das Disciplinas.....153
ANEXO F – Conteúdos das Disciplinas 156
ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.....160

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo evidencia-se uma temática que norteia reflexões sobre a educação nos tempos atuais: a leitura e a escrita. Faz-se urgente uma nova elaboração do que se entende por estes termos. A formação inicial dos pedagogos visa ao desenvolvimento dos futuros professores, de modo a assegurar uma preparação condizente com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar, dentre elas alfabetizar e letrar as crianças. Nesse sentido, por compreendermos que todo educador leva para sua prática saberes oriundos de seu tempo de graduação, defendemos aqui, o compromisso de preparar os futuros pedagogos para a formação do leitor-escritor.

O pedagogo pode exercer diversas funções dentro do ambiente escolar, dentre elas de gestor, coordenador, supervisor, orientador e professor. Mas, ao refletirmos sobre a atuação dos mesmos atualmente, percebemos que em sua maioria os recém formados exercem a função de professor das séries iniciais. Desta forma, evidenciamos a necessidade de um currículo nos cursos de Pedagogia, que proporcionem subsídios teóricos e práticos para que a formação do futuro educador contemple o ensino da leitura e escrita, saberes estes, que são básicos das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, com esta pesquisa de cunho qualitativo, procuramos responder ao problema central: como estão sendo formados os futuros formadores de leitores-escritores? Quanto ao objetivo geral da investigação delineamos: mapear como estão estruturadas as disciplinas dos cursos de Pedagogia do município de Londrina, que contemplam a formação dos graduandos como futuros formadores de leitores-escritores.

Para tratar dessa temática elencamos alguns objetivos específicos: fazer uma retomada histórica, relembrando o percurso pelo qual passaram a escrita e a leitura, observando suas presenças em diferentes contextos históricos; levantar pontos relevantes que envolveram o curso de Pedagogia na formação dos profissionais que irão atuar nas séries inicias como formadores de leitores-escritores; sistematizar as respostas dos coordenadores, professores e educandos de Pedagogia, referentes à preparação desses últimos como formadores do leitor-escritor.

A presente dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: na primeira seção, “Introdução”, explicamos como surgiu o interesse por esta pesquisa, assim como apresentamos o problema central que a envolve e os objetivos de investigação. Também descrevemos os sujeitos que compuseram a amostra, bem como a metodologia e os instrumentos e procedimentos utilizados.

Na segunda seção, “A História da Escrita e da Leitura”, fizemos uma retomada histórica do conceito de ensino de leitura e escrita, passando pelos caminhos do ensino de uma abordagem tradicional voltada para codificação e decodificação até chegarmos à abordagem sociointeracionista na qual as práticas de escrita e leitura adquirem sentido social.

Na terceira, denominada “Abordagem de ensino Histórico-Cultural”, relatamos algumas considerações sobre essa abordagem de ensino, assim como aproximações que estabelecemos com uma alfabetização significativa.

Também fizemos uma breve retomada histórica do curso de Pedagogia, apresentando um estudo acerca da formação inicial do pedagogo, futuro formador do leitor-escritor. Abordamos algumas teorias pedagógicas que infuenciaram/influenciam na formação e no trabalho educativo do pedagogo. Isto, na quarta seção do trabalho.

“Análise dos dados coletados e descrição de resultados” é nossa quinta e última seção. Nela descrevemos as respostas dos participantes e as discutimos à luz da teoria priorizada. Focamos os dados coletados em cinco Instituições de Ensino Superior (IES), que ofertam o curso de Pedagogia presencial.

Nas “Considerações Finais”, apresentamos, com base na teoria estudada, nosso ponto de vista em relação às respostas obtidas e analisadas.

Justificamos a escolha desse objeto de estudo em primeiro lugar pela atualidade do tema “leitura e escrita”, pois esta tem sido considerada uma questão relevante nos dias atuais, em todas as esferas da educação. Tanto na vida pessoal ou em sociedade, como na vida acadêmica e profissional esta temática pertence a todos e vem se tornando um assunto cada vez mais amplo e atual. Em segundo lugar, o interesse pela pesquisa proposta surgiu a partir de nossa trajetória profissional na área educacional. Ingressamos como professora do Ensino Superior no início do ano de 2009 no curso de Pedagogia. As questões que geraram a inquietação em relação à temática foram aparecendo durante as disciplinas lecionadas na então Instituição de Ensino Superior, dentre elas a disciplina de

“Alfabetização e Letramento”. As experiências vividas com os alunos em cada uma das disciplinas oportunizaram momentos importantes para que dimensionássemos a relevância da temática a ser abordada. Dessas experiências emergiu o interesse em estudar sobre a importância da leitura e da escrita.

Nesse contexto, esta investigação é apresentada com base em leituras, somadas à nossa experiência como docente, oportunizando a geração de questões em torno da preparação do pedagogo como futuro formador do leitor-escritor. A cada final de semestre escutávamos de algumas alunas graduandas em Pedagogia, questões como: “Professora, mas é pouco tempo para a gente aprender tanta coisa. Será que vamos conseguir ensinar uma criança ler e escrever?”. Foram falas como esta que nos fizeram questionar: isso está acontecendo somente na instituição de ensino em que trabalho? Como estão organizadas em outras instituições as disciplinas que preparam o pedagogo para a alfabetização e letramento? Em outras instituições de ensino, os formandos em Pedagogia estão se sentindo preparados para o ensino da escrita e da leitura?

Como profissionais ligados à educação, não poderíamos fechar os olhos para essa problemática. Assim, nossa proposta de pesquisa visou analisar como estão estruturadas as disciplinas nos cursos de Pedagogia do município de Londrina que formam o pedagogo como futuro formador do leitor-escritor, no sentido de propiciar condições para que o grupo de instituições, docentes e graduandos participantes, além de outros, venham, quem sabe, refletir e (re)significar suas práticas em torno da temática que envolve a formação para o ensino da leitura e escrita.

1.1 Aspectos Metodológicos

Mapear como estão estruturadas as disciplinas nos cursos de Pedagogia do município de Londrina, que preparam o pedagogo para o ensino da leitura e da escrita, exigiu inserção da pesquisadora no campo de estudo, dada a necessidade de buscar dados aprofundados. Desta forma, consideramos a abordagem qualitativa como melhor opção, pois é orientada para a análise dos casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais (FLICK, 2004). Uma abordagem qualitativa visa compreender as atitudes das pessoas ou de um grupo frente à

realidade. Segundo Bogdan; Biklen (1994), a abordagem qualitativa possui algumas características próprias. A primeira firma-se no campo de estudo, ressaltando que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). O pesquisador que se embasa na abordagem qualitativa aceita a complexidade da realidade do estudo, documentando-a no seu dia-a-dia, não sendo sua intenção manipular o cenário, chegando a resultados pré-determinados, mas entendendo os fenômenos que ocorrem em seu estado natural.

Por esta razão, o estudo foi desenvolvido em Institutos de Ensino Superior de Londrina (IES), buscando aspectos cotidianos do ambiente. As respostas dos diferentes representantes das mesmas (coordenação, professores e alunos) foram requisitos para alcançar os objetivos propostos.

A segunda característica elencada por Bogdan; Biklen (1994, p. 48) é que a investigação qualitativa “é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, não números”. Segundo estes autores, a pesquisa qualitativa é “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (1994, p. 11-15). E para Flick (2004), as informações coletadas são o olhar dos participantes do estudo e o significado que eles atribuem às experiências e situações.

Na pesquisa científica fugir de informações enviesadas, retirando expectativas ocasionadas pela opinião do pesquisador é importante. Porém, o caráter intencional no diálogo com os participantes é parte da pesquisa alicerçada em métodos qualitativos. O pesquisador é um instrumento que tem percepção própria, um jeito de interpretar que é apenas seu.

Para se constituir num instrumento que facilitasse a compreensão do que se estava discutindo, primeiro fizemos uma pesquisa bibliográfica que serviu de base para abordarmos os pressupostos teóricos que sustentavam as discussões das respostas encontradas.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2006, p. 44-45).

Segundo Mezzaroba (2003, p. 110), “a modalidade teórica de pesquisa pressupõe que você irá trabalhar com um arsenal bibliográfico suficiente e de excelente qualidade para se aproximar dos problemas”. Dessa forma, para fundamentarmos nossa pesquisa, a opção teórica orientadora do trabalho proposto teve sua origem nos diálogos mantidos com os textos de Solé (1998); Rezende (20009 e 2007); Severino (2002); Cardoso (2007); Cagliari (2006 e 1998); Teberosky (1993); Leite (2010); Saviani (2008a); Freire (1982); Soares (1998); Vigotsky[1](2007). Estes autores, dentre outros, foram contribuindo para a fundamentação teórica de nossa pesquisa e instigando a ler novos autores.

No segundo momento, fizemos uma pesquisa de campo em que analisamos os dados coletados, relacionando-os com a pesquisa teórica. Explicam Lakatos; Marconi (1999, p. 85) que:

> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. "Consiste na observação de fatores e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los".

Neste momento do trabalho fomos a campo fazer a coleta de dados. As fontes utilizadas foram análise documental e questionários. O intuito foi fazer relações a partir do cruzamento da análise e da interpretação das evidências coletadas. Coletamos os dados no município de Londrina, ao norte do Paraná, pois sabíamos que nessa cidade há um número suficiente de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia, permitindo assim números significativos para a pesquisa. Das seis instituições que ofertam esse curso, cinco aceitaram participar, sendo uma pública e quatro privadas.

---

[1] Em nosso texto, desvinculado das obras, utilizamos o sobrenome desse autor conforme indica a grafia em Língua Portuguesa, ou seja, Vigotski. Porém, conforme citado por outros autores, ou nas indicações das fontes consultadas, seu sobrenome será mantido da forma como aparece: Vygotsky, Vygotski e Vigotsky.

Visitamos todas as Instituições de Ensino Superior que têm em seu programa curricular o curso de Pedagogia presencial. A análise documental foi feita por meio dos programas das disciplinas que formam o pedagogo como futuro alfabetizador, ou seja, para o ensino da leitura e escrita. Procuramos observar em que ano/período estão inseridas as disciplinas que focam o ensino desta temática, a carga horária contemplada pelas mesmas, assim como ementas, objetivos, conteúdos e referências bibliográficas utilizadas.

No momento da solicitação para agendamento de conversa com a coordenação, descobrimos que a IES[2] de número 6[3] não contava, naquele momento, com um coordenador. Assim, a secretária do curso, muito prontamente, pediu que enviássemos por e-mail os dados da pesquisa, para que ela encaminhasse um ofício ao reitor da Universidade em questão, pois este estava respondendo pelo curso, até nova contratação de coordenação. Decorrido o tempo hábil, nosso pedido não teve resposta até a data de protocolo do projeto ao comitê de ética. Desta forma, a IES6 não participou da pesquisa.

Foram envolvidas, em face disso, cinco Instituições de Ensino Superior e cinco coordenadores pedagógicos responsáveis pelos cursos de Pedagogia. Dez[4] professores responsáveis pelas disciplinas que formam o pedagogo para o ensino da leitura e escrita. E 16 discentes[5] dos cursos de Pedagogia que já cursaram a disciplina em questão. No projeto de pesquisa evidenciamos 15 alunos, sendo convidados 3 de cada instituição participante. Porém, uma instituição só permitiu a coleta se todos os alunos presentes pudessem responder ao questionário, e na ocasião tinham 4 alunos presentes. Por este motivo temos um aluno a mais na pesquisa, se compararmos com o mencionado no projeto inicial.

Para catalogação e análise dos dados, a fim de não divulgar a identidade dos participantes, denominamos da seguinte forma:

---

[2] Uma instituição de ensino superior é uma entidade que promove educação em nível superior. “De acordo com sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades. Em relação à categoria administrativa, as instituições podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas” (BRASIL, 2012c).

[3] As IES foram numeradas de 1 a 6.

[4] Não há um número exato de professores por instituição, visto que foram os coordenadores que apontaram quais e quantas seriam as disciplinas responsáveis por essa formação.

[5] Estes se apresentaram de forma espontânea para responder as questões.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa	
Participantes	**Denominação**
IES (Instituição de Ensino Superior)	IES1, IES2, IES3, IES4 e IES5
C (Coordenadores)	C1, C2, C3, C4, e C5
P (Professores)	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10
A (Alunos)	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15 e A16.

Fonte: A autora

Organizamos três questionários diferentes. O primeiro[6] direcionado às coordenações dos cursos, com perguntas referentes às características da Instituição e do curso de Pedagogia ofertado. O segundo[7], direcionado aos professores que lecionam as disciplinas específicas que preparam o pedagogo como formador do leitor-escritor. Essas que foram especificadas pelos coordenadores dos cursos. Para os professores foram apresentadas questões referentes à sua formação e experiência docente. Quanto ao terceiro[8], foi dedicado aos alunos que cursaram essas disciplinas, perguntando a respeito da sua formação para a alfabetização e letramento, e se estão se sentindo preparados para este ensino.

A análise dos dados coletados permitiu compreendermos melhor os contextos investigados, podendo descrevê-los e compará-los, contribuindo para elucidar as questões centrais da pesquisa, respondendo ao problema com vistas a atingir os objetivos propostos. Os dados foram apresentados, comentados e interpretados de forma descritiva, a partir dos resultados e análises qualitativas. Segundo Gressler (2004):

[6] Apêndice A
[7] Apêndice B
[8] Apêndice C

> A pesquisa descritiva descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse. Seu interesse principal está voltado para o presente e consiste em descobrir “O que é?” Geralmente são pesquisas que envolvem números elevados de elementos, dos quais poucas váriáveis são estudadas. Pesquisa descritiva não é uma mera tabulação de dados; requer um elemento interpretativo que se apresenta combinando, muitaz vezes, comparações, contrastes, mensuração, classificação, interpretação e avaliação (p. 54). As pesquisas qualitativas, de modo geral, visam à compreensão de uma realidade específica, ideográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto (p. 92). A análise dos dados, geralmente, dá-se ao longo de toda a investigação, por meio de teorizações progressivas, em um processo interativo com a coleta de dados (p. 95).

Podemos observar que a pesquisa descritiva e qualitativa, de acordo com esta autora, buscam descrever uma pesquisa de campo, por meio da investigação e análise de dados quanto à interpretação das respostas e confronto com a teorização.

Nesta pesquisa, não houve riscos para a saúde dos pesquisados e os benefícios esperados estão no âmbito da colaboração com a prática de formação dos professores, pois as instituições participantes com acesso às informações finais da pesquisa poderão repensar e reformular sua estrutura curricular, bem como suas práticas pedagógicas, se assim o desejarem e considerarem os resultados relevantes. Diante da análise das respostas dos discentes, os docentes também poderão repensar a estrutura do plano da disciplina revendo objetivos, conteúdos, bibliografias, entre outros. A nosso ver, os alunos dos cursos de Pedagogia de Londrina serão beneficiados, pois seus educadores, se desejarem, terão a possibilidade de repensar sua forma de atuar e desta forma, poderão contribuir mais efetivamente na formação do educador de leitura e escrita. As crianças que futuramente serão alfabetizadas e letradas por estes formandos também serão beneficiadas, pois os pedagogos poderão estar melhor formados para o ensino da leitura e escrita.

Só participaram do estudo as Instituições de Ensino Superior de Londrina que ofertam o curso de Pedagogia presencial e autorizaram a pesquisa; os coordenadores da Instituição pesquisada, responsáveis pelo curso; os professores (das instituições pesquisadas) responsáveis pelas disciplinas que preparam o pedagogo como futuro formador do leitor escritor e os alunos inseridos nas instituições pesquisadas que já cursaram as disciplinas que preparam o pedagogo

para a alfabetização e letramento. Só seriam excluídas da pesquisa as instituições no recorte considerado, bem como coordenadores, professores e alunos que desistissem da participação. De acordo com esse critério, somente a IES6 não foi autorizada a participar da pesquisa; e tivemos a abstenção um professor na resposta à questão complementar, apresentada num segundo momento da coleta de dados.

2 A HISTÓRIA DA ESCRITA E DA LEITURA

> A escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época (BARBOSA, 1994, p. 34).

Segundo Teberosky (1993, p. 21), “a escrita é uma das mais antigas ‘tecnologias’ que a humanidade já conheceu. Serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias. Cada povo lhe atribuiu um uso”. Na sociedade contemporânea não se questiona a importância da escrita e da leitura. Visto que este é um comportamento imprescindível para a formação do ser humano moderno. Em sociedades letradas ler é importante para o indivíduo agir como cidadão. Porém, nem sempre foi assim. Se observarmos a história da humanidade, perceberemos os diferentes caminhos percorridos pela leitura e o leitor. Se voltarmos à antiguidade, notaremos que a transmissão oral foi uma das formas encontrada para informar as gerações mais novas sobre os saberes, os valores e as crenças. Segundo Fischer (2006, p.13) “quanto mais remoto for o passado observado, mais difícil se percebe a leitura”. Segundo este autor, a decodificação de imagens (figuras pictóricas) pode ser considerada umas das primeiras tentativas de leitura.

Cerca de 5.000 a.C, na Suméria, região do Oriente Médio, os pastores, por sentirem a necessidade de registrarem suas vendas, inventaram a escrita e, consequentemente, uma forma de lê-la (COLL; TEBEROSKY, 2000). Segundo Tfouni (2010, p. 15), “a mais antiga forma de escrita de que se tem notícia surgiu na Mesopotâmia (atualmente partes do Irã e do Iraque). Era a escrita suméria, peças de argila utilizadas dentro dos templos para gravar relações de troca e empréstimo de mercadorias”. Essas peças, segundo Coll; Teberosky (2000), denominavam-se contas[9], que tinham diversas formas (losango, quadrado, círculo, etc) e alguns desenhos, como listras ou cruzes, sendo tais características responsáveis pela distinção das formas. Assim, cada conta representava uma quantidade determinada de algo.

---

[9] A palavra “conta” é uma tradução do *latim calculi*, que significa pedras e da qual também deriva a palavra cálculo (COLL & TEBEROSKY, 2000, p. 61).

> [...] um losango podia representar um rebanho de ovelhas. Se um pastor pagava por um rebanho de ovelhas, guardava-se uma conta em forma de losango em uma caixa que correspondia a este pastor. Assim, podia-se saber se ele já tinha pagado pelo rebanho que comprou (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 61).

Coll; Teberosky (2000), ainda afirmam que este sistema de registro utilizado pelos sumérios foi o precursor da escrita, pois se desenvolveu a partir do momento em que foram notadas dificuldades em definir a quantidade de contas colocadas na caixa, uma vez que, para realizarem a contabilidade precisavam abrir as caixas a todo o momento. Desse modo, para facilitar a contagem, começaram a marcar ou a imprimir nas laterais das caixas as contas que colocavam dentro da mesma.

Com a adaptação desse sistema de escrita, Coll, Teberosky (2000) dizem que os sumérios, então, passaram a utilizar somente o registro por intermédio das impressões[10] feitas em tabuinhas de argila. Assim, os primeiros sinais da escrita suméria eram chamados de signos pictográficos, representados por meio de pinturas e desenhos das cenas de suas vivências. Os signos pictográficos, na escrita suméria, passaram por uma evolução, e, segundo esses mesmos autores (2000), no ano 3200 a.C, os sumérios começavam a realizar marcas em formas de cunha. Desta forma, a escrita passou a se chamar sistema cuneiforme[11]. Assim, os signos tenderiam a aumentar, pois a cada palavra que queriam escrever era necessária a invenção de novos símbolos, visto que cada letra representa um signo simplificado dos objetos reais. Nessa linha, a escrita suméria chegou a ter 600 signos diferentes, e é o sistema de escrita mais antigo.

Séculos depois da invenção da escrita suméria, ainda de acordo com Coll; Teberosky (2000) foi inventado o sistema alfabético. Isso aconteceu a partir da dificuldade em decorar-se todos os tipos de signos. O alfabeto surgiu com os Fenícios aproximadamente 1100 anos a.C e era um abecedário constituído por 22 letras que não mais representavam palavras, mas o som. As escritas fenícias antigas influenciaram todas as escritas alfabéticas posteriores. O sistema alfabético se tornou o sistema de escrita mais fácil de aprender, por isso foi adotado por diversas línguas.

---

[10] A impressão é um procedimento de reprodução em que se pressiona um corpo sobre uma superfície (COLL; TEBEROSKY, 2000, p 62).

[11] A palavra “cuneiforme” vem do latim *cunes,* que quer dizer “cunha” ou “em forma de cunha” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p 63).

O alfabeto grego, por exemplo, no século VII a.C, foi uma adaptação da escrita fenícia para a língua grega. Algumas das principais modificações feitas do alfabeto fenício para o grego, de acordo com Coll; Teberosky (2000) foi a criação de novos sinais para a representação das vogais. “Nos séculos V e VI a.C. foi possível reconhecer a sociedade grega como generalizadamente ‘letrada’” (TFOUNI, 2010, p. 15). Os romanos começaram a utilizar o alfabeto grego, porém, não se limitaram em copiá-lo, “[...] mas o adaptaram à sua língua, que era o latim, eliminando ou acrescentando letras [...]” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 68). Assim, foi com a expansão do Império Romano por grande parte do continente europeu que houve a difusão do latim com a escrita romana. Desta forma, como a língua, adotaram também o alfabeto latino a todos os territórios conquistados pelos romanos. Nesse contexto, o alfabeto latino foi adaptado à língua portuguesa e utilizado no processo de alfabetização. Segundo Barbosa (1994), a evolução da escrita sempre buscou uma simplificação que gerasse agilidade na representação. E esta evolução veio sempre marcada por necessidades historicamente determinadas. Nos dias atuais “o domínio da escrita está sempre associado ao desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo” (BARBOSA, 1994, p. 39).

Para Brasil (1998), na antiguidade grega, que foi berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor de um texto era quem o compunha e o ditava, e, quem escrevia eram os escribas, que transformavam o enunciado em formas gráficas; sendo considerada uma tarefa menor. Os primeiros leitores também não possuíam a capacidade do ato de ler, ou seja, de decodificar as palavras, eles apenas ouviam o que os escritores recitavam e assim compreendiam o lido. Segundo Fischer (2006, p. 131), “os autores populares eram escutados”. Os primeiros livros eram grandes rolos, que necessitavam ser lidos em pé e manejados com as duas mãos. Este rolo não tinha páginas nem índices, o que impossibilitava a comparação entre partes do texto.

Durante a Idade Média os livros produzidos já se diferenciavam bastante dos livros da Antiguidade, organizados em folhas dobradas, o “in-fólio” (do latim *folium* ou folha). Também se conheceram as encadernações e as páginas que consistiam em manuscritos ilustrados pelos monges, os quais tinham poder sobre a leitura. Letras escritas em pergaminho evocavam respeito e veneração. “A transição do modo oral para o letrado foi gradual, ou seja, em vez da eliminação total da

oralidade, de uma só vez, houve por algum tempo uma adaptação [...] e essa tornou possível a transmissão oral para o escrito” (FISCHER, 2006, p. 131).

A história do leitor só teve repercussão na expansão da imprensa, e seu desenvolvimento está relacionado a uma ampliação do mercado do livro, ao crescimento da escola e à alfabetização das populações urbanas. Gutemberg provoca uma revolução na leitura. A impressão fez com que a palavra escrita se tornasse onipresente.

> Com a primeira página impressa com tipo móvel de metal, em Mainz, na Alemanha, 1450, a Era do Pergaminho simbolicamente se dobrava diante da Era do Papel. [...] com o empurrão inicial de Gutemberg inaugurando a prensa de parafuso, os materiais, os temas, a linguagem e a prática de leitura começaram a mudar. [...] Na verdade, essa invenção anunciou uma das maiores rupturas intelectuais e sociais da história (FISCHER, 2006, p. 187).

Segundo Fischer (2006), uma nova comunidade intelectual emerge, transcendendo os mosteiros. No Brasil, conforme Sodré (2003), o ensino da leitura esteve inicialmente nas mãos dos padres jesuítas. O clero exerceu poder sobre os fenômenos da educação escolarizada brasileira por meio da instrução catequética. Até a década de 1970, a leitura era considerada um ato mecânico. Ler era apenas descodificar os elementos linguísticos, sem levar em conta as circunstâncias sociais, culturais e históricas do leitor, do autor ou da situação em que a produção dessa leitura ocorresse (ZAPPONE, 2001). O ensino da leitura estava voltado à memorização, através de repetições de signos escritos e seus respectivos sons.

> É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 41).

A partir da década de 1980, o foco sobre o entendimento do que é leitura foi intensificado. Inaugura-se uma nova corrente de reflexão e estudiosos se dedicam aos estudos relacionados à importância da leitura. Em face aos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação, foram propostas diretrizes para que as ações educativas se tornassem mais eficazes que as tradicionalmente

adotadas. Por isso, em conjunto com especialistas em 1998 elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que nortearam as metas e normatizações a serem cumpridas. Embora se compreenda que os PCN tenham vários aspectos a serem observados, há que se lembrar que eles se constituem em um documento em vigor no contexto educacional brasileiro. E quanto à leitura, mais especificamente, o PCN de Língua Portuguesa prescreve:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

Para os PCN “a decodificação é apenas um dos procedimentos que se utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias [...]” (BRASIL, 1997, p. 69). Para Fernandes (2007), na atual sociedade brasileira a leitura é um dos requisitos essenciais da cidadania. O leitor competente será aquele que conseguir compreender o que lê e fazer relações com o que não está escrito verbalmente; ou seja, fazendo relações com textos já lidos e sua experiência de mundo. Nessa direção o leitor proficiente será aquele que além de decifrar códigos, consegue compreendê-los.

Os indivíduos que vivem em sociedades letradas e precisam vivenciar práticas de socialização precisam desenvolver funções básicas de leitura para que possam participar de atividades de aprendizagem, diversão, religiosidade, utilidade, entre outros. “Saber ler e escrever tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país” (FERNANDES, 2007, p. 14). Para Chartier (2001), a leitura é uma prática social indissociável das demais práticas sociais. Desta forma, a formação de um leitor é complexa, muitas pessoas e instituições são responsáveis por esta formação: família, colegas, igreja, escola, entre outros, vivendo um processo de interações. Segundo Silva (1999), a realização da leitura não nasce e se desenvolve devido a um dom, a leitura é prática social que se faz ao longo da vida.

A formação do indivíduo como leitor inicia-se na família, quando esta oportuniza situações de estímulo a esta prática, disponibilizando materiais que o fará

relacionar-se com o universo linguístico. A continuidade dessa formação passa pela escola, a qual oferece instalações (salas de leitura, bibliotecas), assim como a presença humana competente para esse ensino (os professores).

O educando considerado bom leitor será aquele capaz de ler e expressar o lido, e não apenas o que lerá páginas e mais páginas em um simples processo de decodificação, sem sentido. A ideia é de qualidade e não quantidade.

> Não adianta passar a página de um livro se sua compreensão não foi alcançada. Impõe-se, pelo contrário, a insistência na busca de seu desvelamento. A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho, paciência de quem por ele se sente problematizado. Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las (FREIRE, 1987, p. 4).

O aluno precisa analisar crítica e criativamente as informações que leu. Segundo Alves (2000, p. 5), o leitor é “aquele que lê os pensamentos dos outros para pensar pensamentos próprios”. Ou seja, a leitura nos complementa, proporciona elementos para redimensionarmos nossos próprios pensamentos. Criar novas ideias, novas teorias, pensarmos algo novo. Freire (1982), afirma que não podemos ser apenas objetos, mas devemos ser sujeitos; devemos reinventar, recriar e reconstruir conhecimentos a partir da leitura de um texto.

A compreensão leitora do texto impresso dependerá do que os olhos estão vendo. Assim, não podemos negar a importância que os olhos têm na leitura, pois é por meio deles que muitos dados chegam ao cérebro. Porém, a leitura dependerá também do nosso entendimento a respeito do assunto que se está lendo, ou seja, o conhecimento prévio. Smith (1999, p. 38), diz que “a leitura depende mais do que está por trás dos olhos - da informação não visual - do que da informação visual que está diante deles”.

> Cada um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha (BOFF, 1997, p. 9).

O processo de decodificação das letras será feito igualmente por todas as pessoas, porém a interpretação do texto lido dependerá das experiências pessoais de cada um, ou seja, da sua forma de entender o que leu. Ler é produzir sentidos (ZAPPONE, 2001). Smith (1999, p. 75) lembra ainda que: “Só posso encontrar sentido no mundo considerando aquilo que já sei. Qualquer coisa que eu não pudesse relacionar com aquilo que já conheço – com minha teoria do mundo – não faria sentido para mim”. Lembremos aqui do termo “leitura de mundo” de Freire (1982), que corresponde ao conhecimento que a pessoa adquiriu com sua experiência de vida. É este conhecimento, esta bagagem adquirida que dará sentido à ação de ler. “Aprender a ler é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1982, p. 7).

A leitura nos leva a mundos desconhecidos e nos apresenta pessoas e lugares. Dessa forma, ela também influenciará nossa vida, nossa forma de ver as coisas e agir sobre elas. Entendemos, diante disso, que a escola é um dos principais agentes no processo de formação de leitores-escritores. Como fazer então para que esse processo de ensino-aprendizagem possa se tornar mais instigante e prazeroso? Por mais importante que seja a aquisição desse processo para a vida do educando, se não ocorrer dentro de um contexto significativo de aprendizagem não terá sentido para o aluno.

> A formação do leitor, quero enfatizar, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social (SILVA, 1999, p. 160).

Aprender a ler e escrever além de ser um processo cognitivo, também é uma atividade social e cultural.

2.1 De uma Visão Tradicionalista de Ensino da Leitura e Escrita, para Uma Visão Sociointeracionista, na qual a Leitura e Escrita ganham Sentido Social

Segundo Cagliari (1997, p. 12), o ensino da leitura e escrita é “a atividade escolar mais antiga da humanidade”, e por muito tempo foi entendida como simples junção de fonemas e grafemas B + A = BA.

> Além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir. Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuravam evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos se propunham ensinar. Mas os tempos mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela ação rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola talvez não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo (BARBOSA, 1994, p. 43).

Colello no livro de Rezende (2009, prefácio) relata que “nos aproximadamente 4.200 anos em que se escreve neste planeta, 70% da leitura tem sido feita por 10% da população mundial. Uma em cada quatro pessoas não lê sequer um livro por ano”.

> Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler [...], pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

A visão mais tradicional de linguagem reduz a língua a um instrumento de codificação e decodificação, não levando em conta as situações reais de comunicação.

> [...] em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia os sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto (COLELLO, 2007, p. 7).

A leitura dos textos solicitados, envoltos de uma abordagem tradicional de alfabetização, evidencia que o importante é só decorar e que os textos não precisam ter relação com a realidade. O dever dos alunos é de responder aos questionários, não sobre o que entenderam, mas, sim, repetirem as palavras do autor. O aluno não precisa compreender basta decorar. “Parece que o espaço escolar para o prazer de ser, sentir, brincar, conviver, descobrir, errar, acertar, chorar e rir, enfim, como espaço e tempo de viver, não é dos mais recomendáveis” (TUMA,

2001, p. 117). “[...] há a predominância da escola como responsável pela restrição, pelo penoso disciplinamento temporal que proporcionará a vivência da experiência do presente em função do futuro” (TUMA, 2001, p. 116). Para Juliá (2001, p. 22): “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos na profunda formação do caráter e das almas que passa por disciplina do corpo e por direção das consciências”.

Na abordagem de ensino tradicional, o ser humano, de acordo com Mizukami (1986), é um sujeito passivo e receptor de informações, desprovido de qualquer conhecimento prévio e ensinado a viver por meio de alguém. Em outras palavras, o indivíduo é totalmente dependente de outra pessoa (professores, pais, etc) para aprender algo, pois a abordagem de ensino tradicional considera que a aprendizagem acontece por meio da repetição e reproduções de modelos pré-estabelecidos pelos adultos.

> Do ponto de vista dos críticos, a escola tradicional transmitiu conhecimentos de forma volumosa, porém disciplinadora, rígida e autoritária. Ela já foi alvo de intensas críticas registradas em livros, filmes e canções. O estereótipo da escola endurecida é a separação rígida entre o mestre e os alunos, entre os momentos de seriedade e relaxamento, é a escola do palanque, do castigo e dos exames finais. O controle da conduta dos alunos é todo feito coercitivamente, pelo medo do fracasso e não pelo entusiasmo do conhecimento (MESQUITA, 2012, p. 149).

Considerando o indivíduo um reprodutor de informações, a cartilha vem a ser um desses instrumentos de demonstração de modelos e imitação dos mesmos. (CAGLIARI, 1998).

> Herança dos silabários dos séculos XIX, as cartilhas foram se multiplicando no tempo, concretizando e difundindo o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Coerentes com seus propósitos, os textos das cartilhas não têm sentido algum e, nesse caso, o aprendiz não tem outra escolha senão identificar sílabas, identificando palavras. Desse modo, as cartilhas qualificam o aprendiz como leitor de letras (BARBOSA, 1994, p. 53).

Podemos dizer que por meio dela ensinou-se a leitura e a escrita, por meio do método sintético e do analítico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O método sintético é basicamente a apropriação feita pela criança das partes menores para as maiores, ou seja, partem de elementos menores das palavras (as letras)

para as unidades maiores (a palavra), sendo uma correspondência entre fonema e grafema, iniciado por meio da linguística, sendo o fonema o ponto de partida. Como afirma Ferreiro; Teberosky (1999, p. 21):

> O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras.

Para as mesmas autoras, no método analítico, "a leitura é um ato 'global' e 'ideovisual'" (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 23), colocando a criança em aprendizado primeiramente da leitura, a apropriação do todo (palavra) para depois se apropriar das partes (letras), partindo de que a leitura é uma tarefa visual. Como explicam:

> [...] O prévio, segundo o método análitico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação "ideovisual") (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Os métodos sintético e analítico do ensino tradicional da língua escrita, segundo as autoras mencionadas (1999), são métodos que se encaixam na perspectiva de ensino e aprendizado da abordagem tradicional. Segundo Barbosa (1994), existe uma convicção generalizada de que esses métodos tradicionais alfabetizam com eficácia. Esta convicção parece sim estar correta, se examinarmos dados estatísticos de evolução da população alfabetizada. Porém, a diminuição do analfabetismo não configura o aparecimento do leitor. Segundo Barbosa (1994), é a partir dessas informações que surge o conceito de analfabeto funcional, designado ao indivíduo que tendo sido alfabetizado não faz uso social competente da leitura e da escrita.

> É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de codificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 55).

Pensando dessa forma, criar oportunidades de encontros do leitor com a leitura, do escritor com a escrita se faz necessário para que formemos pessoas letradas; decifrar o código é importante, mas não suficiente. De acordo com Leite (2010), para inserirmos um sujeito no mundo da leitura e da escrita é importante compreendermos dois movimentos que se diferem e ao mesmo tempo são simultâneos: o de alfabetizar fazendo com que este sujeito se aproprie da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico; e o de letrar que consiste em desenvolver habilidades sociais de leitura e escrita. Para Soares (1998), o efetivo uso da escrita garante ao aprendente uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, condição esta não conquistada por aquele que só domina o código.

No início da década de 1980, o que se entendia por alfabetização transpôs o limite da aquisição do código e avançou no sentido de enxergá-la como um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação do código.

> Os sistemas educacionais [...] devem almejar formar cidadãos plenamente alfabetizados – com domínio da tecnologia da escrita – e com níveis de letramento que lhes permitam constituir-se como cidadãos críticos e conscientes, por meio da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita (LEITE, 2010, p. 33).

O termo letramento, de acordo com Soares (apud Carvalho, 2005), originou-se do termo inglês literacy, incorporado à nossa língua por meados da década de 80.

> Como é do conhecimento de todos que circulam pelos meios acadêmicos, o termo “letramento” é um neologismo, que foi apenas recentemente dicionarizado. A introdução da palavra na língua portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar no Brasil publicações inglesas, norte-americanas e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria e Vygotsky (TFOUNI, 2010, p. 7).

Tfouni (2010) deixa claro em sua explicação sobre letramento, que para ela este é um processo cuja natureza é sócio-histórica e com isso, procurou opor-se de concepções que adotam uma posição na qual letramento é usado como sinônimo de alfabetização.

Nessa mesma década de 1980, de acordo com Carvalho (2005), havia no Brasil cerca de vinte milhões de analfabetos somados a uma massa de pessoas que ainda soletravam, decifravam, codificavam e decodificavam palavras. Tais cidadãos já não satisfaziam a qualidade de um bom trabalhador, pois já se pensava em um ser humano letrado, cuja capacidade se estendia em saber ler e escrever, sendo apto a usar tais habilidades para sua vida social, dando e recebendo informações e registrando fatos.

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

A propósito, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 32º, quanto ao ensino fundamental, encontramos a seguinte afirmação: “O ensino fundamental [...] Terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Levando em consideração esse artigo que afirma como formação básica o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios o pleno domínio da leitura e da escrita, compreendemos que a leitura e a escrita são a matéria-prima para o processo de ensino e aprendizagem, e, assim, procuramos compreender que os cursos de Pedagogia estejam dedicando a devida atenção a elas.

Mas será que isso realmente vem acontecendo? Como estão sendo preparados nossos futuros formadores de leitores-escritores? Estão aprendendo práticas repetitivas, como meros transmissores de saberes acumulados, ou estão sendo preparados para formar pessoas críticas, reflexivas e criativas, capazes de

transformar a sociedade na qual estão inseridas? “O conhecimento acumulado sobre a aquisição da linguagem escrita ultrapassou, há tempos, os limites de uma visão simplista de aquisição de um sistema de escrita, de aprendizado do be-a-bá” (CARDOSO, 2007, p. 184).

> Muitas vezes é possível perceber que considerável parte das atividades propostas, se não quer promover, pelo menos pressupõe, sem exagero, uma espécie de “bestialização” de nossos alunos, uma vez que se apresenta na forma de exercícios repetitivos, incoerentes e pouco significativos. Isso permite inferir que, inseridos nesse ciclo vicioso do não pensar, os sujeitos vivenciam a leitura e a escrita dentro da escola por meio da simples memorização de regras da língua culta, que mal compreendem, e não são preparados para torná-las experiência e, naturalmente, utilizá-las de forma crítica e reflexiva (GUIMARÃES, 2011, p. 21).

Essa visão mais tradicional de linguagem reduz a língua a um instrumento de codificação e decodificação, não levando em conta as situações reais de comunicação. Os alunos não precisam entender, pois basta decorar. Porém, desta forma coloca-os numa posição passiva e submissa, os tornado presas fáceis dos padrões ideológicos. “Desse modo, a escola, contraditoriamente, em vez de permitir que os alunos sejam sujetos da linguagem, capazes de se tornar autores do próprio discurso, incute neles uma gradativa aversão pela língua escrita [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 22).

Severino (2002), alerta que o momento em que vivemos, é um momento de crise para a educação escolar, e que os modelos tradicionais de organização da escola e do currículo não atendem às exigências atuais. Esta crise exige uma decisão, um discernimento sobre o que ainda é válido e aquilo que está desgastado e superado. Segundo Guimarães (2011), a teoria da linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin[12], que acredita que a escrita é um sistema de interação essencialmente dialógico, foi uma das principais responsáveis pelo início da ruína da concepção tradicionalista de ensino-aprendizagem da língua materna.

[12] Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "Círculo de Bakhtin".

> Com isso inicia-se na década de 1980 um movimento de mudança no modo de compreender as funções, finalidades e os usos da linguagem, que vai culminar em uma série de iniciativas de elaboração de propostas curriculares em diversos estados brasileiros, entre elas a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em meados de 1990 (GUIMARÃES, 2011, p. 17).

Apesar de vários aspectos a serem observados, os PCN vêm trazer importantes contribuições para a mudança de foco no estudo da língua, valorizando e priorizando o lado sociointerativo e contextualizado da mesma. “Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas, sim, as falas adequadas ao contexto de uso”. (BRASIL, 1997, p. 22). A língua passa a ser vista como produção viva, dinâmica, tendo em vista uma prática social. Portanto, o ensino precisa ser significativo, para isso o ensino de conceitos deve acontecer por meio da interação entre o professor e o aluno.

> [...] rompendo definitivamente com a segregação dicotômica entre sujeito que aprende e o professor que ensina [...] principio apontado por Vygotsky e Piaget, ou seja, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive (COLELLO, 2007, p. 7).

Assim, a linguagem escrita passa a ser um novo salto no desenvolvimento humano, ou seja, ela “promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento” (REGO, 1995, p. 68). Desse modo, não somente a linguagem traz grandes atribuições ao crescimento cognitivo das crianças, mas, também, a linguagem escrita é de suma importância para o avanço das funções psicológicas superiores.

> Embora os PCN discutam questões teóricas sobre sociointeracionismo, desenvolvimento cognitivo e linguagem, além de terem sugerido uma mudança de postura em relação ao trabalho com a leitura e a escrita nas escolas brasileiras, muitos professores ainda se perdem entre conceitos e correntes teóricas e apresentam dificuldade em “descobrir” o que fazer [...] (GUIMARÃES, 2011, p. 25).

Talvez isto se dê em relação à formação dos professores que em sua passagem pela academia não tiveram acesso às aprendizagens que valorizassem a leitura e a escrita em suas funções sociais. Ao consultarmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), podemos

perceber um artigo dedicado ao tema a formação do professor do ensino superior: “Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Porém, precisamos que este título seja honrado na sua prática efetiva de ética e responsabilidade com a aprendizagem, uma vez que estão formando os futuros educadores formadores de leitores-escritores. Para Cagliari (1998, p. 34) “[...] enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos”.

Não podemos mais oferecer para as crianças apenas aquelas listas de palavras, amontoados de frases sem pé nem cabeça, textos mal escritos, enfadonhos, estranhos, cheios de repetições, como ‘A vovó deu a uva a Olavo’, ‘O bebê bebe e baba’, etc (CAGLIARI, 2006). Segundo o PCN de Língua Portuguesa, essa abordagem levou a escola a trabalhar com textos desvinculados da realidade, que só servem para ensinar a ler. “Textos que não existem fora da escola e, [...] em geral nem sequer podem ser chamados de texto, pois não passam de simples agregados de frases” (BRASIL, 1997, p. 35). Precisamos repensar a prática de formadores do leitor-escritor. O professor que irá ensinar a ler e escrever precisa dar sentido àquilo que se pede que a criança faça. “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários (BRASIL, 1997, p. 34). Compreendemos que não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos. Sarraf (2011, p. 181) alerta que:

> Desse ponto de vista, é preciso que o professor crie situações didáticas que possibilitem à criança vivenciar, na sala de aula, os usos sociais da escrita, compreendendo as características dos diferentes gêneros textuais, em situações comunicativas específicas e reais.

Pensamos que a leitura realizada com sentido social para o leitor e colocada de forma que conduza a reflexões sobre o que foi lido, possibilitará a formação de pensadores. Nas palavras de Ferreiro (1999), a escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário. O educando fará conexões entre o que já sabe e o que está sendo aprendido. Uma ideia chama outra, e, esta, mais outra. Assim fica claro que a leitura depende do conhecimento de mundo do

leitor, das possibilidades que ele tem de fazer relações do tema com seus conhecimentos prévios. Guimarães (2011), nos alerta que dessa forma a escola precisa se voltar para o conhecimento que o aluno já possui.

> Na década de 1960, Paulo Freire foi o primeiro a denunciar as práticas de ensino alienantes da “educação bancária” (aquela em que, nos alunos, professores depositam conhecimentos, ou destes os sacam), inaugurando uma concepção libertadora de aprendizagem, marcada pela consciência e pela possibilidade de transformar o mundo. Nesta concepção, alfabetizar é garantir o direito de voz e ampliar os recursos de reflexão, razões pelas quais o ensino da escrita não se encerra no desenho da palavra, mas no seu significado (LEITE, 2010, p. 81).

A escrita ou construção de um texto seja ele qual for (anúncios, resumos, biografias, convites, atas, avisos, receitas, cartas, cartazes, contos, crônicas, entrevistas, contratos, poemas, discursos, histórias, instruções, mensagens, notícias, músicas, peças, telas, entre outros) tem como objetivo primeiro permitir a leitura. O educando precisa perceber a escrita como uma poderosa ferramenta de comunicação e expressão. Segundo Cagliari (1998, p. 212), “ninguém fala para si próprio e, por razão semelhante, ninguém escreve apenas para si. A fala e a escrita precisam de interlocutores ou de leitores”. O texto, dessa forma, será o conjunto de palavras, imagens, cores que passam um conceito. O texto permitirá a comunicação entre o seu produtor e o destinatário. A sua função é essa, estabelecer dentro de certas formalidades uma comunicação entre estes dois personagens.

> [...] o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo [...] desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 1992, p. 404-405).

Desta forma, um texto poderá ser uma frase ou um conjunto de frases, uma tela, uma dança, uma cena, mas ele necessita de um contexto que tenha significado para existir. Seu nível de linguagem pode ser formal, coloquial, informal ou técnico e o leitor o compreenderá, ou não, dependendo dos conhecimentos que possui previamente sobre o tema abordado. Para Terzi (2006, p. 92), o leitor vai “estabelecer conexões entre o mundo descrito, ou criado pelo autor,

e seu próprio mundo”. Vale a pena lembrar que a leitura também pode ser realizada sem a necessária utilização do texto escrito, pois podemos ler as imagens, as músicas, o teatro, o cinema, as artes plásticas, a dança, etc.

> A palavra “leitura” tem sido usada para representar metaforicamente toda atividade que envolve produzir fala ou pensamento, refletindo-se sobre um determinado objeto. Assim ouve-se que alguém precisa “ler o mundo”, “ler as mãos”, “ler as estrelas”, etc. Isso tudo é uso da linguagem, e não de um processo de leitura, no sentido técnico (CAGLIARI, 1998, p. 322).

O conceito de texto assim, não se limita às palavras. O “que nos leva a concluir: para ler melhor é preciso ler com todos os sentidos – não só com a razão” (REZENDE, 2007, p. 7). Ou seja, o leitor poderá seguir por um caminho envolto de textos escritos, imagens, músicas e movimentos, de forma não linear e não sequencial, e tudo isso servirá como uma teia de saberes correlacionados. O professor selecionará os textos advindos de diversas linguagens nos quais a semelhança é o interesse de aprendizagem, o objetivo que se deseja atingir. Segundo Barbosa (1994, p. 116):

> [...] a leitura é mais que um exercício dos globos oculares, pois se apóia, por um lado, no que o leitor recebe através do seu sistema de visão e, por outro, nas informações que o leitor tem disponíveis na sua cabeça, na sua estrutura cognitiva.

Cada pessoa reage de uma maneira à construção do conhecimento, atribuindo valores próprios e individuais, criando seus próprios caminhos aos elementos do conhecimento, e, isto, precisa ser levado em conta, uma vez que “[...] ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares não redutíveis às intenções dos autores dos textos [...]” (CHARTIER, 2001, p. 214). O mesmo autor, afirma que o texto encontra-se com o leitor, pois a interpretação da obra encontra-se no eu. Este eu é formado por relações sociais, históricas e culturais.

> [...] a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamando de sócio-interacionista (REGO, 1995, p. 93).

O ensino e o aprendizado da linguagem escrita assim, não podem ser restritos a um mero mecanismo, como ensinar as crianças a desenharem letras e construir palavras, pois a mesma é considerada por Vigotski “um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado” (apud REGO, 1995, p. 69). E por sua vez, ele precisa ser ensinado e apresentado à criança de modo significativo, para que a mesma compreenda a linguagem escrita como um sistema indispensável para sua vida social e comunicativa, pois a linguagem escrita é considerada por Vigotski, segundo Rego (1995, p.69), um “produto cultural constituído ao longo da história”.

3 ABORDAGEM DE ENSINO HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) nasceu a 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena povoação da Bielorússia. Fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história. Foi um grande estudioso contemporâneo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos. Segundo Ivic (2010), um dos maiores do século XX, apesar de nunca ter recebido educação formal em psicologia. Morreu com 38 anos sem ver a publicação de suas principais obras. “Ao longo desse breve período de pesquisa, Vygostky escreveu cerca de duzentas obras, das quais se perdeu uma parte” (IVIC, 2010, p. 13).

> Apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas [...]. É praticamente impossível definir o alcance da contribuição de sua obra. Para a psicologia, sem dúvida, significa um avanço, para a pedagogia uma orientação [...] (REGO, 1995, p. 15).

A amplitude e originalidade de sua produção científica, em um período relativamente curto de vida é prova de sua genialidade. Mesmo com a perca de uma parte das obras de Vigotski, a principal fonte de seus escritos são suas *Obras completas*, que apesar do título, não contêm todas as obras que foram preservadas (IVIC, 2010).

> Durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vygotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos (IVIC, 2010, p. 13).

Para Ivic (2010, p. 15) “a teoria[13] de Vygotsky é uma teorias sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de teoria histórico cultural”.

---

[13] “Teoria” é um termo grego que significa ato de ver, de olhar, de contemplar, de interpretar, o que implica um sentido desvinculado dos interesses de ação. Nesse sentido, a teoria denota o ato de conhecer, cuja forma mais prestigiada na sociedade contemporânea se identifica com a ciência (MARSIGLIA, 2011, prefácio).

> Para Vygotski a psicologia deveria consistir na ciência capaz de explicar como as características singulares humanas, os processos psicológicos, são produzidos a partir das relações sociais, isto é, do convívio com outros indivíduos da espécie humana, capazes de elaborar cultura e fazer história (ZANELLA, 2001, p. 74).

Na abordagem histórico-cultural, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade. Compreende-se que a criança aprende com o mundo social, e por isso, se desenvolve, necessitando estar em contato com situações desafiadoras. Segundo Zanella (2001, p. 75), “o homem, ao transformar o meio físico e social em que se encontra também se transforma”.

Nesta abordagem temos como principal representante Vigotski que defende a importância da interação social para o desenvolvimento do ser humano. Para ele, não são ignoradas as definições biológicas, porém compreende-se que sua maturação depende, de forma dialética, da interação com o meio sócio-cultural no qual o sujeito está inserido.

> A premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado se sócio-interacionista (REGO, 1995, p. 93).

Para Oliveira (1992, p. 24), “falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores”.

> Dessa forma, no processo da constituição humana é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1995, p. 59).

Ou seja, Vigotski considera que a complexidade da estrutura humana decorre do processo de desenvolvimento baseado nas interações entre história individual e social. Para Zanella (2001, p. 78):

> Vygotski utiliza a expressão “funções psicológicas superiores” para designar as funções caracteristicamente humanas, como o pensamento deliberado, a atenção voluntária, a linguagem, as quais se diferenciam das “funções psicológicas elementares”, presentes predominantemente nos momentos iniciais do desenvolvimento humano.

Deste modo, podemos perceber que tais processos não são inatos do indivíduo e, sim, originados a partir das interações entre os mesmos. Ou seja, as funções psicológicas superiores estão relacionadas com o desenvolvimento cultural, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

> Desde o momento em que nasce, a criança forma seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história [...] Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade (LURIA, 1979, p. 73).

Apropriando-se da cultura, modificam-se as funções psicológicas superiores, o que leva o ser humano a alterar também suas relações estabelecidas com a realidade física e social, bem como ele mesmo. “O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura” (REGO, 1995, p. 59). Para Luria (1979), a maioria dos conhecimentos e habilidades do comportamento humano não são resultados de experiência própria, mas, sim, adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Neste sentido, Davis e Oliveira (1990, apud REGO, 1995, p. 58), apresentam um exemplo:

> O caso verídico de duas crianças (as chamadas “meninas-lobas”) que foram encontradas, na Índia, vivendo no meio de uma manada de lobos, demonstra que para se humanizar o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou podre, não sabiam usar utensílios (tais como, copo, garfo etc.) nem pensar de modo lógico.

A partir desse exemplo pode-se confirmar que as características especificamente humanas só se concluem com influência e interação do contexto social, compreendendo-se assim que o indivíduo não possui inteligências inatas que se desenvolvem conforme suas relações, mas sim inteligências que emergem

conforme a necessidade de aprender algo novo e se portar perante a sociedade (REGO, 1995). Seguindo nessa direção, “Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). Assim:

> Sob a base dessa perspectiva encontra-se a concepção de homem como social e histórico, o que significa um importante pressuposto para investigações e intervenções que partam do princípio de que a realidade resulta da ação de sujeitos concretos que coletivamente organizam o seu viver (ZANELLA, 2001, p. 88).

Neste sentido, a abordagem de ensino histórico-cultural é sóciointeracionista e é fundamentada no ensino por meio das interações sociais (REGO, 1995). O autor trouxe para o centro da psicologia a noção de ser humano histórico que se constitui como sujeito a partir das relações com outros seres humanos. “Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura” (IVIC, 2010, p. 16). “Com ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram constituídas pela história social ao longo de milênios [...]” (REGO, 1995, p. 60).

Portanto, a criança aprende conforme sente a necessidade de transformar suas características e saber algo novo, mediada pelos indivíduos, instrumentos técnicos e os signos, acontecendo de fato sua transformação e a transformação do meio. “As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

> E é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskiana de interação social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010, p. 17).

Vigotsky (2007) identifica dois níveis de desenvolvimento referentes às habilidades já adquiridas e as ainda não adquiridas, sendo eles, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro é aquele

em que a criança já consegue realizar algumas atividades sozinhas, sem auxílio de outra pessoa, como andar de bicicleta, cortar com a tesoura, etc. “[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 139). Este nível leva em consideração o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, isto é, o que já está consolidado determina o que pode ser realizado (BOLZAN, 2002).

Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial é o que a criança ainda não consegue realizar algumas tarefas sem auxílio de outra pessoa, dependendo da mediação para conseguir realizá-las. Isso acontece por meio da imitação, do diálogo ou colaboração. Este nível leva em consideração o desenvolvimento de forma prospectiva, ou seja, o que está em formação e pode avançar com ajuda de sujeitos mais capacitados (BOLZAN, 2002).

> O intervalo entre essas duas é conhecido como zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p. 96).

“Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidade de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p.32). Estes níveis de desenvolvimento são conquistados por meio do aprendizado, pois ele é o responsável por desequilibrar a criança quanto ao nível em que ela esteja, ou seja, por meio do aprendizado a criança se desequilibra entre o nível de desenvolvimento real ao nível de desenvolvimento potencial na medida em que aprende algo (REGO, 1995).

Conhecer estes, de acordo com Rego (1995), é importante para os planejamentos educacionais, pois é por meio deles que o educador identifica o desenvolvimento individual de cada criança. E em outras palavras, é a partir dos níveis de desenvolvimento presentes no crescimento intelectual do ser humano que se podem criar estratégias de ensino quanto ao nível de aprendizado em que a criança se encontra.

> A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas de desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VIGOTSKY, 2007, p. 99).

Deste modo, o aprendizado escolar é fundamental para o avanço das características psicológicas tipicamente humanas, pois possibilita, orienta e estimula seus processos (REGO, 1995). Assim, os aprendizados sistemáticos oferecidos pelas escolas estão ligados diretamente ao aprimoramento do sistema nervoso central, fazendo com que a criança (indivíduo) passe de uma etapa à outra, reestruturando suas funções psicológicas superiores. O ensino não pode ser uma mera transmissão de conceitos, pois para que a criança aprenda é preciso que compreenda, abstraia, adquira a memória lógica, etc. Ivic (2010, p. 31), baseando-se nos estudos sobre a teoria de Vigotski afirma:

> [...] a escola não ensina sempre sistemas de conhecimento, mas frequentemente, sobrecarrega os alunos com fatos isolados e desprovidos de sentido; os conteúdos escolares nem comportam instrumentos nem técnicas intelectuais e, muitas vezes, não há na escola, interações sociais capazes de construir saberes, etc.

“Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação” (OLIVEIRA, 1992, p. 26). As características estabelecidas para a construção intelectual se compõem a partir da imitação, experimentação, repetição e assimilação mediadas por indivíduos já experientes. E é a linguagem humana o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto. “Além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 27). Segundo Bolzan (2002), a utilização da linguagem como um instrumento mediador é o meio pelo qual os envolvidos podem comparar, relacionar, discutir e, assim, transformar seus esquemas de conhecimento e representações sobre o aprendido. Assim, a intervenção pedagógica leva a avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Uma das maiores contribuições que se tem em relação à aprendizagem deve-se ao fato do indivíduo ter a sua disposição o instrumento poderoso que é a linguagem, e “mesmo antes de se apropriar da linguagem, esta constitui-se como categoria de mediação na medida em que a criança, dede que

nasce, está inserida em um contexto simbólico [...]" (ZANELLA, 2001, p. 82). Assim, além da interação social ser importante para teoria de Vigotski, também destacam-se a interação com os produtos da cultura.

> A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre os outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Para Rego (1995), na abordagem histórico-cultural o papel da escola está ligado ao da promoção de avanços no desenvolvimento do aluno, sem a utilização da memorização e mera transmissão de conteúdos, e sim, utilizando esta transmissão para ensinar o aluno a pensar, a apropriar-se, internalizando estas informações; fazendo com que o mesmo construa de forma significativa seus conhecimentos, e assim possa utilizá-los ao longo de sua vida, além do contexto escolar. Nessa direção,

> [...] o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo [...] estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, consequentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 1995, p. 69).

Assim a imaginação originada por meio dos brinquedos e brincadeiras é muito importante para construção de novos comportamentos, sendo que, é com a imaginação criada com objetos (brinquedos) ou brincadeiras que a criança produz uma hípotese de comportamento futuro, inspirados pelo desejo de ser ou fazer algo que observou. Nessa perspectiva, a imaginação, também, contribui para "na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento" (REGO, 1995, p. 83).

> [...] ao brincar de ‘lojinha’ e desempenhar o papel de vendedora ou de cliente, a criança buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou nos vendedores e clientes no contexto real. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdadeira se encontra (REGO, 1995, p. 82).

Para Luria (1979, p. 73):

> Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influiência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios.

Aranha (1996) compreende que Vigotski analisa a função do brinquedo, endendendo que por meio do mesmo, a criança se projeta nas atividades dos adultos, ensaiando regras, valores e futuros papeis a serem desempenhados na socidade.

> O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra, no “brinquedo a criança sempre se comporta alén do compotamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior que na realidade (VYGOTSKI, 1984 apud REGO, 1995, p.83).

Desta forma, o melhor método para o ensino da escrita é aquele em que as crianças aprendem a ler e a escrever, durante situações de brinquedo (VIGOTSKY, 2007). Brincando de escrever, elas aprenderão a escrever. Para (REGO, 1995, p. 114) no contexto escolar, em especial com crianças pequenas, a brincadeira não deveria ser entendida como passatempo, pois esta “tem uma importante função pedagógica”.

3.1 Aproximações entre Alfabetização Significativa e a Arbordagem de Ensino Histórico-Cultural

Para Luria (1979), o surgimento da linguagem é condição para a formação da atividade consciente de estrutura complexa do ser humano. Para o mesmo autor “é natural que as palavras unidas em frases, são os principais meios

de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas” (LURIA, 1979, p. 78).

> Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado (LURIA, 1979, p. 81).

Assim surge uma das grandes diferenças dos animais, pois a linguagem aparece como o meio mais importante de desenvolvimento da consciência, própria do ser humano.

> Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 24).

Ressaltemos, então, a importância em promover o interesse do aluno das séries iniciais e instigar a sua curiosidade com relação aos conteúdos apresentados para o ensino da leitura e da escrita. Faz-se relevante destacar a importância da utilização de métodos e conteúdos que sejam significativos aos educandos, para que essa aprendizagem também possa ser prazerosa. Antes de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, assim, programar as atividades adequadamente (CAGLIARI, 2006). As crianças gostam de se ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo na alfabetização.

Cada pessoa reage de uma maneira diferente à construção do conhecimento, atribuindo valores próprios, individuais, criando seus próprios caminhos aos elementos do conhecimento, e, isto, precisa ser levado em conta. O ato de ler e escrever não deveriam ser vistos, nos dias atuais, como algo mecânico, sendo a mera habilidade de decodificar e codificar as letras, pois, já se fala muito em uma alfabetização significativa, que tem o intuito de alfabetizar letrando, ou seja,

leitura e escrita com sentido social. Para Soares (2007), a alfabetização precisa sair das rigorosas memorizações e repetições, pois a criança está inserida em um mundo letrado cheio de informações, podendo apropriar-se disso para ser alfabetizada de forma a compreender as letras e as palavras e usá-las para sua vida social.

> Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKY, 2007, p. 125).

O ensino e o aprendizado da linguagem escrita não podem ser restritos a um mero mecanismo, como ensinar as crianças a desenhar letras e construir palavras, pois a mesma é considerada como “um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado” (REGO, 1995, p. 69).

Por vez, a sala de aula e o ambiente escolar organizado pelo professor precisam desenvolver funções mediadoras do conhecimento, pois são peças importantes para o processo de ensino e aprendizado da alfabetização significativa. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Assim, o pensamento se realiza na palavra. A criança precisa compreender a linguagem como um sistema indispensável para sua vida social e comunicativa. E dessa forma, a linguagem escrita é considerada como um produto cultural constituído ao longo da história:

> [...] o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, consequentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 1995, p. 69).

Analisando a afirmação, ressaltamos que é muito importante fazer uso das múltiplas linguagens (atividades simbólicas) no processo de aquisição da

linguagem escrita, pois as mesmas atribuem significado à realidade desta. Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com escritos com textos de verdade. E, vários casos, “os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: tem servido apenas para aprender a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (BRASIL, 1997, p. 56).

Neste sentido, Oliveira (2010) ressalta que a apropriação das múltiplas linguagens contribui no processo de alfabetização e letramento das crianças, pois apresenta o mundo por diferentes ângulos e representações, auxiliando de fato na aprendizagem significativa. Deste modo, realçam na criança as diversas formas em que ela é empregada como comunicação e a importância de compreendê-la em sua forma escrita para o uso da vida em sociedade.

Destacam-se algumas linguagens que contribuem para o aprendizado da linguagem escrita: Linguagem Musical (músicas, canções, cantigas, etc); Linguagem Verbal (texto escrito e texto oral: livros, cartas, diálogos, entrevistas, reportagens, bilhetes, etc); Linguagem Não Verbal (imagens, objetos, desenhos, telas, cores, fotos, cheiros, sons, sensações, etc); Linguagem Cinematográfica (filmes, desenhos animados, documentários); Linguagem Artística (teatro, dança, etc) e Linguagem Corporal (gestos, posturas, expressões faciais, movimentos dos olhos) (OLIVEIRA, 2010).

Essas são responsáveis pela ampliação da linguagem escrita, pois por meio delas ampliam-se a ótica infantil sobre a linguagem e seu emprego na sociedade; oferecendo um novo olhar quanto às funcionalidades comunicativas que a mesma emprega no cotidiano (OLIVEIRA, 2010). Abreu (2004, p.43) afirma que essas linguagens se articulam e que “é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno”.

Do mesmo modo com que as múltiplas linguagens contribuem para o ensino e aprendizado da linguagem escrita, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, as diversas formas de representá-la, por meio de rótulos, bilhetes, etc, também auxiliam no processo da alfabetização e letramento das crianças (OLIVEIRA, 2010). Essas formas de representação da linguagem escrita são denominadas por Marcushi apud Bagno (2002, p. 54-55) como gêneros textuais:

> Uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais ou escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhetes, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista, televisão, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc. Os gêneros são formas textuais estabelecidas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos.

Oliveira (2010) ressalta também a importância dos gêneros textuais no processo de compreensão e aquisição da linguagem escrita e letramento das crianças na fase da alfabetização. Explica ainda que desde quando nasce, o ser humano vive em um mundo letrado cheio de placas, bilhetes, informações, internet, rótulos, etc. Essas informações são assimiladas e contextualizadas pelas crianças antes mesmo que elas cheguem à escola. Essa implicação faz com que a criança já se atente e crie hipóteses do emprego da língua escrita em sua vida.

> Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...] Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. [...] Os gêneros são determinados historicamente (BRASIL, 1997, p. 71).

Os PCN apresentam nesta citação a função social da língua e alertam para seu uso adequado nas diversas situações. Daí a importância de trabalhar com a criança o emprego de vários gêneros textuais e formas de compreender a linguagem escrita, já que a mesma é a responsável pela comunicação do indivíduo e o mundo letrado, que por sua vez está pronto a lançar informações e instruções a todo o momento (OLIVEIRA, 2010).

> Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesse gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc (BRASIL, 1997, p. 27).

Segundo Marsiglia (2011), trabalhar com diferentes portadores de texto quando a criança está em processo de aquisição do domínio da escrita alfabética, permite aos alunos serem capazes de elaborar textos muito mais enriquecidos. Deste modo, podemos observar que as múltiplas linguagens e os gêneros textuais nelas explícitos fazem parte do contexto social, da cultura e da história acumulada dos indivíduos de uma determinada sociedade, e, que, a partir da interação social entre os membros fazem a comunicação. Dessa forma, eles são de fundamental importância para o aprendizado da linguagem escrita (OLIVEIRA, 2010).

> Ao defender a tese de que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras, Vygotsky foi o primeiro a combater o caráter mecânico da pedagogia da língua materna, chamando a atenção dos educadores para a evolução das representações simbólicas na criança e para as dimensões linguística e cultural da escrita (COLELLO, 2007, p. 93).

Porém, para o emprego dessas estratégias de ensino e aprendizado da linguagem escrita, Vigotski afirma que é importante compreender sobre o que leva as crianças a escreverem, ou seja, descobrir a pré-história da linguagem escrita; fazendo com que a criança saia de um conhecimento proximal para um conhecimento real. “A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (VIGOTSKY, 2007, p. 126).

> A primeira tarefa de uma investigação científica é de revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos mais importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar (VIGOTSKY, 2007, p. 127).

Dentro do projeto geral de pesquisa de Vigotski, “foi Luria que se responsabilizou por tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita, que pudesse estudá-lo de forma sistemática” (VIGOTSKY, 2007, p. 138). Nesse sentido, Luria (1988, p. 144), seguidor da ideias de Vigotski explica a pré-história da escrita.

> [...] podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborados.

Deste modo, a pré-história da escrita está de fato relacionada aos caminhos em que a criança percorre, perante a linguagem escrita, antes de conhecer a sistemática da mesma. “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 1988, p. 143). Visando a esta temática, Luria fez um precioso estudo quanto à pré-história da escrita e afirma que as crianças passam por estágios de desenvolvimento da escrita antes de serem escolarizadas. O mesmo autor escreve que, “durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita” (LURIA, 1988, p. 143).

Este autor aponta que se formos capazes de compreendermos a pré-história da escrita teremos adquirido um precioso instrumento, a partir do qual os professores poderão saber o que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola e assim planejarem as situações didáticas que permitirão ensinar seus alunos a escrever.

> Em seus experimentos, crianças que não eram ainda capazes de escrever foram colocadas ante a tarefa de elaborar algumas formas simples de notação gráfica. Pedia-se que procurassem não esquecer certo número de frases, que excedia em muito sua capacidade natural de memória. Quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de se lembrar de todas as frases, dava-se a elas uma folha de papel pedindo-lhes que grafassem ou representassem, de alguma maneira, as palavras apresentadas (VIGOTSKY, 2007, p. 138).

Segundo Vigotsky (2007), com grande frequência as crianças diziam que não sabiam escrever e o experimentador pedia que encontrassem alguma forma de registrar o que foi pedido. Luria observava em que ponto os rabiscos deixavam de ser brincadeira e se tornavam símbolos auxiliares na lembrança das frases.

No primeiro estágio da pré-história da escrita destaca-se a fase pré-instrumental, que, de acordo com Luria (1988), é caracterizada pela criança que faz rabiscos com total ausência de compreensão da escrita, usando-a como uma simples brincadeira, considerados atos imitativos, primitivos e pré-culturais. Outra característica também importante desse estágio está relacionada à ausência de relação que criança faz com o que escreve, em outras palavras, ela não faz relação nenhuma com significados ao que escreveu, de fato, assim que termina de rabiscar já não se lembra mais o que fez (não consegue ler o que escreveu). “[...] as notações escritas em nada ajudavam as crianças no processo de lembrança; ao tentar lembrar as frases, as crianças nem olhavam no papel” (VIGOTSKY, 2007, p. 139).

Após a fase pré-instrumental do primeiro estágio, de acordo com Luria (1988), a criança entra na fase do signo primário quando ao escrever já não faz mais rabiscos em linhas contínuas, e, sim, marcas que representam uma sentença. Isso não significa que ela faça uso da escrita com significado próprio ou específico, mas que faz relação de uma marca para significar uma palavra, como mostra o exemplo:

> Demos a uma criança de quatro anos e oito meses uma série de palavras: “quadro-livro-menina locomotiva”. A criança anotou cada uma dessas palavras com uma marca. Quando terminou pedimos-lhe que lesse. Apontando para cada marca, uma depois da outra, a menina “leu”: “menina-boneca-cama-caminhão”. Vemos que as palavras lembradas pela criança nada tem em comum com as palavras dadas; apenas o número das palavras recordadas era o mesmo; seu conteúdo foi inteiramente determinado pelos conjuntos emocionais e interesses da criança (experimento de R. E. Levin) (LURIA, 1988, p. 159).

Vigotsky (2007) relata que surgia então uma relação inteiramente nova para os rabiscos das crianças e para a atividade motora autorreforçadora. Pela primeira vez traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos, ou seja, tornavam-se uma técnica para auxiliar a memória.

> Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita [...]. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos (VIGOTSKY, 2007, p. 139).

Após o signo primário, os pequenos incorporam em seu pensamento a fase do signo-símbolo, fase que se caracteriza quando eles já não escrevem mais marcas para significação de uma palavra sem um significado próprio ou único, e, sim, escrevem pictogramas[14] (os signos-símbolos) para escrever a palavra de forma que o mesmo signifique própria e unicamente a palavra que quis escrever.

Luria (1988) ressalta que, ainda na fase do signo-símbolo, é importante compreendermos a grande diferença do uso com cores, quantidade, forma, tamanho, etc, os quais possibilitam a evolução da fase do signo-primário ao signo-símbolo (pictogramas), pois, por meio desses fatores, a criança adquire a ideia grosseira de usar um desenho para representar uma palavra. Como explica:

> Lena L. quatro anos, em sua primeira tentativa para escrever sentenças, produziu um rabisco não-diferenciado para cada sentença, com características totalmente idênticas[...] Em seguida, introduzimos o fator quantidade em certo número de experimentos para determinar como as condições alteradas afetariam o desenvolvimento da atividade gráfica. Imediatamente, pudemos notar o inicio da diferenciação [...] Vemos agora uma clara diferenciação, ligada à tarefa particular. Pela primeira vez, cada rabisco reflete um conteúdo particular. Evidentemente a diferenciação ainda é primitiva: o que distingue “um nariz” de “dois olhos” é que os rabiscos representando o primeiro são muito menores. A quantidade ainda não está claramente manifestada, mas as relações já estão expressas. A sentença “Lilya tem duas mãos e duas pernas” foi percebida e registrada de maneira diferente: “duas mãos” e “duas pernas”, cada uma tinha seu próprio rabisco. Porém, o que é mais importante, esta diferenciação apareceu em uma criança que tinha acabado de produzir alguns rabiscos indistintos, não revelando nem mesmo a menor indicação de que eles pudessem relacionar-se com a sentença ditada (LURIA, 1988, p. 164-165).

Vigotsky (2007) escreve que talvez tenha sido a própria necessidade de registrar quantidades que, historicamente, deu origem à escrita. Assim também

---

[14] “Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar e a escrita era, então capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica” (LURIA, 1998, p. 173).

como a noção de quantidade, cores e formas atribuem sentido para que a crianças descubra o princípio da escrita. “No entanto, uma coisa é certa – o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (VIGOTSKY, 2007, p. 140).

O segundo estágio, de acordo com Luria (1988), é aquele em que começam a aprender a ler. Nessa perspectiva, ele é caracterizado pela escrita, onde a criança já conhece algumas letras do alfabeto, mas usa-as sem consciência de significados. Ou seja, emprega, por exemplo, uma letra do alfabeto para escrever uma palavra sem relacioná-la com qualquer fator existente na sentença.

> Neste estágio, a criança começa a ler: conhecer letras isoladas, sabe como estas letras registram alguma conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la (LURIA, 1988, p. 181).

Segundo Luria (1988), essa é a única característica apresentada na criança antes de entender e aprender a sistemática da escrita, pois após essa fase ela já está inserida na escola e cabe de acordo com os conceitos da escrita ensinar a ela a forma ordenada da língua escrita. Para Vigotsky (2007), o segredo da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, resta então aperfeiçoar o método.

> É necessário, portanto, organizar situações de aprendizagem que possibilitem a discussão e reflexão sobre a escrita alfabética. Essas situações de aprendizagem devem acontecer de modo a possibilitar que o professor conheça as concepções que os alunos possuem sobre como escrever e assim possa intervir para ajudá-los a pensar sobre elas, a avançar para além delas (BRASIL, 1997, p. 105).

Aqui, ressaltamos a importância de o educador ter consciência desses estágios da escrita, pois é por meio da interação que as crianças aprendem e de fato, se alfabetizam. Deste modo, o professor, de acordo com a abordagem histórico-cultural, precisa compreender sobre os estágios de desenvolvimento da

pré-história da escrita para organizar estratégias desafiadoras para o alunado dos primeiros anos escolares (alfabetização); fazendo-as imitar, experimentar, construir, inventar e compreender o sistema da linguagem escrita.

> Os progressos do pensamento estão intimamente relacionados com as mudanças de interesses e necessidades e vice-versa. O aproveitamento pedagógico dessa tendência é tarefa dos pedagogos. O ensino formal da escola deve ser ele mesmo potencial fonte de interesse. De maneira complementar, devemos reconhecer de uma vez por todas que interesse é riqueza e, por isso mesmo, devemos dirigi-los, repensar sempre o currículo e torná-lo interessante (MESQUITA, 2012, p. 173).

Segundo Vigotsky (2007, p. 94), “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Desta forma, a escola deve partir do conhecimento prévio do aluno buscando estimulá-lo, provocando a sua curiosidade ao novo conhecimento, visando criar conflitos pessoais entre o que já conhecia sobre o assunto proposto e que lhe é novo. Levando-o a pensar, raciocinar sobre o assunto, levantando hipóteses e construindo um novo conhecimento por meio das relações que estabelece entre o sujeito que ensina, os colegas de sala e a família. “Despertar novos interesses a partir dos já existentes parece ser uma diretriz firme para seguirmos” (MESQUITA, 2012, p.174). Porém, o mesmo autor nos alerta que os interesses variam drasticamente de uma idade para a outra e os professores devem estar atentos a esse movimento.

Naspolini (1996) considera que o planejamento do professor para o trabalho em sala de aula deve se orientar a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal de seus educandos e não do nível de seu conhecimento real, pois desta forma é estimulado no aluno o que esta em nível de maturação. Ou seja, estimular as funções que ainda não foram amadurecidas, mas já se encontram em processo de maturação. “Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não, como um treinamento imposto de fora para dentro” (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

Para Naspolini (1996) uma metodologia voltada para a abordagem histórico-cultural deve favorecer atividades que necessitam de uma relação de

ajuda, na qual está presente o diálogo, a troca de ideias, o debate, a relação com o outro. As questões do professor para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita devem ser desafiadoras e motivadoras.

Assim considerado, a importância da formação desses profissionais é inegável. Para Leite (2008), durante este processo se torna necessário oferecer aos professores instrumentos que os auxiliem a pensarem de uma forma diferente, que tenham oportunidades de elaborarem novas práticas e procedimentos de ensino, que ultrapassem a transmissão de conceitos consolidados e aceitos consensualmente.

4 PEDAGOGOS: FORMAÇÃO EM FOCO

"Ninguém nem nada pode substituir o professor nessa tarefa (SOLÉ, 1998, p.170)".

"Nenhuma atividade parece mais velha que a de ensinar. É de crer mesmo que já na caverna, o homem ensinasse ao homem, pelo menos que o filho ali aprendesse do pai, copiando-lhe os gestos [...]" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 9). Para este autor, aprender e ensinar nasceram com o alvorecer da vida humana consciente. A princípio, teria sido o pai o único mestre. Porém, hoje, quando se trata da tarefa de educar é importante lembrar que essa atividade é exercida pelo conjunto de pessoas de uma sociedade. Todas essa pessoas educarão e serão educadas nos diferentes tempos e espaços da vida social. Nesse contexto, o professor será aquele que, por profissão, exercerá a sua função social e específica, realizará a parcela significativa dessa atividade educativa (BUSSMANN; ABBUD, 2002). O professor enfatizado nesta pesquisa é o professor das séries iniciais do ensino fundamental, o pedagogo. Para as mesmas autoras, este "professor é aquele sujeito social cujo trabalho é, de forma intencional e formal, o de realizar parcela significativa da atividade social de educar" (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 135).

O significado etimológico do termo pedagogo é: preceptor, mestre, guia, aquele que conduz. A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia (p*aidós* = criança) e (*agogé* = condução). "O curso de Pedagogia foi instiuído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil por meio do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939" (SILVA, 1999, p. 33). E desde sua criação tem trajetória marcada pela indefinição. "[...] O bacharel em Pedagogia seria o indivíduo habilitado a exercer as funções de técnico da educação, funções indefinidas em si mesmas e nas relações com outros bacharelados e licenciaturas" (MARQUES, 2000, p. 123). Para Silva (1999), criou-se um bacharel sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional.

> O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema "3+1" (SAVIANI, 2008a, p. 39).

Para este esquema 3+1 foi previsto o seguinte currículo:

> 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educaional. 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; história da educação;administração escolar; educação comparada; filosofia da educação (SAVIANI, 2008a, p. 39).

Saviani (2008a) aponta que a psicologia educacional se destacava, pois era a única disciplina que aparecia em todos os anos, ao lado de história da educação e administração escolar que aparecia em dois anos. O quarto ano, conhecido como curso de didática compunha-se das seguintes disciplinas: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2008a, p. 39-40).

Desta forma, o bacharel em Pedagogia para obter o título de licenciado bastava cursar as duas primeiras disciplinas, uma vez que as demais já faziam parte do seu currículo de bacharel. Existia um ponto de tensão relativo à separação bacharelado e licenciatura. O bacharel era entendido como técnico em educação, que ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. O licenciado nesta época destinava-se ao magistério das escolas normais, mas existiam inquietações a respeito de que matérias o pedagogo poderia lecionar. “Nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio” (SAVIANI, 2008a, p. 41). Esse quadro permaneceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Nos anos 40, 50 e início dos anos 60 questionava-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil.

> A ameaça da extinção do curso, enquanto tal, dirigia o foco das preocupações para o tema a respeito da especificidade de seu conteúdo e a questão, que então se colocava, era se o curso de Pedagogia tinha ou não um conteúdo próprio (SILVA, 1999, p. 8).

Se colocava em debate a questão de sua identidade, ou seja, a Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que justificasse sua existência? De

acordo com Saviani (2008a), o parecer nº 251 de autoria do conselheiro Valmir Chagas e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 lembrou que a tendência que se esboçava era a da formação de professores primários em nível superior e a formação de especialistas em nível de pós-graduação, hipótese esta que levaria à extinção do curso de Pedagogia.

O curso foi mantido. Entretanto, foram feitas pequenas modificações na estrutura. Sua duração foi definida em quatro anos, correspondendo à duração anterior, mas agora as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado. “Com nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como 3+1” (SAVIANI, 2008a, p. 42). O rol de disciplinas sofreu alterações, o novo currículo compreendeu cinco matérias como sendo obrigatórias e onze opcionais, dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. Não se fechou o currículo, a distribuição das disciplinas pelas quatro séries foi direcionada às instituições.

> As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista de opcionais compreendia: biologia, história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; introdução à orientação educacional (SAVIANI, 2008a, p. 43).

“No final da década de 1970, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, que partiu das discussões sobre o curso de pedagogia” (SCHEIBE, 2003, p. 175). O que se defendia era que, num determinado momento, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das atividades que pretendessem desempenhar (SILVA, 1999). A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68) ensejou uma nova regulamentação do curso. O conselheiro Valmir Chagas, autor do Parecer nº 252/69 argumenta que “a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e, por natureza não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (SAVIANI, 2008a, p.44). Segundo Saviani (2008a), Chagas ainda conclui relatando que não havia razões para se instituir mais um curso, pois o de Pedagogia poderia contar com uma parte

comum, e outra diversificada, com diversas modalidades de capacitação, conhecidas mais tarde como habilitações.

Chagas admite também a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico. Segundo Libâneo (2000, p.119) , Valmir Chagas neste parecer, “afirma que a profissão que lhe corresponde (o setor da educação) é uma só, e por natureza, não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum”. Porém, o currículo permaneceu o mesmo da composição definida no Parecer nº 251/62, apenas a ela acrescentando a matéria de didática entre as matérias obrigatórias. Segundo Saviani (2008a) as habilitações previstas foram: Orientação educacional; Administração escolar; Supervisão escolar; Inspeção escolar; Ensino das diciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. As indicações de Valmir Chagas não se oficializam, mas mobilizam os educadores interessados na discussão da formação dos profissionais da educação, exigindo amplo debate das reformas.

Na década de 1980, o debate nacional tematiza a reformulação do curso e acentua-se o movimento de busca de sua identidade. “A questão da formação de professores ultrapassa os limites intramuros e ganha força de debate nacional” (MARQUES, 2000, p. 158). Silva (1999, p. 2), relata que muito se constrangia com as constantes brincadeiras de colegas de outros cursos, quando diziam frases como: “o pedagogo é um especialista em generalidades”, ou “ o pedagogo é um especialista em coisa nenhuma”, ou ainda “a Pedagogia é um curso de espera-marido”.

Essa regulamentação permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), pois, segundo Saviani (2008a), só foi alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006.

> Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, confrome costa no atigo 2º e é reterado no artigo 4º (SAVIANI, 2008a, p. 65).

Neste curso da história, a Pedagogia então firmou-se como a ciência do ensino. Com este olhar, o pedagogo passa a ter uma função científica do processo educativo. Desta forma, seu papel não pode ser delegado a outro profissional. Para Silva (2002), a partir de 1999 pode-se dizer que inaugura-se um novo período na história da Pedagogia:

> Estamos inaugurando uma nova década, o novo século e o novo milênio, marcados por intensa preocupação com essa temática. Entidades e universidades debatem a questão, especialistas pesquisam o assunto sob diversos enfoques, eventos são promovidos para sua discussão. Uma extensa literatura tem sido produzida, sistematizando e divulgando os resultados desse amplo debate [...] (SEVERINO, 2003, p. 72).

Atualmente, denomina-se pedagogo o profissional cuja formação é a Pedagogia, que no Brasil é uma graduação e, que, por parte do MEC - Ministério da Educação, é um curso que cuida dos assuntos relacionados à Educação, portanto, trata-se de uma licenciatura na qual o currículo atual confere ao pedagogo, de uma só vez, as habilitações em educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, coordenação educacional, gestão escolar, orientação pedagógica, pedagogia social e supervisão educacional. “A ideia seria a de formar um novo professor, capacitado, inclusive, para exercer funções de direção, supervisão etc” (LIBÂNEO, 2000, p. 39).

A formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental foram ressaltados, pois Pedagogia até então “voltava-se principalmente à formação dos professores para os cursos de Magistério em nível de ensino médio e para a formação de especialistas com funções técnicas nas escolas (admistradores, supervisores e orientadores)”. (SCHEIBE, 2003, p. 175). Para Libâneo (2000), fica a dúvida se os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas. O autor nos questiona se é possível formar especialistas e professores em 3.200 horas.

> A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação de professores das séries iniciais do antigo 1º grau levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas (fundamentos da educação, currículo, avaliação, teorias da educação) e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício do profissional do pedagogo incluídas nas habilitações (goste ou não, as habilitações asseguravam, de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo, como os princípios e métodos da administração escolar, fundamentos da supervisão e orientação educacionais, práticas de gestão, metodos e técnicas de pesquisa etc) (LIBÂNEO, 2000, p. 04).

Libâneo (2000, p. 06), alerta para a sobrecarga de atividades agora dispensadas ao pedagogo, e diz ainda: “no mundo inteiro existem cursos específicos de Pedagogia (em alguns lugares denominados “ciências da educação”) distintos dos cursos de formação de professores”. Porém, aqui no Brasil, atualmente, o local privilegiado para a ocorrência da formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental passa a ser o curso de Pedagogia.

> [...] a proposta assumiu a tese de que o pedagogo poderá atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e na áreas emergentes do campo ducacional. Os conteúdos básicos do curso foram, portanto, propostos para constituir, ao mesmo tempo, uma base consistente para a profissionalização docente, e núcleo de formação que permite a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo (SCHEIBE, 2003, p. 180).

O pedagogo, dessa forma, não possui quanto ao seu objeto de estudo um conteúdo intrinsecamente próprio; o enfoque que lhe é dado são os processos de ensino e aprendizagem. Ele estuda a educação como prática humana e social, e, por isso, o pedagogo estuda o processo de transmissão do conteúdo da mediação cultural (ensino) que se torna o patrimônio da humanidade e a realização nos sujeitos da humanização plena e o processo pelo qual a apropriação desse conteúdo ocorre (aprendizagem).

> As mudanças vertiginosas da sociedade globalizada obrigam a reconsiderar o papel da escola e da educação. A internalização dos modelos culturais, as mudanças de valores e referências para a juventude, as transformações do mercado de trabalho, entre outros fatores, exigem repensar o modelo educacional pelo qual trabalhamos. Os desafios educacionais têm dimensões incalculáveis. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 116).

E ainda:

> Frente a multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza de seu trabalho, à sua especificidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da função na atualidade (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 127).

É preciso, portanto, superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, com vistas a direcionar para a vertente que vê o professor como aquele que compreendende o contexto social no qual ocorrem os processos de ensino e aprendizagem.

> Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das discilinas e à tecnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que se analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com mudança e com incerteza (LIMA, 2003, p. 187).

Para Lima (2003), ser professor não é tarefa que se conclui após estudos de técnicas para transmissão de conteúdos. Mas sim, é uma aprendizagem que exige desenvolvimento de uma prática reflexiva. O Parecer CNE 28/2001 ao retratar da autonomia universitária define que os Institutos de Ensino Superior deverão fixar os currículos de seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes. Ele apresenta recomendações sobre organização e estrutura (BRASIL, 2012a). E a Resolução CNE/CP 01/2006 institui as diretrizes curriculares que devem ser aplicadas à formação inicial dos pedagogos. Foi considerada a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 2.800 dedicadas a atividades formativas, 300

ao Estágio Supervisionado e 100 de atividades de aprofundamento em áreas de interesse discente (BRASIL, 2012b).

A mesma resolução no artigo 5º relata sobre o que o egresso de Pedagogia deverá estar apto; encontramos no inciso “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2012b). Percebemos assim que o pedagogo deverá estar apto ao ensino de diversas disciplinas, entre elas Língua Portuguesa. Segundo Bussmann; Abbud (2002) a profissão de professor surge entre os séculos XV e XVI para atender às novas necessidades da sociedade moderna que eram ler e escrever. E desde esta época ler e escrever passam a serem habilidades social e culturalmente importantes.

4.1 Teorias da Educação

Comungamos aqui com o que expressou Zeichner (1993, p. 14), “minha investigação centrou-se, sobretudo, na maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudar os professores a aprenderem a ensinar”. Estas, também são fontes de inquietações nossas.

Para Severino (2003, p. 79): “Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas”. Nas palavras de Bolzan (2002, p. 20), “à medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira”. A forma como o pedagogo aprende, interfere diretamente nas suas proposições pedagógicas. Eles agem de acordo com o que sabem, pois seu processo de agir está permeado por crenças e teorias. E o que os docentes pensam sobre ensinar está relacionado à sua formação profissional. Isto é o que nos leva a pensarmos sobre quem forma os que ensinam.

A educação formal consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações durante o desenvolvimento histórico-social. Para Libâneo (1994a, p. 24), “as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino aprendizagem”.

> As finalidades educativas subordinam-se, pois há escolhas feitas frente a interesse de classe determinados pela forma de organização das relações sociais. Por isso, a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos [...]. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opção que se faça, quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira (LIBÂNEO, 1994a, p.24).

Compreendemos assim que o curso de Pedagogia é o espaço de investigação da finalidade da educação para uma determinada sociedade, bem como espaço de investigação da forma mais apropriada para a formação das pessoas inseridas nela socialmente.

Para Libâneo (1994a), a forma de ensinar escolhida teoricamente para a prática educativa é realizada de forma consciente e planejada no processo de formação humana. Esse planejamento se dá por meio da escolha dos conteúdos e objetivos, tendo em vista exigências sociais concretas, que, por sua vez, indicam o tipo de ser humano que se quer. Pensando desta maneira, a formação do profissional que irá atuar no processo de ensino precisa ser um processo pedagógico consciente, intencional e organizado.

A formação profissional para a educação deverá orientar a ação docente partindo das situações concretas em que se realiza o ensino. Este consiste em uma tarefa que expressa um compromisso social do professor. “A Pedagogia, portanto, é sempre uma concepção da direção do processo educativo [...]” (LIBÂNEO, 1994a, p. 52). A maneira como os professores estão aprendendo influenciará decididamente na forma como eles vão ensinar.

Desde sua criação, o curso de Pedagogia modificou a visão que se tem de formação e a maneira como os pedagogos aprenderam, influenciaram suas proposições pedagógicas. Diversas teorias da educação pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em variados momentos da história humana. Essa discussão permitiu e permite ao professor situar-se teoricamente sobre suas opções de trabalho. O que os docentes pensam sobre ensinar está relacionado à sua formação profissional. O ensino e aprendizagem da leitura e escrita também se moldarão de acordo com a teoria pedagógica adotada pelo educador. Isto nos leva, a pensar sobre as bases que formam os que ensinam.

José Carlos Libâneo, formado em filosofia, mestre e doutor em educação é um dos autores que se preocupou com as práticas pedagógicas, ficou bastante conhecido no meio educacional por suas profundas contribuições teóricas produzidas na área. Ele é o autor referência da teoria “Tendências pedagógicas”. Para esta teoria, as tendências pedagógicas encontram-se divididas em Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

Para Libâneo (1994b), a Pedagogia Liberal é uma manifestação própria do tipo de sociedade dividida em classes, pois ela apareceu como justificação do sistema capitalista, defendendo a predominância da liberdade dos interesses individuais (propriedade privada). A educação liberal tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas: “tendência tradicional”, onde os conteúdos não têm relação nenhuma com a sociedade denominada bancária que visa apenas depositar informações sobre o aluno; “tendência liberal renovada”, nas suas formas: renovada progressivista e renovada não diretiva, que pretendiam uma libertação psicológica individual; e “tendência tecnicista”, em que o essencial não é o conteúdo mas a técnica.

Já a Pedagogia Progressista surge como busca de uma nova concepção de educação. São também denominadas teorias críticas da educação, preocupadas em propostas pedagógicas voltadas para o interesse da maioria da população. O termo progressista “é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 1994b, p. 63).

Gadotti (1995), escreve sobre a preocupação comum de todos os representantes da pedagogia progressista; a relação entre a educação e a transformação social. “O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tonar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação [...] (ARANHA, 1996, p. 211). O professor tem que apresentar-se com um compromisso político que orientará sua maneira de ensinar, “tendo em vista objetivos que não se separam da realidade concreta vivida” (ARANHA, 1996, p. 213).

Segundo Libâneo (1994b), esta pedagogia tem-se manifestado em três tendências: a “libertadora”, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a “libertária” que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e a “crítico-social

dos conteúdos” que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Para o mesmo autor, a tendência crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora da pedagogia tradicional e também da renovada. “O objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos” (LIBÂNEO, 1994b p. 70). E afirma ainda que na tendência crítico-social dos conteúdos:

> A difusão de conteúdos é tarefa primordial. Não de conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto indissociáveis das realidades sociais [...] Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos (LIBÂNEO, 1994b, p. 69).

A educação não está mais centrada no professor ou no aluno, mas na questão central da formação está voltada para o ser humano e sua realização em sociedade. Ao contrário do ocorre na tendência tradicional onde o professor é detentor de todo saber, na perspectiva crítico-social dos conteúdos o professor é o mediador na aquisição do conhecimento, que ocorre por meio das trocas estabelecidas entre o meio em que o aluno vive e o sujeito. Para Libâneo (1994b), os conteúdos não podem ser apenas ensinados, é necessário ligá-los a uma experiência concreta dos alunos.

Saviani (2008b, p. 419), relatando a respeito da pedagogia crítico-social dos conteúdos escreve: “E os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir um patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos”. O trabalho do professor se centra em articular o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço de uma transformação social.

Segundo Libâneo (1994b), no Brasil, entre os autores que vêm desenvolvendo pesquisas relevantes nesta temática, destaca-se Dermeval Saviani.

> Acompanhar a trajetória acadêmica de Dermeval Saviani é, de certo modo, acompanhar a própria constituição do campo da história da educação no Brasil nas últimas quatro décadas. Nos 43 anos dedicados ao magistério do ensino superior, Saviani esteve à proa de movimentos que permitiram configurar a comunidade dos historiadores brasileiros da educação e rearticular interesses de pesquisa na arena educacional (VIDAL, 2011, p. 17).

Segundo Marsiglia (2011), Saviani denominou as teorias educacionais em: “teorias não críticas”, sua função é a de formação para o controle político; “teorias crítico-reprodutivistas”, que compreende a educação em relação com a sociedade, porém reproduzem a sociedade na qual ela se insere; e “teorias críticas”, as quais fazem análise crítica da sociedade.

Voltemos nosso olhar para a terceira modalidade. Segundo Marsiglia (2011, p. 20): “Podem-se localizar dois grandes grupos nas teorias críticas. No primeiro grupo, as propostas inspiradas na concepção libertadora e libertária e no segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica[15]”.

As primeiras reflexões de Saviani, que mais tarde o levaram á elaboração da pedagogia histórico-crítica, tiveram início no final da década de 1970, por meio de sua prática docente em uma turma de doutorado (BATISTA; LIMA, 2012).

> A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara” publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, que em 1983, veio a integrar o livro Escola e democracia. Esse livro conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984 (SAVIANI, 2008b, p. 420-421).

O próprio Saviani (2008b, p. 421-422), escreve sobre sua nova proposta de pedagogia:

[15] “[...] pedagogia histórico crítica, anteriormente denominada pedagogia dialética [...]” (ARANHA, 1996, p.215).

> Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A Educação é entendida como ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social.

Batista; Lima (2012, p. 7) relatam que Saviani apresenta a pedagogia histórico-crítica, como contraponto ao pensamento burguês. “Para a pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida como um elemento inserido nas relações sociais. Professores e alunos são considerados agentes sociais”. Já a pedagogia tradicional, e a nova, limitam pensar a educação dentro de um modo de produção capitalista, sendo conservadoras e limitadas. “Diferentemente, a proposta elaborada por Saviani, além de criticar as bases da Escola Nova, supera a proposta limitada da escola tradicional, propondo uma ação pedagógica fundamentada na transformação social” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 8). “A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 80 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites das pedagogias não-críticas [...] (SAVIANI, 2000, prefácio).

> A tarefa da pedagogia histórico-crítica consiste na tentativa de reverter esse quadro, buscando construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (ARANHA, 1996, p. 216).

Segundo os estudos de Marsiglia (2011) os momentos propostos por esta pedagogia são:

> a) *Ponto de Partida da prática educativa (prática social):* etapa na qual se deve levar em conta a realidade do educando (p. 23). b) *Problematização:* momento de levantar as questões da prática social (p.24). c) *Instrumentalização:* momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento (p. 25). d) *Catarse:* momento culminante do processo educativo, quando o aluno aprende o fenômeno de forma mai complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetivamente acontece (p. 26). e) *Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada):* o educando, tendo adquirido e sistematizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora (p. 26) (Grifo nosso).

Nessa direção, o professor passa a ser aquele que ensina e estuda; e os conteúdos são planejados com intencionalidade, vinculados às questões culturais, políticas, históricas e sociais. “O trabalho educativo posiciona-se em relação à cultura humana historicamente produzida” (MARSIGLIA, 2011, p. 28).

Esta pedagogia de Saviani veio ganhando muito adeptos.

> Durante a década de 1989 essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná[16] e de Santa Catarina (SAVIANI, 2000, prefácio).

Uma outra demonstração “foi a realização, em 1994, na UNESP, campus de Marília-SP, do Simpósio Dermeval Saviani e Educação Brasileira, que reuniu mais de seiscentos participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sua obra e atuação profissional” (MARSIGLIA, 2011, p. 28-29).

Segundo o próprio Saviani (2008b), esta pedagogia permanece vigente:

> [...] vem surgindo novos trabalhos desenvolvendo essa perspectiva pedagógica, entre os quais se podem citar, no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico crítica* e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), *Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica;* [...] e na área da educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005) [...] (SAVIANI, 2008b, p. 424).

---

[16] Ler mais sobre o assunto em: BACZINSLI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

Observemos que algumas obras estão sendo escritas baseadas na pedagogia histórico-crítica, que busca um processo de transformação da sociedade. Postulados estes que convergem com a abordagem de ensino histórico-cultural de Vigotski, por nós apresentada neste trabalho.

Saviani (2008b) compreende que para haver essa transformação é necessário que todos tenham acesso ao saber elaborado (ciência); “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2000, p.19), é essa exigência da apropriação do conhecimento sistematizado, que justifica a existência da escola. Segundo o mesmo autor, a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever, que deve ser fundamental na escola básica. Para Rego (1995, p. 68), “o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa”.

> Ao iniciar seu processo de alfabetização, é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada (MARSIGLIA, 2011, p. 59).

Ler e escrever, implica desta forma, o domínio de instrumentos que permitem ao ser humano compreender a sociedade sua dinâmica e suas relações históricas. Nesse sentido, os professores devem educar para escritas e leituras que superem a consciência ingênua, visando à formação da consciência crítica e da responsabilidade social.

Ao longo dos anos do ensino fundamental, espera-se que: “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p.41).

Para Silva (1999), a obra escrita é uma forma de registro da cultura produzida pelo ser humano. E sendo um registro, não há como deixar de utilizá-lo na transmissão de conhecimentos. Sendo assim, o processo de escolarização de um indivíduo é tido, muitas vezes, como sinônimo de aprendizagem de leitura e escrita.

Formar leitores-escritores constitui-se uma das grandes preocupações no campo da educação, pois nos dias atuais a leitura e a escrita são fundamentais para a inserção do cidadão na sociedade (GIMENO-SACRISTAN,

2008). Fica evidente uma revisão das práticas tradicionais de ensino e junto com elas, o novo posicionamento do professor.

> Apesar de inegáveis avanços teóricos na aquisição, domínio e usos da linguagem verbal escrita, as práticas docentes, na grande maioria das escolas brasileiras [...] continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e esclerosados, quando não perniciosos e prejudiciais à aprendizagem significativa das letras. Eu até arriscaria dizer que, em alguns casos, os esquemas de ensino, de tão improvisados e artificiais, geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo quando iniciam a sua trajetória escolar (LEITE, 2001, p. 15).

"Nesse sentido, a perspectiva vygotskiana aponta para a importância de investigações que levem em conta o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino" (BOLZAN, 2002, p. 13). Para o mesmo autor, esse processo implica a apropriação de conhecimentos pedagógicos aprendidos na formação profissional e sua relação com a prática desenvolvida no cotidiano escolar.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DESCRIÇÃO DE RESULTADOS

5.1 COMO FORAM COLETADOS OS DADOS?

Como já mencionamos, os dados foram coletados no Município de Londrina – PR. Das seis IES que ofertam o curso de Pedagogia presencial, cinco participaram da pesquisa. Com as IES que aceitaram participar, conseguimos dados significativos para a análise. Nosso foco foi saber como os futuros pedagogos estão sendo formados para o ensino da leitura e da escrita. E para isso, convidamos a participar da pesquisa coordenadores do curso de Pedagogia; professores responsáveis pelas disciplinas que diretamente preparam o pedagogo para esse ensino e os alunos que já cursaram as disciplinas em questão.

Para que pudéssemos correlacionar as respostas dos integrantes de uma mesma instituição, o quadro de participantes foi reorganizado da seguinte forma:

Quadro 2 – IES e participantes da pesquisa

Instituição de Ensino Superior	Coordenador	Professores	Alunos
IES1	C1	P3 / P4	A1 / A2 / A3
IES2	C2	P8 / P9	A13 / A14 / A15 / A16
IES3	C3	P1 / P2 / P5	A7 / A8 / A9
IES4	C4	P6 / P7	A4 / A5 / A6
IES5	C5	P10	A10 / A11/ A12

Fonte: A autora

Primeiramente, agendamos por telefone uma visita a todas as Instituições de Ensino Superior, pública ou privada, que ofertassem o curso de Pedagogia presencial. Durante a visita marcada com o coordenador do curso em questão, apresentamos nosso projeto de pesquisa e pedimos autorização para iniciar a coleta de dados, ou seja, a aplicação dos questionários e estudo dos programas de disciplinas. Assim, com a autorização em mãos, iniciamos o trabalho de campo.

Os questionários foram divididos em três categorias: coordenadores, professores e alunos.

Todos os coordenadores aceitaram responder ao questionário direcionado a eles. Porém C5 não forneceu os programas de todas as disciplinas consideradas por nós como relevantes para a pesquisa, mas apenas o programa de uma; a que ele considerou como responsável pela formação dos pedagogos para a alfabetização e letramento.

As disciplinas consideradas pelos coordenadores foram elencadas por nós e convidamos os professores responsáveis pelas mesmas para responder ao questionário. O número de disciplinas não corresponde ao número de professores, pois dois deles lecionam mais que uma disciplina; um professor não quis participar, pois apesar de ter lecionado a disciplina em questão, atualmente encontra-se desligado da instituição de ensino pesquisada; e também encontramos um professor que trabalha em duas IES diferentes, mas respondeu ao questionário apenas uma vez.

Com relação aos alunos foram convidados para participar da pesquisa três de cada instituição participante. O convite foi feito para as turmas que já haviam cursado as disciplinas pesquisadas e espontaneamente três de cada sala se apresentaram para responder. Porém, na IES2 só estavam presentes quatro alunos[17], assim, nos foi solicitado que aplicássemos o questionário com todos, pois foi utilizado parte da aula para responderem as questões.

5.2 Coordenadores: Instituições, Cursos E Disciplinas

O primeiro questionário foi direcionado aos coordenadores. Elaboramos perguntas referentes às características da Instituição e do curso de Pedagogia ofertado, e, também, perguntas a respeito das disciplinas que diretamente preparam o pedagogo para o ensino da leitura e escrita. Os coordenadores poderiam optar em não responder por escrito; e, no caso, foi solicitado que anexassem ao questionário um programa de ensino da disciplina em questão. Quatro coordenadores responderam o questionário no ato da solicitação, em presença da pesquisadora. Somente C5 pediu que buscássemos no dia posterior; porém, foi preciso voltar três vezes na instituição para que conseguíssemos recolhê-lo.

[17] Na ocasião caía uma chuva muito forte (temporal), por isso a turma estava com poucos alunos.

As primeiras perguntas direcionadas aos coordenadores foram a respeito da IES que trabalham. Das cinco Instituições de Ensino Superior que participaram da pesquisa, quatro são de Ensino Privado e uma de Ensino Público.Todas ofertam o curso de Pedagogia presencial, organizados da seguinte forma:

Quadro 3 - Organização dos cursos de Pedagogia	
IES1	4 anos e meio – com disciplinas anuais e semestrais.
IES2	4 anos – com disciplinas anuais e semestrais.
IES3	4 anos – com disciplinas semestrais.
IES4	4 anos – com disciplinas semestrais.
IES5	4 anos – com função e sub-função semestrais (Obs: Não há disciplinas)

Fonte: Questionário respondido pela coordenação[18]

Percebemos que todas as Instituições envolvidas na pesquisa ofertam o curso de Pedagogia com uma carga horária que completa e até ultrapassa 4 anos. Duas IES ofertam disciplinas anuais e semestrais; e duas apenas semestrais. Uma, porém, a IES5, não oferece disciplinas, eles denominam de sub-função, o que conhecemos por disciplina. Para IES5 função é o nome dado a um grupo de sub-funções com afinidades pedagógicas. Destacamos um exemplo: Módulo: Educação Infantil; Função: Estudo das Metodologias; Sub-funções: Linguagem Oral e Escrita, Pensamento Matemático, Brinquedo Pedagógico, entre outros.

Quando perguntamos: **Quantas disciplinas têm ao todo o curso de Pedagogia desta Instituição?** Obtivemos a seguinte resposta dos coordenadores:

Quadro 4 - Quantidade de disciplinas por curso	
C1	46 disciplinas
C2	44 disciplinas
C3	57 disciplinas
C4	44 disciplinas
C5	OBS: não há disciplinas, mas sim função e sub-função

Fonte: Questionário respondido pela coordenação

[18] A escrita das fontes: “Questionário respondido pela coordenação”, “Questionário respondido pelos professores” e “Questionário respondido pelos alunos”, foram mantidas como no original, ou seja, na forma como os pesquisados responderam. As respostas desses quadros, dessa forma, não passaram pela correção da norma culta da Língua Portuguesa.

Observamos aqui que os cursos ofertados têm entre 44 e 57 disciplinas. A IES5, como já mencionamos, não utiliza a terminologia disciplinas, mas sim função e sub-função. E como a coordenação não mencionou a quantidade das mesmas, ela nos sugeriu que recorrêssemos à matriz curricular do curso apresentado no site da instituição, e pudemos observar que existem 18 funções e 89 sub-funções. Independente do nome adotado, podemos observar números bastante significativos.

Mas quando perguntamos: **Quantas destas disciplinas são especificamente voltadas ao preparo do pedagogo para a alfabetização e letramento?** Obtivemos dados bem diferentes:

Quadro 5 - Disciplinas que diretamente preparam o pedagogo para o ensino da leitura e escrita	
C1	2 disciplinas: Alfabetização / Didática da Língua Portuguesa.
C2	3 disciplinas: Literatura Infantil / Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização.
C3	4 disciplinas: Alfabetização e Letramento / A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização / Literatura Infantil / Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa.
C4	4 disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento / Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil/ Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens / Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa.
C5	Nosso curso está organizado de forma modular e a partir do módulo VII – Fundamentos da Prática de Ensino I, as acadêmicas iniciam seu contato com a área de conhecimento: Alfabetização e Letramento, através da sub-função Prática Pedagógica V. São destinados a cada módulo, a partir do VII mais ou menos 10% do total da carga horária de cada módulo.

Fonte: Questionário respondido pela coordenação

Podemos observar que as IES que mais têm disciplinas voltadas para esse preparo, ofertam 4 disciplinas, sendo elas IES3 e a IES4. Quatro disciplinas, responde C3, mas essa resposta pode ser questionada, pois segundo nosso olhar, C3 não citou apenas as que desenvolvem diretamente essa formação.

Ela também menciona uma que trabalha indiretamente com esse ensino: “A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização”. A própria professora responsável por esta disciplina concorda com nossa opinião, como podemos conferir na última resposta de P1.

Podemos observar assim, comparando ao número total de disciplinas dos cursos, que são poucas as voltadas para este preparo. Se levarmos em conta então os termos alfabetização e letramento, poderemos observar que cada instituição oferece apenas uma que abarca esses nomes.

A IES5 coloca em sua resposta que a partir do módulo VII – *Fundamentos da Prática de Ensino I,* que na matriz curricular do site da instituição aparece como: Módulo VII *Processo de aprendizagem*, os estudantes iniciam seu contato com a área de conhecimento alfabetização e letramento, por meio da sub-função *Prática Pedagógica V*. Podemos observar na matriz curricular que apenas é informado o nome Prática Pedagógica V para essa sub-função, não sendo mencionado se esta pertence à preparação para a alfabetização e letramento, não ficando clara essa informação ao leitor que apenas visualiza a matriz. Quando pedimos o plano de ensino dessa sub-função (ementa, objetivos, conteúdo e bibliografias básicas), tivemos uma surpresa, ao vermos escrito: “*Disciplina: Alfabetização e Letramento”*. Consideramos esse fato um tanto contraditório.

A segunda parte do questionário voltado para os coordenadores foi referente ao perfil destas disciplinas. Os coordenadores deveriam responder sobre a ementa, os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, ou então, para cada disciplina mencionada, fornecerem uma cópia do programa de ensino da mesma.

Solicitamos estes dados para analisarmos como estão organizadas as disciplinas que preparam o pedagogo para a formação do leitor-escritor. Como diria Marques (2000, p. 67), “A questão do conhecimento e a questão do currículo são inseparáveis, pois esta não se refere senão à maneira peculiar em que na educação, se constrói o saber”. Analisando a forma como estão organizados os programas das disciplinas, poderíamos buscar respostas para a compreensão de como estão sendo preparados os pedagogos para o ensino em questão.

A primeira coisa que perguntamos foi sobre a **carga horária** dispensada à disciplina, e em que **ano, série, período e/ou semestre** ela está contemplada. Obtivemos os seguintes dados:

Quadro 6 - Perfil das disciplinas voltadas à formação do pedagogo para o ensino da leitura e escrita	
C1	**Alfabetização**: 68h – 1º semestre da 3ª série **Didática da Língua Portuguesa**: 68h – 1 semestre da 3º série
C2	**Alfabetização:** 108h - 4º ano **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português:** 144h - 3º ano **Literatura Infantil:** - 2º ano (carga horária não informada)
C3	**Alfabetização e Letramento:** 80h – 1º Semestre do 2º ano – 3º Período **A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização:** 40h – 1º Semestre do 2º ano – 3º Período. **Literatura Infantil:** 80h – 2º Semestre do 2º ano – 4º Período **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa:** 80h – 1º Semestre do 2º ano – 3º Período.
C4	**Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento:** 80h – 4º Semestre **Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil:** 80h – 5º Semestre **Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens:** 60h - 4º Semestre **Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa:** 80h – 6º Semestre
C5	**Sub-função: Prática Pedagógica V, VI, VII, VIII, IX e X: Alfabetização e Letramento.**

Fonte: Programas das disciplinas e Questionário respondido pela coordenação

Observando as respostas do quadro anterior, criamos um novo quadro:

Quadro 7 – Carga horária das disciplinas

IES	**Total de Horas das disciplinas**	**Período e/ou semestre traduzido para ano:**
IES4	300h	2º e 3º anos
IES3	280h	2º ano
IES2	252h	2º, 3º e 4º anos
IES1	136 h	3º ano
IES5	100h	-

Fonte: Programas das disciplinas e Questionário respondido pela coordenação

Podemos observar que a IES que oferta mais horas para essa formação é a IES4. Porém, a IES2 não informou a carga horária de uma de suas disciplinas. Dessa forma, se Literatura Infantil for uma disciplina com mais de 48 horas, IES2 ultrapassaria a carga horária de 300h da IES4.

A coordenadora da IES5 também não informou duas sub-funções conforme podemos observar em sua matriz curricular: “Linguagem oral e escrita” e “Ensino da língua portuguesa”. Consideramos estas bastante relevantes para a preparação do ensino da leitura e escrita. Caso acrescentássemos essas duas, a carga horária da IES5 ultrapassaria a carga horária da IES1; e a IES1 se tornaria a instituição com menor carga horária dedicada à preparação dos pedagogos para o ensino da leitura e escrita, com uma diferença de 164 horas da instituição com maior carga horária.

Ainda, se levarmos em conta somente as disciplinas que especificamente carregam em seu nome os termos alfabetização e/ou letramento, podemos observar, que a IES2 é a que possui maior carga horária (108h) e a IES1 a que tem menor carga horária (68h). Sendo constatada desta forma, uma diferença entre as duas de 40 horas; número bastante relevante, pois se dividirmos em encontros de 4 horas seriam 10 encontros a mais. Podemos observar também que IES2 é a única instituição que oferta essa disciplinas de forma anual; as demais oferecem apenas um semestre dos 4 anos do curso.

Também pedimos que nos fornecessem o plano das disciplinas lecionadas. O intuito foi perceber como estão sendo planejados os conteúdos e objetivos para se trabalhar o ensino da leitura e escrita. Afinal, “tudo que fazemos exige uma certa preparação. [...] Viajar, comprar, dar aula também” (FARIAS, 2009, p. 105). “Com o planejamento, esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho” (FARIAS, 2009, p. 107). O ato de planejar o ensino é sempre um ato pedagógico que reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional. De acordo com Rays (1989), o planejamento é um ato político pedagógico, pois por meio de uma ação educativa, o tipo de ser humano que queremos formar não distancia-se da intenção política do momento histórico em que vivemos. Os objetivos propostos, os conteúdos, as atividades de aprendizagem, revelam a postura educativa do educador, que contem sempre uma postura política.

Desta forma, analisamos primeiramente a **ementa** das disciplinas. Segundo o Dicionário Aurélio a palavra ementa deriva do latim *ementum* e significa ideia, pensamento, apontamento, rol, lembrança. Ou seja, a ementa da disciplina é uma espécie de apontamento que deve ser tomado para lembrança, a fim de que se produza um documento escrito, o plano da disciplina.

Podemos observar nas ementas fornecidas[19], em especial nas que se referem mais especificamente à alfabetização e ao letramento, que existe uma preocupação em correlacionar e/ou distinguir esses termos. É interessante observarmos que todas as IES mencionam o termo letramento. A nosso ver identificar essa diferença é muito importante, pois segundo Leite (2010, p. 32), temos:

> [...] de um lado, a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, o que configura a alfabetização. De outro lado, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o letramento.

O letramento vem a ser, mais que simplesmente ler e escrever, traz a ideia dessa leitura e escrita vinculada às práticas sociais. Leite (2010) lembra também que mesmo sendo conceitos independentes, são indissociáveis.

Depois de termos as ementas das disciplinas, ou seja, o que cada uma aponta a ser lembrado, e aqui nosso foco maior é para a preparação do pedagogo como futuro formador do leitor-escritor, procuramos ver os **objetivos**[20] propostos pelas mesmas, visto que "os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico" (LIBÂNEO, 1994a, p. 122).

Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra objetivo significa alvo ou desígnio que se pretende atingir. Abreu; Mazetto (1985), dizem que a composição dos objetivos deveria deixar de ser uma tarefa mecânica. Estes autores consideram sua elaboração um dos momentos mais importantes para entrar em sala de aula.

> Entendemos por objetivos de um plano de ensino metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que um aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de se ter desempenhado adequadamente nas atividades de uma disciplina (ABREU; MAZETTO, 1985, p. 27).

O estabelecimento de objetivos orienta o professor quando vai selecionar o conteúdo, escolher as estratégias de ensino, e elaborar o que e como avaliar. Os objetivos servem para direcionar a ação do professor e facilitar a aprendizagem do aluno, pois conhecendo os objetivos, o aluno dispõe de uma

---

[19] ANEXO D – Ementa das Disciplinas.
[20] ANEXO E – Objetivos das Disciplinas.

orientação sobre o que fazer nas aulas, e pode concentrar seus esforços naquilo que é de fato importante. Segundo (LIBÂNEO, 1994a, p. 126) “o professor deve vincular os objetivos específicos aos objetivos gerais, sem perder de vista a situação concreta (da escola, da matéria dos alunos)”.

Podemos observar que o alvo que as disciplinas pretendem atingir (objetivos apresentados), vem ao encontro do proposto pelas ementas. Alguns dos objetivos que nos chamaram mais atenção, referindo-se ao processo de alfabetização e letramento foram:

“Identificar os métodos e processos da alfabetização, bem como as etapas de aquisição da escrita” C1 “Relacionar o desenvolvimento histórico das cartilhas e seus respectivos métodos” C2 “Distinguir alfabetização e letramento para estabelecer pontos de intersecção” C2 “Compreender as novas propostas didáticas para a alfabetização” C2 “Analisar diferentes concepções de linguagem e de escrita no decorrer da evolução histórico-cultural” C3 “Analisar o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças à luz das mais recentes pesquisas e teorias sobre alfabetização e o letramento” C3 “Analisar as práticas de alfabetização e letramento utilizadas no contexto escolar e sua importância na aquisição da leitura e da escrita da criança” C4 “Conhecer os fundamentos que sustentam os estudos de Emília Ferreiro voltados para a Psicogênese da Língua Escrita e a sua contribuição para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Estudar os métodos de alfabetização existentes, numa perspectiva crítica e reflexiva, revisitando os métodos de alfabetização” C4

Percebemos que apenas uma instituição, a IES3 utiliza o termo histórico-cultural em seus objetivos. E também observamos em apenas três objetivos os termos alfabetização e letramento, apresentados por C2, C3 e C4. A IES1 representada por C1 só menciona a palavra alfabetização, mas em nenhum de seus objetivos contempla o termo letramento, sendo que a ementa desta disciplina sinaliza esse termo, e, portanto, deveria ser lembrado na elaboração de seus objetivos e apresentados em seus conteúdos ensinados, o que também não acontece.

Tendo em vista os objetivos definidos, os conteúdos das disciplinas devem ser elaborados. “O estabelecimento de objetivos orienta o professor quando vai selecionar o conteúdo, escolher as estratégias de ensino” (ABREU, MAZETTO, 1985, p. 27).

> Isto indica que não se trata simplesmente de copiar os objetivos e conteúdos previstos no programa oficial, mas de reavaliá-los em função de objetivos sócio-políticos que expressem os interesses do povo, das condições locais da escola, da problemática social vivida pelos alunos, das peculiaridades sócio-culturais e individuais dos alunos (LIBÂNEO, 1994a, p. 123).

Desta forma, também elencamos os **conteúdos**[21] apresentados como norteadores da formação dos pedagogos. Segundo (LIBÂNEO, 1994a, p. 128-29):

> Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. [...] Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.

Compreendemos que para Libâneo (1994a), a escolha dos conteúdos surge da prática social e histórica dos homens. “Os conteúdos vão sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades práticas de cada época histórica e os interesses sociais vigentes em cada organização social” (p. 137). Para o mesmo autor, eles devem ser elaborados em uma perspectiva de futuro, tendo em vista a construção da sociedade esperada.

Os objetivos e conteúdos que estão presentes nos programas de disciplinas apresentados foram elaborados pelos professores responsáveis e aprovados pela coordenação do curso. Para Libâneo, a escolha dos conteúdos:

> Trata-se de uma questão muito importante do trabalho docente. Devemos partir do princípio de que a escolha e definição dos conteúdos é, em última instância, tarefa do professor. É ele que tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo num meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo (LIBÂNEO, 1994a, p. 132).

Podemos observar no anexo F uma riqueza de conteúdos, todos planejados com vistas a atingirem os objetivos propostos, bem divididos e ampliando os assuntos apontados pela ementa.

---

[21] ANEXO F – Conteúdos das Disciplinas.

Porém, se observarmos com mais cuidado os conteúdos propostos por C1, na disciplina de Alfabetização, perceberemos que existem 14 subitens dentro dos parênteses, subitens estes que podem ainda serem divididos em partes menores para aplicação em aula. Fica-nos uma inquietude: como sabemos que a disciplina tem 68 horas, se dividirmos por 4 que são as horas de cada encontro (aula), teremos ao todo 17 encontros. Isto significa que tirando os 14 subitens, só sobrarão 3 encontros para processos avaliativos e demais imprevistos, como palestras, semana da educação, entre outros. Assim, o professor precisaria dar conta de cada subitem em 4 horas; mas, fica-nos a grande dúvida se isto seria possível. E se o aluno precisar faltar em um determinado dia, então não terá mais a oportunidade de aprender este conteúdo. Talvez tenha sido isso que aconteceu com as alunas A1 e A2. Posteriormente apresentaremos no texto o que elas responderam a respeito da diferença de alfabetização e letramento, item este contemplado nesta ementa, a qual pertence ao curso que elas frequentam; porém, confundem totalmente os termos.

O mesmo ocorre na disciplina Didática da Língua Portuguesa de C1. São 6 grandes itens divididos em 24 itens menores, ou seja, 24 assuntos diferentes para serem tratados nos mesmos 17 encontros, pois esta disciplina também tem 68 horas. Seria possível o professor dar conta de todo conteúdo proposto? Entendemos que há duas maneiras: ele omite algum conteúdo ou junta temáticas diferentes em um mesmo encontro (aula), podendo comprometer assim, a qualidade desse ensino.

Se observarmos a carga horária das demais disciplinas e a quantidade de conteúdos propostos pelas mesmas, perceberemos que várias disciplinas seguem o mesmo raciocínio que elaboramos a partir de C1, muito conteúdo para poucas horas aula. Apesar de estarem conectados ementa, objetivos e conteúdos, entendemos que os professores não estão tendo tempo suficiente para executarem o que têm planejado.

Seguindo as perguntas do questionário, pedimos para que os coordenadores fornecessem as **bibliografias básicas**[22] de cada disciplina, para que observássemos se instituições diferentes comungam de fontes teóricas iguais para esse preparo. Dessa forma, vamos compartilhar algumas observações selecionadas.

---

[22] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.

Todas citam pelo menos uma obra de Luiz Carlos Cagliari[23]. Essas obras estão voltadas para a história da leitura e da escrita, ou seja, para a história da alfabetização. Cagliari apresenta aspectos da fala, do sistema de escrita, dos tipos de leitura, dos métodos, da produção, da interpretação, entre outros. Por meio de uma linguagem clara e de fácil compreensão, o autor mencionado apresenta uma nova proposta de metodologia de alfabetização bem diferente do método silábico. Ele próprio escreve as seguintes palavras na introdução de uma de suas obras:

> Tenho certeza (pois também já constatei na prática) de que os professores irão descobrir nos procedimentos sugeridos neste livro uma forma nova e segura de alfabetizar. Não basta deixar de lado o livro das cartilhas; é preciso deixar de lado o método das cartilhas o ensino centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura. Ensinar as crianças a tornar conscientes os procedimentos de decifração da escrita é uma estratégia que as agrada mais do que ficarem repetindo coisa aparentemente sem sentido [...] (CAGLIARI, 1998, p. 9).

As autoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro são utilizadas como bibliografia básica por três instituições. Observamos aqui que mesmo as instituições que demonstram defender o papel sociointerativo, baseado na abordagem de ensino Histórico-Cultural de Vigotski, também se apóiam em autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky[24], que são seguidoras de uma abordagem de ensino cognitivista, fundamentada em Piaget. Isto ocorre porque a própria abordagem histórico-cultural deixa a desejar no que se refere à compreensão do processo de construção da escrita pela criança. O próprio Vigotski relata em seu livro “A formação social da mente”:

> Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas grandes mudanças (VIGOTSKY, 2007, p. 127).

Vigotsky (2007, p. 127), apesar de mencionar não ter condições de escrever uma história coerente sobre a linguagem escrita das crianças, disse também que é “uma visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais que acúmulos graduais de pequenas mudanças [...]”. Vigotski falava das influências sociais nesse processo. O autor

[23] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.
[24] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.

morreu com menos de 40 anos e, assim, talvez não tenha tido tempo de concluir suas experiências nesse sentido, ou então, segundo o que sabemos, essas informações podem ainda se encontrar na língua original, em obras de Vigotski que ainda não foram traduzidas do russo.

Já as autoras Ferreiro e Teberosky realizaram pesquisas por meio do estudo de casos direcionados às crianças da 1ª série do ensino fundamental I (5 e 6 anos) de uma escola na Argentina. Elas buscavam saber: "[...] qual era o processo de construção da escrita, ao planejar situações experimentais procurando que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35). As próprias autoras diziam que desejam:

> [...] estudar os processos de construção dos conhecimentos no domínio da língua, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Os níveis de desenvolvimento da escrita foram nomeados por Emília Ferreiro em seu livro Psicogênese da língua escrita, como sendo:

PRÉ-SILÁBICO: <u>fase pictográfica</u>: garatujas e desenhos, <u>fase gráfica primitiva:</u> símbolos, pseudoletras, misturadas com letras e números e a <u>fase pré-silábica propriamente dita</u>: criança já diferencia letras de números, desenhos ou símbolos e sabe que para escrever precisa usar letras. As características principais desse nível é que a criança não tem consciência da equivalência entre pensamento e palavra escrita. Não fazem correspondência entre fonema e grafema e não consideraram a ordem das letras importante. Não permite que sílabas e letras não se repitam na mesma palavra e associam o tamanho do objeto com o tamanho da escrita da palavra.

SILÁBICO: nessa fase a criança escreve uma letra para cada sílaba, ou seja, ela conta os pedaços (sílabas) e realiza os registros pela sonoridade. Na escrita de frases utiliza uma letra em cada palavra. Neste nível, a criança começa a fazer relação entre som e letra.

SILÁBICO-ALFABÉTICO: nessa hipótese a criança entra em conflito, pois está a um passo da hipótese alfabética, mas ainda não se desapropriou

completamente da hipótese silábica. Assim, nesse nível, a criança mistura a hipótese silábica com a alfabética.

ALFABÉTICO: a criança compreende a lógica da base alfabética e entende a junção das sílabas para a formação de palavras.

Para avançar nas hipóteses de escrita é preciso proporcionar às crianças atividades de escrita desequilibradoras, pois será a partir do procedimento de desequilíbrio e acomodação que avançará no processo de alfabetização. É com a elaboração de novas experiências de escrita que a criança chega à hipótese alfabética, ou seja, é necessário propor atividades que proporcionem desequilíbrio conseguinte da fase em que a criança já se encontra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

> Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e que, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 21).

Se observarmos a teoria de Vigotski acerca da apropriação da leitura e escrita, perceberemos que de certa forma ele também comunga com estas ideias. O autor Lev Semenovich Vigotski[25] foi contemplado na bibliografia básica de duas instituições, cada uma mencionando uma obra diferente. Na abordagem histórico-cultural temos como principal representante Vigotski, que defende a importância da interação social para o desenvolvimento do ser humano, não ignorando as definições biológicas deste, porém, compreendendo que sua maturação depende da interação ao meio sócio-cultural no qual está inserido. Percebemos, que o principal representante da abordagem histórico-cultural defendida nesse trabalho como relevante para a apropriação da leitura e escrita com sentido social, e que é a base do currículo da escola pública do Paraná, só é utilizado como bibliografia básica por duas instituições, sendo que apenas uma disciplina de cada instituição faz essa menção. E o autor Dermeval Saviani, o qual com sua proposta de pedagogia histórico-crítica, também defende esse caráter social do ensino, não aparece em nenhum programa de disciplina.

---

[25] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.

Podemos observar também que autoras como Leda Verdiani Tfouni[26] e Magda Becker Soares[27], que possuem obras específicas sobre alfabetização e letramento foram citadas apenas por uma instituição. A nosso ver, pensar em preparo para o letramento implica, no nosso país, no estudo de obras de Magda Soares, tendo em vista que esta autora escreveu sobre alfabetização escolar no Brasil, revelando trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas. Como nos lembra Ribeiro (2004, p. 25), "Magda Soares é a referência mais importante sobre o letramento no Brasil e, não sem motivo, autora citada em quase tudo o que tem sido escrito sobre o tema no país".

Também encontramos algumas obras[28] que foram mencionadas como suporte básico das disciplinas que formam o pedagogo para o ensino da leitura e escrita. Porém, apesar de reconhecermos a riqueza das mesmas em outras áreas, não as consideramos como primeiras para esse ensino. Talvez se encaixariam melhor dentro das bibliografias complementares.

Temos ainda o caso de outras bibliografias apresentadas que são muito mais específicas para o ensino da Educação Infantil do que para a Alfabetização e Letramento. Solicitamos aos coordenadores, por meio de uma pergunta do questionário, que indicassem disciplinas que preparam diretamente o pedagogo para o ensino da leitura e escrita. Fica evidente que algumas coordenadoras escolheram bibliografias[29] que até podem contribuir, mas de forma indireta.

Com o perfil das disciplinas desenhado, pudemos perceber em que caminhos seguem os conteúdos e objetivos para a preparação do pedagogo. Porém, também nos inquietava saber quem é o profissional que leciona essas disciplinas, qual sua formação acadêmica. Se estes tiveram experiência profissional no campo do ensino da leitura e escrita e se esta experiência influência ou faz falta hoje ao

---

[26] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.

[27] ANEXO G – Referências Básicas das Disciplinas.

[28] CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999. 701p. ISBN 85-7139-260-9.
LUCKESI, Cipriano C. A avaliação da aprendizagem escolar. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 180p.

[29] BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Manual da educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

preparar os pedagogos, futuros formadores de leitores-escritores. À essas questões nos dedicamos a seguir.

5.3 Professores: Formação e Experiência

O segundo questionário foi direcionado aos professores que lecionam as disciplinas específicas, voltadas ao preparo do pedagogo como formador do leitor-escritor. Depois que já havíamos coletado junto aos coordenadores os nomes das disciplinas e nomes dos professores responsáveis por elas, procuramos os docentes para convidá-los a responder algumas perguntas. Para eles foram levantadas questões referentes à formação e experiência docente. Pretendíamos mapear qual o perfil dos docentes que lecionam as disciplinas em questão. Todos os questionários foram entregues aos professores, assim que assinaram a autorização da pesquisa. Os professores P4 e P3 preferiram responder por e-mail, P10 levou o questionário para casa e devolveu no dia seguinte e os demais professores responderam na presença da pesquisadora no momento da solicitação.

As primeiras perguntas foram referentes à **formação acadêmica (graduação / especialização / mestrado / doutorado).** Seguindo com a pesquisa, fizemos perguntas em relação à experiência docente. Perguntamos **por quanto tempo atuam como professores das disciplinas que preparam o pedagogo como futuro formador de leitores-escritores**. As respostas constam adiante.

Quadro 8 - Formação acadêmica dos professores e tempo de magistério nas disciplinas que preparam o pedagogo como futuro formador do leitor-escritor

P	Tempo de magistério	Formação acadêmica
P1	1 ano	**Graduação:** Pedagogia **Especialização:** Trabalho pedagógico na Educação Infantil **Título da Pesquisa de Mestrado:** O pragmatismo de John Dewey e a Educação Infantil Municipal de Londrina: relações possíveis.
P2	6 anos	**Graduação:** Pedagogia **Especialização:** Psicopedagogia
P3	1 ano	**Graduação:** Pedagogia

		Especialização: Psicopedagogia e Educação Infantil **Título da pesquisa de Mestrado:** Portfólios na Educação infantil: desvendando possibilidades para avaliação formativa. **Título da Pesquisa de Doutorado:** Documentação Pedagógica: Possibilidades de apropriação da teoria – superação do discurso.
P4	6 anos	**Graduação:** Letras / Vernáculas **Título da pesquisa de Mestrado:** A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de Londrina **Título da Pesquisa de Doutorado:** O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação.
P5	10 anos	**Graduação:** Letras **Especialização:** Em Literatura Brasileira: A ambiguidade da personagem feminina de Machado de Assis no conto Trio em Lá Menor. **Título da pesquisa de Mestrado:** A era da informação: a notícia nos contos de Rubem Fonseca.
P6	5 anos	**Graduação:** Letras e Pedagogia **Especialização:** 1- Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira / 2 – Direção, Supervisão e Orientação Educacional. **Título da pesquisa de Mestrado:** Leitura da Mídia televisiva: Práticas de Professores no contexto da recepção de alunos do Ensino Fundamental de Londrina.
P7	3 anos	**Graduação:** Letras **Especialização:** Letras **Título da pesquisa de Mestrado:** Concepções Teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio.
P8	1 ano	**Graduação:** Letras e Pedagogia **Especialização:** Língua Portuguesa – Teoria e Prática **Título da pesquisa de Mestrado:** Texto sincrético, capa de revista, uma metodologia por meio das contribuições da semiótica.
P9	1 ano	**Graduação:** Letras **Título da pesquisa de Mestrado:** As propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa: uma análise sob a perspectiva dos gêneros. **Título da Pesquisa de Doutorado**: (em curso)
P10	Não respondeu	**Graduação:** Pedagogia **Especialização:** Metodologia da ação docente

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Observando o quadro anterior, podemos ver que quatro professores são formados em Pedagogia, quatro em Letras, e dois em ambas as graduações. Oito professores fizeram cursos de especialização, mas apenas três P5, P7 e P8 fizeram especializações que envolvem a temática leitura, porém, nenhuma específica no campo da alfabetização e letramento. E dos oito professores que possuem mestrado, apenas dois, P4 e P7, fizeram dissertações voltadas para a leitura e escrita. No entanto, nenhuma é diretamente relacionada à área da alfabetização e letramento.

Com relação ao doutorado, os números mudam um pouco, dos dez professores participantes, apenas dois possuem o curso de doutorado completo, e, apenas um, P4, desenvolveu sua tese voltada para a leitura e escrita. Apesar de termos somente dois doutores, também temos apenas dois professores que são somente especialistas, pois a maioria é mestre. Percebemos assim uma equipe bastante qualificada para o trabalho em cursos de graduação, se considerarmos qualificação como sinônimo de formação acadêmica. Porém, com poucas pesquisas voltadas especificamente para as disciplinas que estão lecionando. Talvez, este seja um motivo preocupante para essa formação dos pedagogos, visto que os professores que estão trabalhando nessa vertente de ensino não possuem estudos específicos, ou seja, o mestrado e doutorado em sua maioria se apresentam em outras áreas de conhecimento que não capacitam diretamente o professor para o preparo do pedagogo como futuro alfabetizador.

Podemos observar no quadro 8 que apenas um professor, P5, possui dez anos de atuação nessa área. Quatro professores P6, P4, P2 e P7 têm experiência entre três e seis anos e quatro professores P1, P3, P8 e P9 um ano de experiência nesse processo de formação. Mais de 50% dos professores trabalham nessa vertente a menos de cinco anos. Dos quatro professores que iniciaram esse ensino há apenas um ano, nenhum possui pesquisa de mestrado voltada a essa área específica da alfabetização e letramento, e/ou o a formação inicial do leitor-escritor, mas, por possuírem título de mestre, podem lecionar essas disciplinas. Podemos aqui adiantar uma afirmação de P6 da qual concordamos: “Penso que o trabalho com essa área deve priorizar o profissional formado nessa área”.

Também perguntamos aos docentes: **Atuaram como professores alfabetizadores em níveis do ensino básico? ( ) Não ( ) Sim**

Quadro 9 – Professores que atuaram como alfabetizadores	
(x) Sim = **P2 / P4 / P5 / P6 / P7 / P8 / P10**	**(x)** Não = **P1 / P3 / P9**

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Perguntamos isso, pois gostaríamos de saber se estes professores estão ensinando algo já vivenciado por eles ou não. Sua atuação está fundamentada em conhecimentos práticos e teóricos ou apenas teóricos.

A propósito, podemos observar no quadro anterior que a maioria dos professores atuou ou ainda atua como professor alfabetizador. E se aprofundarmos nossa observação, perceberemos que os mesmos professores P1, P3 e P9, que não possuem experiência como professores alfabetizadores nem tampouco pesquisas e cursos de especialização nesta área, também foram contratados para lecionar essas disciplinas há apenas um ano, ou seja, têm pouca experiência nessa formação.

Gatti (1997, p. 49) é um dos autores que relata sobre os vários problemas existentes na formação de professores, entre eles: “professores com pouca formação específica e pouca experiência”. Desta forma, temos pedagogos sendo preparados para o ensino da leitura e escrita por professores sem experiência de sala de aula no segmento do ensino fundamental e com pouca fundamentação teórica nessa área específica. Compreendemos que este seja um ponto preocupante.

Para os professores que atuaram como professores alfabetizadores questionamos também: **por quanto tempo trabalhou em sala de alfabetização e letramento? Você pensa que sua prática como professor alfabetizador contribui, hoje, ao lecionar essa disciplina que prepara os pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores? Justifique, por favor, sua resposta.** Gostaríamos de saber se os próprios professores levavam elementos de sua experiência como alfabetizador para as salas de aula onde preparam o pedagogo para esse ensino. As respostas foram as que seguem:

Quadro 10 – Contribuição da prática como alfabetizador para a formação de futuros alfabetizadores	
P2	3 anos. Sim, pois acabamos participando do processo de alfabetização, desta forma os exemplos utilizados em sala de aula e mais real.

P4	Aproximadamente 04 (anos), como regente de sala de 01ª série poucos meses e o restante do tempo de 2ª série. Além disso, por um período de 05 (cinco) anos foi contador de histórias para crianças de 1ª série (Hora do conto na escola). Acredito que sim, pois a prática da sala de aula nos auxilia a sedimentar conceitos acerca do período de alfabetização. Assim, quando leciono para os graduandos, sinto-me bastante tranqüilo ao fazer a transição teórica-prática e vice-versa nesse sentido creio que meus exemplos e, inclusive a seleção de textos para a disciplina, ficam mais "palpáveis" aos alunos que ainda não têm prática de sala de aula.
P5	23 anos. Sim, grande parte da minha experiência consigo passar aos alunos, evidenciando o que pode ser feito em ocasiões de dificuldades de aprendizagem, como alfabetizar, como motivar para a leitura. Incentivo a montar jogos, cartazes, bingos e fantoches para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.
P6	Trabalho neste contexto ainda, há aproximadamente 20 anos. Sim, a prática subsidia o relato de experiências aos alunos, os exemplos vividos no contexto de ensino em diferentes anos da escolaridade referem-se às diversas teorias e abordagens de ensino da leitura e da escrita com os graduandos (das mais tradicionais até as mais progressistas). A prática é muito importante para o confronto e as reflexões teóricas. Também considero a graduação em Letras como fundamental para a visão ampla quanto a importância e possibilidades de formação de professores. Penso que o trabalho com essa área deve priorizar o profissional formado nessa área. Apenas o conhecimento teórico não é suficiente. A experiência é de grande importância e torna significativo o que a gente explica aos alunos.
P7	18 anos. Como compreendo que o processo de alfabetização e letramento é contínuo em todas as fases da Educação Básica, a minha prática como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Médio, contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos da pedagogia. O conhecimento do processo da leitura e escrita na Educação Básica fundamenta tanto a perspectiva teórica como prática ao trabalhar no curso de Pedagogia a fim de prepará-los para a formação de leitores-escritores como profissionais da Educação básica.
P8	Há 14 anos trabalho. Sim, pois além da contribuição teórica que passo aos meus alunos, certifico-lhes o que na prática é realmente necessário ser feito. Também contribui no momento em que preparo as minhas aulas, reflito sobre o que realmente devo priorizar nas aulas de pedagogia, o que cada futuro professor não pode deixar de aprender em seu curso de formação. E ainda, consigo, com domínio mostrar as alunas o que é uma sala de aula de alfabetização, em que e para que nossos estudos teóricos contribuirão para a atuação em sala de aula.
P10	3 anos. Sim, pois o fato de falar sobre um assunto, do qual temos experiência facilita a forma como trocamos experiências com os alunos. Podemos falar das atividades que realizamos que deram certo, as que não deram tão certo assim. Conhecer os níveis de alfabetização que cada aluno passa no ensino básico favorece a forma para explicarmos para as alunas de maneira mais prática e significativa. O conhecimento teórico é extremamente importante e devemos estar em busca de novos conhecimentos sempre, mas a prática aperfeiçoa e contribui para o

	desenvolvimento de um trabalho significativo.

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Se fizermos um recorte do quadro anterior perceberemos de forma mais clara a experiência dos professores como alfabetizadores:

P5	23 anos
P6	20 anos
P7	18 anos
P8	14 anos
P4	04 anos
P2	03 anos
P10	03 anos

Percebemos aqui, que, mais de 50% dos que responderam essa questão possuem experiência como alfabetizador entre 14 e 23 anos. E os que menos possuem são P2, P4 e P10.

Foram unânimes em responder que a prática como alfabetizador contribui como professor que prepara o pedagogo para esse ensino. Podemos até reler algumas frases que demonstram claramente a opinião dos professores.

“os exemplos utilizados em sala de aula e mais real” - P2
“sinto-me bastante tranqüilo ao fazer a transição teórica-prática e vice-versa” - P4
“meus exemplos e, inclusive a seleção de textos para a disciplina, ficam mais “palpáveis” aos alunos que ainda não têm prática” - P4
“grande parte da minha experiência consigo passar aos alunos, evidenciando o que pode ser feito em ocasiões de dificuldades de aprendizagem” - P5
“a prática subsidia o relato de experiências aos alunos” - P6
“A prática é muito importante para o confronto e as reflexões teóricas” - P6
“Apenas o conhecimento teórico não é suficiente. A experiência é de grande importância e torna significativo o que a gente explica aos alunos” - P6
“O conhecimento do processo da leitura e escrita na Educação Básica fundamenta tanto a perspectiva teórica como prática ao trabalhar no curso de Pedagogia a fim de prepará-los para a formação de leitores-escritores” - P7
“contribui no momento em que preparo as minhas aulas, reflito sobre o que realmente devo priorizar nas aulas de pedagogia” - P8
“a prática aperfeiçoa e contribui para o desenvolvimento de um trabalho significativo” - P10

Uma das professoras, P5, com 23 anos como alfabetizadora, afirma que consegue passar grande parte de sua experiência aos alunos. P6, 20 anos como alfabetizadora, garante que a experiência torna significativo o que se explica ao aluno. A professora P8, que trabalha a 14 anos nessa vertente, relata que a prática

ajuda o professor a refletir sobre o que deve priorizar em sua aula. Esse relato de P8 é bastante relevante se considerarmos quantidade de conteúdos e a carga horária disponibilizada para a disciplina, que, muitas vezes, é pequena. Realmente pensando nisso, o professor precisa ter cuidado em priorizar o que ensinar para os alunos. Concordamos que a experiência pode auxiliar muito; porém lembramos que também poderá atrapalhar, caso esteja baseada no ato mecânico do ensino da leitura e escrita.

Para os que responderam que não atuaram como alfabetizadores, perguntamos: **Você sente falta de ter trabalhado como professor alfabetizador para que essa pudesse contribuir mais efetivamente, hoje, ao lecionar a disciplina que prepara os pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores? Ou, a seu ver, apenas o conhecimento teórico é suficiente? Por quê?** Estas foram as respostas obtidas:

Quadro 11 – Sobre conhecimento teórico	
P1	No meu caso trabalho com a disciplina de Fundamentos da Ed. Infantil e a "criança de 0 a 5 anos" o que indiretamente aborda a questão da formação de leitores e escritores, uma vez, que desde pequena a criança deve ser inserida em um ambiente alfabetizador onde consiga compreender o papel da escrita e a importância da leitura, nesse sentido, uma vez que já atuo na educação infantil a 10 anos sinto-me preparada para abordar questões relativas a preparação do ambiente alfabetizador para as crianças que frequentam creches e pré-escolas. Acredito que é importante a associação entre o conhecimento teórico e prático, para dar maior sustentação aos problemas que futuros educadores irão enfrentar no dia-a-dia da escola.
P3	O conhecimento teórico é fundamental, mas a articulação com a prática sustenta uma aula com mais sentido e significado. Como disse, mesmo não atuando diretamente como professora nos anos iniciais, sempre estive envolvida em projetos que ressaltaram a importância da leitura e certamente contribuíram para a formação de crianças leitoras e produtoras de texto. Outro dado importante é o fato de sermos supervisoras de estágio. Nas atividades de estágio nos envolvemos com as diferentes turmas e conseguimos entrelaçar melhor os conhecimentos teóricos. Penso que o caminho seja a pesquisa e a leitura – claro – se queremos formar leitores – precisamos ler para nossas crianças!!!
P9	Sim. O conhecimento teórico instrumentaliza o ensino, mas não prepara o docente para lidar diretamente com alguns desafios da "apropriação da linguagem". Em contraponto, o curso de letras e a experiência com o ensino de língua portuguesa contribuem com a vertente do letramento, na qual a linguagem é vista e trabalhada como evento sociocomunicativo que varia conforme as demandas da situação de comunicação.

Fonte: Questionário respondido pelos professores

Observamos que das três professoras que responderam não terem tido experiência como alfabetizadoras, todas concordam que apenas o conhecimento teórico não é suficiente ao lecionar a disciplina que prepara os pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores. As professoras P1 e P3, que são pedagogas, buscam apoio em suas experiências profissionais; P1 apóia-se em seus dez anos de experiência como professora da educação infantil para falar da preparação do ambiente alfabetizador. P3 encontra apoio em sua prática como professora supervisora de estágio e em projetos que participa e que ressaltam a importância da leitura. Já P9, formada em Pedagogia e Letras, afirma que é o curso de Letras e sua experiência com o ensino da Língua Portuguesa que contribui para seu conhecimento na vertente do letramento. Ou seja, as três professoras buscaram relacionar o conteúdo que precisam ministrar com alguma experiência de ensino-aprendizagem vivida por elas.

Lembramos as palavras de Saviani (2008a, p. 141-142), fundamentadas em Sánches Vásquez:

> Se teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. [...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.

A teoria irá fundamentar e esclarecer a prática, sendo por sua vez, elemento de origem da teoria.

Ao avaliarmos a primeira fase da pesquisa constatamos que as últimas questões assumiam um aspecto que poderia direcionar as respostas. As perguntas foram refeitas como forma complementar do estudo, elaboradas em uma única questão, e aplicada aos professores participantes. Dos dez professores, nove[30] responderam. Uma professora, P5, respondeu em presença da pesquisadora, no momento da solicitação. Os outros oito professores o fizeram por e-mail. A pergunta foi refeita e ficou estruturada da seguinte forma: **Entre a experiência como alfabetizador(a) (1), e a de formador(a) de futuros alfabetizadores (2), qual a relação que se pode estabelecer? Que nível de importância pode-se atribuir a essa relação?**

[30] Dos dez apenas nove participaram. A professora P9 não trabalha mais na instituição pesquisada, e não a encontramos no telefone fornecido para contato.

Quadro 12 – Experiência como alfabetizadora e a formação de futuros alfabetizadores	
P1	Como já destacou o nosso grande educador Paulo Freire, "ninguém consegue ensinar aquilo que não aprendeu", então, como posso contribuir para a formação de professores alfabetizadores se nunca tive a experiência de trabalhar com a alfabetização?, é uma relação muito próxima que precisa existir. Fica muito mais fácil sanar as dúvidas dos futuros professores quando já vivenciamos as situações e criamos estratégias para as dificuldades apresentadas. Dewey destaca que só aprendemos algo quando vivenciamos a experiência, há um fundo de verdade nisso, pois quando consigo levantar elementos da realidade que vivencio como professora de crianças e consigo levantar reflexões junto aos alunos da faculdade, percebo que as aulas (da faculdade) são muito mais produtivas. Outro destaque quanto a essa relação é o fato de que, quando os alunos da faculdade levantam reflexões que ainda não havia pensando com respeito aos aspectos teóricos, ou mesmo quando apresentam as suas próprias experiências, também consigo refletir sua a minha prática junto as crianças e nesse sentido existe uma melhora no processo de ensino e aprendizagem. Quanto a isso, percebo que há ganhos nas duas modalidades educacionais nas quais, enquanto professora, desempenho minhas funções.
P2	Se ao trabalhar em sala de aula como formadora de futuras pedagogas, temos a experiência de também ser alfabetizadora, os exemplos utilizados em sala são reais. Nossas experiências auxiliam nessa troca. Posso garantir a importância de se ter essa relação pois é através dela que aprendemos para ensinar.
P3	Sempre que vivenciamos as ações na prática temos mais clareza para articular os referenciais teóricos e de fato, perceber como se concretizam ou não no dia-a-dia das escolas.
P4	De acordo com Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia)" quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", nessa perspectiva, formar tornar-se um processo dialético, uma via que leva e traz consigo ensino e reflexão, portanto, melhor formação para aquele que atuará na alfabetização.
P5	Total importância. Como formadora de futuros alfabetizadores, consigo passar minha experiência nas séries iniciais, sem desprezar as teorias, mas sim, ponderar o que pode ser feito aliando a realidade social do aluno ao que a escola pode oferecer.
P6	Uma relação de maior confiança e troca de experiência entre os que recebem a formação e quem a executa. A vivência leva o formador a planejar ações, estratégias de ensino, materiais e metodologias que vão ao encontro das necessidades dos alunos.
P7	Não sou alfabetizadora na perspectiva de atuar nas séries iniciais, mas trabalho com o ensino de Língua Portuguesa e penso que como professora de Língua Materna e atuante no ensino fundamental 2, Ensino Médio, estou alfabetizando e letrando, com base na concepção de Magda Soares, em relação à prática discursiva da leitura. Quanto à relação que se pode estabelecer entre a experiência de alfabetizar e formar futuros alfabetizadores, vejo que é muito significativa para quem já é

	alfabetizador e vive essa experiência, pois a mesma pode ser contextualizada e ajudar na compreensão dessa realidade para uma formação mais sólida de futuros alfabetizadores.
P8	Julgo bastante importante a minha experiência de alfabetizadora na minha atuação como professora de futuros alfabetizadores. Auxilia-me na seleção de conteúdos, na metodologia e na didática a ser utilizada. Defendo a ideia que esta relação é diferenciadora no processo de formação; ensinar alguém aquilo que você faz, conhece, pratica é muito relevante, muito mais do que dizer o que a teoria defende. Uma comprovação disso são os relatos das alunas que lhe vêem com um diferencial, o qual na maioria das vezes está relacionada a experiência como alfabetizadora.
P10	Hoje a alfabetização tem sido discutida onde garantir que as crianças aprendam a ler e escrever assim que entram na escola é o grande desafio do professor alfabetizador, um processo complexo onde esse educador precisa conhecer como seu aluno aprende, tornar esse processo significativo através de atividades que desenvolvam não o ato mecânico da leitura, mas que a criança perceba a leitura como algo prazeroso e importante para sua formação, segundo Emília Ferreiro o conceito de alfabetização não é fixo, mas uma construção histórica que muda conforme se alteram as exigências sociais e as tecnologias de produção de texto. Sendo assim, um professor que tenha experiência em alfabetização, pode contribuir de maneira mais significativa para a formação de novos alfabetizadores, pois além dos conhecimentos teóricos, pode compartilhar experiências obtidas, ou seja, a relação da teoria com a prática se torna mais significativa pois através de sua prática pode expor, explicitar aquilo que deu certo, que deu errado, que pode ser aprimorando enfim, a relação teoria e prática caminham juntas e acredito que favorece aos novos alfabetizadores em processo de formação uma aprendizagem pautada não só na teoria, mas também com atividades práticas. Sendo assim, acredito que a experiência como alfabetizador contribui muito para ser um formador de futuros alfabetizadores, pois vai poder ministrar sobre aquilo que lê, que vivencia, ou vivenciou em sala de aula como alfabetizador.

Fonte: Questão complementar respondida pelos professores

Todos concordaram que existe uma relação estabelecida entre o professor alfabetizador e o professor que forma os futuros alfabetizadores. Para eles, o nível de importância nessa relação é de grande relevância. Observamos isso por meio das respostas apresentadas. O professor P4 cita Paulo Freire, lembrando que, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, ou seja, o professor ao trabalhar em salas de alfabetização, além de ensinar, estaria também aprendendo com seus alunos, e, desta forma, ampliando seu conhecimento, além de contribuir para a formação de novos pedagogos.

A professora P5 escreve conseguir passar sua experiência para os alunos. E P8 afirma que ter a experiência como alfabetizadora auxilia na seleção de

conteúdos, na metodologia e na didática a ser utilizada, defendendo a ideia da experiência como diferenciadora no processo de formação do futuro alfabetizador, pois ensinar o que você conhece e pratica é muito mais relevante que mostrar apenas a teoria. Comunga dessa opinião P3 quando afirma que quando vivenciamos as ações na prática temos mais clareza para articular os referencias teóricos e P6 escrevendo que esta vivência leva o formador a planejar ações, estratégias de ensino, materiais e metodologias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Também concorda P1, quando expressa ficar muito mais fácil sanar as dúvidas dos futuros professores. Há ainda P10, o qual especifica que por meio de sua prática ele pode expor, explicitar o que deu certo ou deu errado, e o que pode ser aprimorando.

Lembramos aqui de Bolzan (2002, p. 12), quando escreve: “Assim, acreditamos que obteremos um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”. Perrenoud (2002, p. 75), também relata sobre esta questão:

> No âmbito da formação inicial, é importante ensinar saberes profissionais em seu sentido amplo, expandindo os saberes teóricos oriundos das ciências da educação aos saberes procedimentais deles derivados, transmitidos pela cultura profissional ou estabelecida pela formalização dos saberes de experiência até então implícitos.

A professora P2 garante a importância dessa relação; visto que é por meio do ensino como alfabetizadora que se aprende a ensinar as futuras pedagogas. E concorda P1, ao responder que quando consegue levantar elementos da realidade que vivencia como professora de crianças leva reflexões junto aos alunos da faculdade, percebendo as aulas (da faculdade) se tornar muito mais produtivas.

A professora P7, mesmo não atuando nas séries iniciais, também vê essa relação como significativa, pois o ensino pode ser mais contextualizado, permitindo uma formação sólida para os futuros alfabetizadores. A mesma professora cita Magda Soares e sua concepção de alfabetizar letrando. Observamos que essa professora compreende que o letramento não se encerra nos anos iniciais de escolarização. A professora P10, também menciona sobre o desafio do professor

alfabetizador em não permitir que o ensino da leitura se restrinja a um ato mecânico, mas sim, tornar esse processo significativo para o educando.

É importante lembrarmos que a análise do saber fazer é importante, uma vez que esta passa a fazer parte do processo de formação, visto que a análise e a reflexão das práticas vivenciadas produzem saberes sobre a nova ação. Esta análise da própria prática é importante aos profissionais, pois explicitam os conhecimentos empíricos em confronto com os saberes científicos estudados.

A reflexão do educador sobre seu trabalho implica uma reflexão sobre ele próprio, uma auto-avaliação. Desta forma, não só contribui para a formação do novo pedagogo, como também para seu próprio desenvolvimento. Esta ação deveria ainda se estender aos alunos formandos em Pedagogia, uma vez que também serão educadores. Os professores que já realizam esta prática de reflexão sobre o seu fazer deveriam levar os formandos a repensar suas atividades de campo quando vão a estágios e vivenciam situações reais de ensino e aprendizagem. Schön (1997), em seus trabalhos também se refere ao professor pesquisador, expressando a imagem por ele interpretada como profissional docente que reflete a sua prática.

> Na classificação de Paquay (1994), o professor pode ser o professor-pesquisador, isto é, aquele que analisa sua prática, coloca questões, reflete e age na ação; segundo Schon (1994), ele é também um prático reflexivo e busca rever constantemente suas ações e compreender seu sentido. Daí a necessidade, segundo Perrenoud (1994b), de desenvolver a capacidade de auto-análise, de auto-avaliação e de auto-regulação, de repensar suas estratégias, de se inspirar em pesquisas de outros e de comunicar para evitar estar sempre reinventando a pólvora no seu canto. Portanto, desenvolvendo tais habilidades que o estagiário adquirirá sua especialização de professor já no princípio da carreira, através da repetição dessa conduta reflexiva adotada durante a formação inicial (BELAIR, 2001, p. 59).

Percebemos por meio da citação que a reflexão é um processo intrínseco à condição humana, mas para que o educador possua uma postura e prática reflexiva é imprescindível treinamento desde o início de sua formação.

5.4 Alunos: Opinião a Respeito da Formação

O terceiro questionário foi dedicado aos alunos que cursaram as disciplinas nas IES que os professores, anteriormente questionados, lecionam. Todos os alunos responderam as questões na presença da pesquisadora, assim que foram convidados a participar. Perguntamos a respeito da sua formação para o ensino da leitura e escrita e para a alfabetização e letramento. E também se estão se sentindo preparados para este ensino. Elaboramos quatro perguntas. Na primeira questionamos: **Você sabe diferenciar alfabetização de letramento? Explique sua resposta, por favor.** Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 13 - Alfabetização de letramento: diferenciação	
A1	Sim, existe. O letramento é a “memorização” das letras é o conhecimento destas, já a alfabetização é a compreensão e a análise, a aquisição do ler e escrever.
A2	Sim, pois a alfabetização é a compreensão da análise da leitura e da escrita. E o letramento é apenas o saber sobre as letras.
A3	Sim, compreendi isso a pouco tempo com a faculdade e projetos de pesquisa. Acredito que alfabetização se refere mais à decodificação dos signos gráficos, ler e escrever basicamente, enquanto letramento seria uma formação leitora mais ampla, leitura de mundo, leitura das entrelinhas, compreensão.
A4	Sim, pois a alfabetização ensina o aluno a ler e escrever. E letramento ensina o aluno ler e escrever usando práticas sociais, ou seja, cotidiano.
A5	Sim, a alfabetização prepara o aluno para aprendizagem e o letramento complementa de forma necessária o conteúdo.
A6	Sim, pois a alfabetização ensina para o aluno a ler e a escrever, e o letramento ensina para o aluno no fundo da palavra, ou seja, ensina a criança a compreender o mundo que está a sua volta.
A7	Sim, o aluno pode ser alfabetizado, mas não dominar a escrita.
A8	Sim, alfabetização envolve o desenvolvimento do ato de ler com significado, e o letramento desenvolve a capacidade da pessoa o reconhecimento e saber usar a letra.

A9	Sim, um aluno pode ser letrado, mas não alfabetizado. A alfabetização vai muito além de aprender a grafia das letras. Ser alfabetizado exige interpretação, leitura de mundo.
A10	Sim, existe diferença a alfabetização e onde o educador consegue com a com que a criança lê e assimila esses conhecimento, com que existe ao seu redor, com sua realidade. Enquanto o letramento a criança apenas ter conhecimento das letras, mas não consegue fazer re-conhecimento em nada ao seu redor.
A11	Sim, alfabetizar pode ser aplicado como o simples fato de ensinar a ler e escrever, letramento, é criar sujeitos críticos, pensantes e que saibam seus deveres e direitos dentro de uma sociedade, participando ativamente, consciente de valores sociais e éticos.
A12	Não, pois os dois tem a função de ensinar para o aluno.
A13	Sim existe. Alfabetização está relacionada a codificação de códigos linguísticos e o aprimoramento. Letramento entra em uma contextualização.
A14	Sim. Alfabetização: ensina a ler. Letramento: escrita, as letras.
A15	Acredito que sim, porém ainda no 4º ano do curso será a 1ª vez na disciplina de alfabetização que conseguirei compreender melhor, mas pelo conhecimento do senso comum que possuo acredito que alfabetizar seria somente a decodificação e codificação de palavras, porém o letramento seria mais amplo envolvendo a capacidade de decodificar e codificar porém com uma compreensão do que se faz, tendo um conhecimento sobre o que foi ensinado.
A16	Ainda não possuo esse conhecimento, faz pouco tempo que começamos essa disciplina, ainda não tenho essa resposta entre alfabetização e letramento.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Para analisarmos as respostas, apoiamo-nos nos estudos de Soares (2004), que define alfabetização e letramento como:

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2004, p. 91).

Observando o quadro anterior, percebemos que dos dezesseis alunos que responderam a essa questão, apenas um, A12, disse não ter diferença entre esses dois termos. A16, afirmou que não sabe responder essa questão. E A5 e A14 apresentaram respostas um pouco confusas.

Apoiados nas palavras de Leite (2010, p. 33) que diz: “é preciso clarear as relações que deve haver entre letramento e alfabetização. Tenho reafirmado que se trata de dois conceitos independentes, portanto com dimensões próprias [...]”. Observamos que dos doze alunos que responderam existir diferença entre os dois processos, sete deles A3, A4, A6, A7, A11, A13 e A15 responderam corretamente, ou seja, souberam diferenciar os dois termos. Vejamos:

“alfabetização se refere mais à decodificação dos signos gráficos, ler e escrever basicamente, enquanto letramento seria uma formação leitora mais ampla, leitura de mundo, leitura das entrelinhas, compreensão” - A3 “a alfabetização ensina o aluno a ler e escrever. E letramento ensina o aluno ler e escrever usando práticas sociais” - A4 “a alfabetização ensina para o aluno a ler e a escrever, e o letramento ensina para o aluno no fundo da palavra, ou seja, ensina a criança a compreender o mundo que está a sua volta” - A6 “o aluno pode ser alfabetizado, mas não dominar a escrita” - A7 “alfabetizar pode ser aplicado como o simples fato de ensinar a ler e escrever, letramento, é criar sujeitos críticos, pensantes” - A11 “Alfabetização está relacionada a codificação de códigos linguisticos e o aprimoramento. Letramento entra em uma contextualização” - A13 “alfabetizar seria somente a decodificação e codificação de palavras, porém o letramento seria mais amplo envolvendo a capacidade de decodificar e codificar porém com uma compreensão do que se faz” - A15

E cinco alunos, A1, A2, A8, A9 e A10 responderam invertendo a explicação dos termos.

“O letramento é a “memorização” das letras é o conhecimento destas, já a alfabetização é a compreensão e a análise” - A1 “a alfabetização é a compreensão da análise da leitura e da escrita. E o letramento é apenas o saber sobre as letras” - A2 “alfabetização envolve o desenvolvimento do ato de ler com significado, e o letramento desenvolve a capacidade da pessoa o reconhecimento e saber usar a letra” - A8 “A alfabetização vai muito além de aprender a grafia das letras. Ser alfabetizado exige interpretação, leitura de mundo” - A9 “alfabetização e onde o educador consegue com a com que a criança lê e assimila esses conhecimento, com que existe ao seu redor, com sua realidade. Enquanto o letramento a criança apenas ter conhecimento das letras, mas não consegue fazer re-conhecimento em nada ao seu redor” - A10

Soares (2004, p.90) afirma: “alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los [...]”. Podemos observar que as alunas A1, A2 e A3, mesmo pertencendo à mesma IES, divergem nas respostas. Enquanto as alunas A1 e A2 tratam o letramento apenas como memorização e saber sobre letras, A3 vai muito além, pois entende que seria uma formação leitora mais ampla, cita Freire (2011) e seu termo leitura de mundo, também lembrado por A9. A aluna A3 destaca ainda em sua resposta o termo compreensão. E lembramos novamente de Freire (2011, p. 20) em seu livro *A importância do ato de ler*: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Observem que A3 se aproxima da explicação correta do que é letramento, sendo a única de sua instituição a conseguir responder corretamente, porém percebemos em sua resposta que A3 participa de grupo de pesquisa voltado a essa temática.

Na questão dois, pretendíamos saber se as respostas dos alunos quanto às disciplinas do curso que preparam o pedagogo para alfabetização e letramento iriam condizer com as respostas fornecidas pelos coordenadores. Ou seja, queríamos saber se os alunos têm conhecimento a respeito das disciplinas ofertadas pelo curso que diretamente são as responsáveis pela formação dos pedagogos para o ensino da leitura e escrita. Então perguntamos: **Quais as disciplinas do curso que o/a prepararam mais diretamente para a alfabetização e letramento das crianças com quem irão atuar no ensino da leitura e escrita?**

As respostas foram estas:

Quadro 14 - Disciplinas do curso que preparam diretamente para a alfabetização e letramento	
A1	Didática de Português / Alfabetização / Saberes e Fazeres na Educação Infantil.
A2	Língua Portuguesa / Alfabetização / Saberes e Fazeres da Educação Infantil.
A3	Alfabetização / Didática da Língua Portuguesa / Metodologia.
A4	Alfabetização e Letramento / Produção de texto 1, 2 e 3.
A5	Alfabetização e Letramento / Produção de texto 1 e 2.

A6	Alfabetização e Letramento / Produção de texto I, II e III.
A7	Português / Produção de texto / Alfabetização e Letramento
A8	Português / Alfabetização e Letramento / Produção de texto
A9	Alfabetização e Letramento / Oficina de produção de texto / Português
A10	Educação Infantil I / Processo de Aprendizagem II / Processo de aprendizagem I
A11	Nesta faculdade possuímos módulos que são dirigentes e sub-funções denominadas áreas de conhecimento, estas áreas abrangem os objetivos específicos dentro deste módulo, ex: Prática Pedagógica I, (módulo) – sub-função – alfabetização das séries iniciais, então vemos este tema na visão de um sociológo, filosofia, psicologia, entre outros, mas todos abordam o mesmo assunto.
A12	A disciplina de alfabetização; Lingua Portuguesa; Linguagem oral e escrita; construção de conhecimento, etc. Mas em minha concepção sinto que preciso de mais módulos que se aprofunde mais na alfabetização. Assim não sairei com medo de alfabetizar um aluno.
A13	Alfabetização / Linguagem oral e escrita / Literatura infanto-juvenil / Português instrumental / Metodologia Lingua Portuguesa
A14	Alfabetização / Metodologia de Português
A15	Metodologia da Língua Portuguesa / Literatura Infanto-Juvenil / Alfabetização
A16	Língua Portuguesa / Alfabetização.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Para que possamos comparar a resposta dos alunos com as dos coordenadores unimos as informações dos quadros 5 e 14:

Quadro 15 – Comparando respostas

C1	Alfabetização / Didática da Língua Portuguesa.	**A1**	Didática de Português / Alfabetização / Saberes e Fazeres na Educação Infantil.
		A2	Língua Portuguesa / Alfabetização / Saberes e Fazeres da Educação Infantil.
		A3	Alfabetização / Didática da Língua Portuguesa / Metodologia.
C2	Literatura Infantil / Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização.	**A13**	Alfabetização / Linguagem oral e escrita / Literatura infanto-juvenil / Português instrumental / Metodologia Lingua Portuguesa
		A14	Alfabetização / Metodologia de Português
		A15	Metodologia da Língua Portuguesa / Literatura Infanto-Juvenil / Alfabetização
		A16	Língua Portuguesa / Alfabetização.
C3	Alfabetização e Letramento / A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização	**A7**	Português / Produção de texto / Alfabetização e Letramento
			Português / Alfabetização e Letramento /

	/ Literatura Infantil / Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa.	**A8**	Produção de texto
		A9	Alfabetização e Letramento / Oficina de produção de texto / Português
C4	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento / Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil/ Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens / Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa.	**A4**	Alfabetização e Letramento / Produção de texto 1, 2 e 3.
		A5	Alfabetização e Letramento / Produção de texto 1 e 2.
		A6	Alfabetização e Letramento / Produção de texto I, II e III.
C5	Nosso curso está organizado de forma modular e a partir do módulo VII – Fundamentos da Prática de Ensino I, as acadêmicas iniciam seu contato com a área de conhecimento: Alfabetização e Letramento, através da sub-função Prática Pedagógica V. São destinados a cada módulo, a partir do VII mais ou menos 10% do total da carga horária de cada módulo.	**A10**	Educação Infantil I / Processo de Aprendizagem II / Processo de aprendizagem I
		A11	Nesta faculdade possuímos módulos que são dirigentes e sub-funções denominadas áreas de conhecimento, estas áreas abrangem os objetivos específicos dentro deste módulo, ex: Prática Pedagógica I, (módulo) – sub-função – alfabetização das séries iniciais, então vemos este tema na visão de um sociológo, filosofia, psicologia, entre outros, mas todos abordam o mesmo assunto.
		A12	A disciplina de alfabetização; Lingua Portuguesa; Linguagem oral e escrita; construção de conhecimento, etc. Mas em minha concepção sinto que preciso de mais módulos que se aprofunde mais na alfabetização. Assim não sairei com medo de alfabetizar um aluno.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos e programas das disciplinas

Podemos observar que vários alunos acrescentam disciplinas as quais não são as diretamente responsáveis pela formação do pedagogo para o ensino da leitura-escrita e para a alfabetização e letramento das crianças. Talvez disciplinas como, por exemplo, “Saberes e Fazeres da Educação Infantil”, citadas pelas alunas A1 e A2, possam ser corresponsáveis, o professor pode ter algum ponto no plano de sua disciplina que aborda o assunto. Porém, não deveria ser reconhecida pelos alunos da Pedagogia como responsável direta, pois os saberes e fazeres da educação infantil, vão muito além do ensino da leitura e escrita.

A coordenadora C3 indica a disciplina “A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização”, mas nenhum aluno de sua instituição a reconhece como fazendo parte de disciplinas que preparam diretamente para a alfabetização e letramento.

Os alunos da IES3 e da IES4 referem-se à disciplina de produção de texto que não é citada pelas coordenadoras C3 e C4. Compreendemos que os alunos aqui confundem sua própria formação como leitores e escritores competentes, com a sua preparação para formação de leitores-escritores. Não que a primeira não tenha influência sobre a segunda, mas a disciplina de produção de texto, primordialmente, não visa a preparar o futuro professor para a alfabetização e letramento, mas, sim, instrumentalizar o pedagogo para melhor exercer seu potencial como produtor de texto.

Os alunos da IES4 também não apontam como fazendo parte dessa formação para o preparo do ensino da leitura e escrita, três das quatro disciplinas consideradas por C4, coordenadora dessa instituição. Esse é um ponto preocupante, visto que os alunos não estão reconhecendo nem pelo nome da disciplina, nem por meio dos conteúdos nelas ensinados, elementos voltados para a alfabetização e letramento. Ou então, as disciplinas selecionadas pela coordenação, não são as mais relevantes para essa formação, fazendo com que os alunos não as visualizem nesse sentido.

As respostas dos alunos da IES5 também não vieram ao encontro das respostas de C5. Percebemos, desta forma, que em nenhuma instituição há clareza, por parte da coordenação e alunos, a respeito das disciplinas que preparam o pedagogo para o ensino da leitura e escrita.

Seguindo com os questionamentos e complementando a questão anterior, perguntamos**: Você pensa que a carga horária destas disciplinas foram suficientes para sua formação, considerando que ao sair do curso de Pedagogia poderão trabalhar com a alfabetização e letramento das crianças? (Comente).** Eles responderam da seguinte forma:

Quadro 16 - Carga horária das disciplinas – opinião discente	
A1	Não. Foram poucas aulas apenas 1 semestre destas disciplinas, que para mim, estas são as mais importantes, pois dão base para as outras.
A2	Não. Acredito que este é um aspecto mais que importante para a vida escolar de um aluno, e o currículo da universidade pouco traz em sua essência para nós enquanto alunas. Entendemos assim que ao sair da Universidade com toda certeza terei que buscar por uma complementação de minha formação, para então eu poder assumir uma sala e trabalhar com alfabetização e o letramento com qualidade, e não apenas reproduzir os equívocos existentes já nas instituições de ensino Fundamental I.

A3	Com certeza não. Alfabetização e Língua Portuguesa deveriam ser muito mais amplas do que 1 semestre.
A4	A carga horária das disciplinas está de acordo, mas os estágios deveriam ter mais horas, abrangendo um tempo maior.
A5	A carga horária está de acordo, mas o conteúdo teria que ser um pouco mais. Os conteúdos de preparação mais na prática.
A6	A carga horária das disciplinas é suficiente para nossa formação, mas os estágios deveriam ter mais horas para termos mais noção da prática, ou seja, para que a teoria e a prática caminhem juntas.
A7	Não. Foram poucas horas, para eu iniciar a alfabetização e o letramento com meus alunos terei que pesquisar muito mais para me sentir segura, portanto não estou preparada.
A8	Não, porque, para obter um aprendizado com significado, é preciso não apenas ter aula em sala, mas sim no campo que vamos atuar.
A9	Superficialmente falando, temos uma “ideia”. Para estar de fato preparados precisaríamos de mais tempo-aula, se aprofundar ainda mais, pois se trata de educadores, que estarão transmitindo, e sendo o mediador do conhecimento, e para tanto, os acadêmicos do curso de Pedagogia precisariam de um maior embasamento e aprofundamento quanto a alfabetização e letramento, com aulas mais práticas, por exemplo.
A10	Não. 1º poucas horas de teoria. 2º não trabalho na área por isso me falta o prático.
A11	Bem, o curso em si não tem função específica de voltar-se para a alfabetização e letramento, pois a função de um pedagogo é muito mais ampla, mas se analizar friamente, sim, creio que nossa carga horária é boa, para que se tivesse um melhor aproveitamento, estes dois itens deveriam ter seus cursos específicos.
A12	Sinto necessidade de mais alguns módulos mais aprofundado nesta área. Se bem que temos mais pela frente e espero que algum seja mais aprofundado no assunto, para não sairmos com dúvidas.
A13	Não, porque por mais que se tente, ensinar o básico ainda fica faltando base teórica para aplicar em sala de aula.
A14	Não principalmente pela falta de prática, e o fato de fazer poucas semanas que estamos trabalhando com essa disciplina. Não tenho idéia pois irei ver muita coisa ainda.

A15	Acredito que não foram suficientes. A carga horária e que algumas disciplinas poderiam ser diminuídas, para que essa disciplina fosse bem trabalhado, pois considero que algumas possuem muitas horas sendo que não há muita necessidade, e essa é de grande importância.
A16	Não, seria necessário muito mais conteúdo, um trabalho com alfabetização mais estendido por ser uma matéria importante onde nós temos que dominar, saber todos os métodos para se identificar com um deles, para conseguirmos repassar e construir um bom trabalho de alfabetização com os alunos.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Dos dezesseis alunos questionados, doze afirmam que não foi suficiente o tempo dedicado a estas disciplinas para sua formação. As alunas A1, A3, A9, A15 e A16 compreendem que um semestre é muito pouco tempo e que a carga horária deveria ser mais ampla.

“Foram poucas aulas apenas 1 semestre destas disciplinas” - A1 “Alfabetização e Língua Portuguesa deveriam ser muito mais amplas do que 1 semestre” - A3 “Para estar de fato preparados precisaríamos de mais tempo-aula” - A9 “A carga horária e que algumas disciplinas poderiam ser diminuídas, para que essa disciplina fosse bem trabalhado, pois considero que algumas possuem muitas horas sendo que não há muita necessidade, e essa é de grande importância” - A15 “seria necessário muito mais conteúdo, um trabalho com alfabetização mais estendido por ser uma matéria importante” - A16

A aluna A2 afirmou que ao sair da graduação terá que procurar complementação para sua formação, caso contrário não se sentirá preparada para a alfabetização e letramento. “Ao sair da Universidade com toda certeza terei que buscar por uma complementação de minha formação, para então eu poder assumir uma sala e trabalhar com alfabetização e o letramento com qualidade” (A2). Também comunga da mesma opinião a aluna A7, quando afirma: “para eu iniciar a alfabetização e o letramento com meus alunos terei que pesquisar muito mais para me sentir segura”.

Já A8 alerta para um ponto bastante relevante que é a questão das atividades práticas neste processo de aprendizado e formação: “para obter um aprendizado com significado, é preciso não apenas ter aula em sala, mas sim no campo que vamos atuar” (A8). E A4, A5 e A6 apesar de terem respondido que se

sentem preparadas, também reivindicam atividades práticas para essa área, concordando com a opinião de A8. Vejamos:

“os estágios deveriam ter mais horas, abrangendo um tempo maior” - A4 “o conteúdo teria que ser um pouco mais. Os conteúdos de preparação mais na prática”- A5 “os estágios deveriam ter mais horas para termos mais noção da prática” - A6

Finalizando os questionamentos aos alunos, perguntamos: **Você se sente preparado para o ensino da leitura e da escrita? ( ) sim ( ) não. Comente sua resposta**. As respostas foram as seguintes:

Quadro 17 – Preparo para o ensino da leitura e escrita	
A1	Não. Como já afirmado, foram poucas aulas das disciplinas que nos ensinam sobre. Portanto eu me sinto insegura e despreparada para alfabetizar ou letrar uma sala de aula.
A2	Não. Bom acredito que acabei por responder na questão anterior mas posso colocar também que poderia ser visto com mais carinho nosso currículo de Pedagogia que por sua vez é pouco voltado para o ensino fundamental e menos ainda a gestão. Sendo sua maior parte a ed. Infantil. E também aumentassem a carga horária da disciplina de Alfabetização, pois em apenas 1 semestre pouco se aprende para sair alfabetizando uma criança.
A3	Não. Para trabalhar com leitura me sinto preparada (até por conta do projeto de pesquisa) mas para alfabetizar não me sinto preparada.
A4	Não. Acredito que só saberemos quando estivermos em campo, no dia-a-dia, vivenciando mais a prática.
A5	Sim. Na verdade não é somente a teoria que precisamos aprender, mas sim ter a prática como meio de aperfeiçoamento, os estágios servem muito para poder adquirir e se sentir preparado para ensinar.
A6	Não tenho certeza, pois só saberei se estou preparada quando estiver vivenciando isso na prática (na escola), pois no momento só temos teoria.
A7	Não. É o primeiro passo da criança no ensino fundamental, a aprendizagem da alfabetização e letramento, se o professor não se sente seguro como irá passar o conteúdo de forma que seu aluno possa adquirir o conhecimento. Primeiramente preciso entender o que vou passar a eles para que eles possam ser bem alfabetizados.

A8	Não. Só mesmo na prática, que vou ter uma conclusão se estou ou não preparado, não adianta falar que estou, e na prática não estou.
A9	Sim. O aluno deve buscar maiores conhecimentos, informações também fora da sala de aula, com formações, workshop, fóruns, pois o que aprendemos em sala de aula, às vezes não é o suficiente. Na graduação temos o primeiro passo, e buscando complementar o nosso conhecimento. É isso que devemos fazer, sempre, estar em contínuo aprendizado, para estar bem preparado à ensinar.
A10	Não. Acredito por me faltar a parte prática o dia-a-dia em sala eu não estou preparada, porque a pratica no ver é essencial somente conhecendo a realidade de como ensinar poderia ser preparado para um bom êxito da leitura e escrita.
A11	Sim. Bom, eu desde o 1º ano já faço monitorias na área, quer dizer já até atuei como professora de letramento em 3 escolas e sei da dificuldade que encontramos de trabalhar estas áreas em uma escola. Falta muita didática para muitos professores, principalmente no ensino médio, pois cursos por ex. de geografia, a carga horária deste curso creio eu seja de 40hs de estagio em sala de aula, com que experiência uma pessoa pode ter noção de ensino de letramento com tal carga, ele tende a ficar somente na transmissão de conhecimento, a “alfabetização”.
A12	Não. No momento precisaria mais de conhecimentos, por que pretendo chegar em uma sala de aula tranqüila e sem medo de achar que estou deixando falhas. Por que crianças são muito importante e devemos estar realmente preparadas para realizar essa propósta tão importante na vida deles.
A13	Não. Tenho base que a educação em geral é precária e esses alunos não consiga aprender bem, penso eu que seria necessário um professor específico ou melhor preparar seus pedagogos, que como tal são de classe mais baixa e precisa de apoio na ortografia.
A14	Não. Pela falta de prática gera um desconforto, deveria ter mais prática para que as dúvidas fossem respondidas.
A15	Não. Acredito que não estou preparada apesar do grande esforço, preparação dos professores que ministram as disciplinas voltadas a leitura e escrita, e que para me aprofundar nessa questão seria necessário fazer uma especialização, etc.
A16	Não. O tempo da disciplina não colaborou, acho uma disciplina muito importante que requer um trabalho muito mais extenso, para até mesmo compreender mais profundamente os vários métodos e entende-los de forma trabalhar com aquele nos identificarmos melhor.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Se fizermos um recorte da primeira parte de todas as respostas do quadro 17 observaremos que apenas três alunos, A5, A9 e A11 responderam sim,

ou seja, que se sentem preparados para o ensino da leitura e escrita. E que os outros 13 alunos responderam não, que não se sentem preparados para esse ensino.

É interessante comentarmos a resposta de A9, que é um dos alunos que respondeu sim, sentindo-se preparado. Não nos ficou muito claro como pode realizar essa afirmação, pois em sua reposta, faz uma afirmação bastante negativa em relação à sua preparação na graduação; afirma sentir-se preparado, mas o que aprende em sala de aula, muitas vezes, não é suficiente. Este aluno compreende a graduação apenas como o primeiro passo; e para que realmente estejam preparados, precisam estar em contínuo aprendizado, participando de workshops e fóruns. O mesmo aluno respondeu em uma das questões anteriores, que a carga horária das disciplinas não teria sido suficiente para seu preparo. “Superficialmente falando, temos uma “ideia”. Para estar de fato preparados precisaríamos de mais tempo-aula, se aprofundar ainda mais” (A9).

A aluna A11 também afirma estar preparada para esse ensino e sua resposta é bastante clara, no sentido da compreensão desse sentimento, pois A11 já trabalhou como professora na área do letramento em 3 escolas diferentes.

Outra resposta interessante de se observar é de A3. Este aluno afirma em sua resposta que para trabalhar com leitura se sente preparado, mas deixa claro com uma observação entre parênteses, ser por causa do projeto de pesquisa desenvolvido por ele, e não porque aprendeu nas disciplinas ofertadas pela instituição em que estuda. “Para trabalhar com leitura me sinto preparada (até por conta do projeto de pesquisa).

Dos alunos que responderam não sentirem-se preparados, um dos assuntos destacados em suas repostas foi o tempo dispensado à essa disciplina. Eles responderam que este tempo é muito curto diante a importância dessa temática:

“Foram poucas aulas das disciplinas que nos ensinam sobre” - A1
“E também aumentassem a carga horária da disciplina de Alfabetização, pois em apenas 1 semestre pouco se aprende para sair alfabetizando uma criança” - A2
“O tempo da disciplina não colaborou, acho uma disciplina muito importante que requer um trabalho muito mais extenso” - A16

Outro ponto comentado e o mais foi ressaltado em suas respostas foi a falta de atividade prática nesta disciplina. Severino (2003, p. 76) afirma:

> A formação do professor não tem lidado de forma adequada com o conhecimento que tem sido visto mais com o produto que se repassa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

Para Severino (2003), em muitos casos na formação dos professores, o conhecimento é apenas repassado e não construído. Pensamento este, que vem ao encontro do desejo de alguns alunos questionados, que gostariam ter mais experiências práticas para se sentirem preparados, ou seja, uma postura mais investigativa, como disse Severino (2003). Podemos observar em vários trechos das respostas esse aspecto:

“Acredito que só saberemos quando estivermos em campo, no dia-a-dia, vivenciando mais a prática” - A4 “não é somente a teoria que precisamos aprender, mas sim ter a prática como meio de aperfeiçoamento” - A5 “só saberei se estou preparada quando estiver vivenciando isso na prática (na escola), pois no momento só temos teoria” - A6 “Só mesmo na prática, que vou ter uma conclusão se estou ou não preparado” - A8 “Acredito por me faltar a parte prática o dia-a-dia em sala eu não estou preparada” - A10 “Pela falta de prática gera um desconforto, deveria ter mais prática para que as dúvidas fossem respondidas” - A14

Para Saviani (2008a, p. 126):

> Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolveu em função da prática que opera ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.

Os alunos têm direito de cobrar essa relação teoria e prática. No próprio texto da LDB no título VI, que trata dos profissionais da educação, podemos ler:

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...]
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> [...] (BRASIL, 1996).

Sendo assim, e considerando que as cinco IES participantes da pesquisa respeitam a carga horária de 300 horas que deve ser disponibilizada aos estágios, por que os alunos ainda reclamam da falta de atividade prática? De acordo com Severino (2003), no atual modelo de curso de Pedagogia, o licenciado acaba cumprindo poucas horas de estágio e em situações pouco significativas. De acordo com Schön (1997), primeiro ensinam-se os princípios científicos, e, por último, sua aplicação à prática cotidiana, modelo que posteriormente é reproduzido, contribuindo para que a prática da reflexão sobre a ação pouco se realize. Nas palavras de Gatti (1997, p. 43):

> Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde sua instituição, [...]. Porém, o problema, de sobejamente conhecido, continua sem solução nas instituições que se ocupam com esse ensino.

Desta forma, refletindo sobre o que os alunos estão falando, perceberemos que destacam em seus dizeres, que precisam ter experiência de campo, ou seja, precisam participar de estágios sólidos nessa área. Eles querem vivenciar o dia a dia de uma sala de alfabetização para que realmente possam se sentir seguros para esse ensino, e que, para isso, precisam de alguém experiente no assunto que os acompanhe.

Aqui, lembramo-nos de um dos primeiros pontos de nossa discussão, quando falávamos da carga horária dispensada à formação do alfabetizador. Será que esta disciplina que prepara o pedagogo para o ensino da leitura e escrita, não precisaria além da carga horária teórica, também de uma carga horária que fosse dispensada às atividades de campo, ou seja, estágios supervisionados específicos para essa área? Severino (2003, p. 76) afirma: “Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas” e ainda continua seu texto dizendo:

> O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (SEVERINO, 2003, p. 76).

Se alunos egressos fizessem uma prova para exercerem sua função de alfabetizar, será que seriam aprovados? A julgar pelos dizeres, compreendemos que eles estão expressando a necessidade de terem mais experiências de campo complementando, assim, a teoria aprendida.

Talvez, sem exagero, fosse o caso, dos alunos durante o processo de formação em Pedagogia, ou então após este, só terem esse direito adquirido depois de exercerem uma espécie de residência educacional. O recém-formado teria que lecionar por certo período junto com um professor mais experiente. Desta forma, com horas comprovadas de prática, poderia assumir sozinho uma sala de aula como professor regente. Assim, ele estaria complementando sua formação com a experiência.

Da mesma forma que um aluno formado em medicina, conhecendo conceitos sobre medicar, pode considerar-se impotente diante de um paciente, um pedagogo recém formado também pode se sentir inseguro se não detiver e souber mobilizar de forma correta os saberes necessários para ensinar. Esta talvez seja uma solução um tanto idealizada. Contudo, compreendemos que tal prática ajudaria os alunos a sentirem-se mais seguros. Afinal, este curso, assim como todos os cursos de graduação, deveriam ter como finalidade o dever de assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que lhes permitam iniciar sua carreira com um mínimo de condições profissionais de qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a apresentação desta pesquisa primeiramente defendemos a ideia do leitor-escritor, entendendo como algo não mecânico a relação estabelecida entre leitura e escrita. Percebemos com as leituras realizadas que o ensino destas veio se modificando com o passar dos anos. Nesse sentido, a postura tradicional, na qual se bastava codificar e decodificar, sem levar em conta as circunstâncias sociais, culturais e históricas do leitor, do autor ou da situação em que a produção dessa leitura ocorria deixou de ser enfocada. Assim chegamos a uma postura sociointeracionista, em que leitura e escrita adquirem sentido social, o que chamamos de letramento, entendendo a escola como espaço de respeito à individualidade e à atividade espontânea, lugar que o professor é o mediador no processo de ensino aprendizagem e os alunos são sujeitos da linguagem, autores do próprio discurso.

Sob a base da perspectiva teórica de Vigotski apresentamos a concepção de ser humano como ser social e histórico, o que significa que a realidade resulta da ação de sujeitos concretos que se fazem na história, ao mesmo tempo que fazem a história. Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a de mediação. E para ele, a linguagem humana é o sistema simbólico fundamental nesse processo. Em face disso, a linguagem permite ao ser humano assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos. Nesta perspectiva da teoria histórico-cultural, o professor é o mediador do processo e, por ser o sujeito mais experiente, sua interação pela linguagem é dotada de planejamento e intencionalidades educativas.

Com a leitura dos textos legais, pudemos fazer um recorte do tempo acerca dos movimentos da história do curso de Pedagogia no Brasil, fazendo uma análise da especificidade do conhecimento pedagógico e da atuação do pedagogo. Percebemos que o curso vem ocupando um amplo espaço nos meios dos debates educacionais. Diante de sucessivas propostas de reformulação, busca de identidade e objeto de estudo próprio, esse passa a ter o pedagogo como responsável pelo ensino de leitura e escrita.

O curso de Pedagogia, desde sua criação, modificou a visão que se tem de formação. E a maneira como os pedagogos aprenderam, influenciaram sua

forma de ensinar. Relatamos assim diversas teorias que orientaram a prática educacional em variados momentos da história humana, permitindo educador que leia esta pesquisa se situe teoricamente sobre suas opções de trabalho, pois a forma de ensinar a leitura e a escrita será moldado de acordo com a teoria pedagógica adotada por ele.

Percebemos também que as atividades do professor no interior da escola vêm sendo ampliadas e, gradativamente, sobrecarregam o papel do pedagogo. Os cursos de Pedagogia, na atual estrutura, dedicam poucas horas de formação para cada área, das quais o pedagogo é responsável. Fica a dúvida se os atuais cursos estão verdadeiramente formando profissionais para as mais diversas áreas com apenas 3.200 horas. No contexto atual, discutir essa questão é uma forma de continuar a discussão a respeito da identidade desse curso.

O questionamento norteador de nossa pesquisa foi: como estão sendo formados os futuros formadores de leitores-escritores? E frente aos dados coletados podemos observar que: todas as IES pesquisadas apresentam o curso de Pedagogia com uma carga horária que completa e até ultrapassa 4 anos e respeita as 3.200 horas obrigatórias pela legislação vigente. E considerando somente as disciplinas que especificamente carregam em seu nome os termos alfabetização e/ou letramento, observamos que, a que oferta maior carga horária, o faz em 108 horas. Verificamos ainda, que apenas uma instituição disponibiliza essa disciplina anualmente, as demais oferecem para essa formação apenas um semestre dos 4 anos do curso.

Entre outros aspectos, notamos que programas de disciplinas estão sendo elaborados com uma gama rica de objetivos e conteúdos previstos. Percebemos haver conteúdos planejados para atingirem os objetivos propostos, os quais estão organizados de forma a indicar a ampliação dos assuntos apontados pela ementa. Porém, com uma carga horária que compreendemos não ser suficiente para sua efetivação. Verificamos que há muito conteúdo contemplado para poucas horas-aula, podendo comprometer, a nosso ver, o cumprimento do planejado.

Quando voltamos nosso olhar para os programas de disciplinas fornecidos pelas instituições, percebemos que apenas uma delas utiliza o termo histórico-cultural, e o autor Lev Semenovich Vigotski representante dessa abordagem de ensino foi citado na bibliografia básica de apenas duas instituições, cada uma mencionando uma obra diferente.

Mencionar poucas obras, ou ainda, não mencioná-las, não significa que as IES que não se direcionam para essa abordagem de ensino, visto que algumas obras contidas como parte integrante da bibliografia básica das IES apresentam a abordagem histórico-cultural em suas discussões, como é o caso das obras de Cagliari destacadas por todas as instituições. Também os objetivos e conteúdos de alguns programas de disciplina, de certa forma, encaminham para esta teoria. Porém, nesta pesquisa não apontamos categoricamente a base teórica utilizada pelas instituições, visto entendermos que, para esta menção necessitaríamos de uma análise mais minuciosa (leitura e discussão) das bibliografias fornecidas como norteadoras, em confronto com uma análise das bases teóricas utilizadas efetivamente em sala de aula pelos professores.

Destacamos isso, devido a uma breve observação realizada por nós. Todas as IES, a título de exemplo, utilizam obras de Cagliari, que relatam que não basta deixar de lado o livro das cartilhas, mas que é preciso abandonar o método das cartilhas, pois devemos ensinar as crianças a se tornarem conscientes dos procedimentos de decifração da escrita. Ou seja, adotam uma postura que nega o comportamento tradicional de ensino-aprendizagem. Porém, se contradizem, ao repassarem aos formandos um acúmulo de informações, como constatado na pesquisa, em um tempo muito curto; tornando possivelmente estes encontros em conteúdistas, típicos do ensino tradicional. O curso de Pedagogia, desta forma, não estará fornecendo subsídios para se conhecer, com profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto de leitura e escrita. O que pode acabar levando a uma prática docente puramente técnica e mecânica.

Com relação aos professores que estão preparando esse pedagogo que será o formador do leitor-escritor, observamos que sua formação de nível superior de divide entre Pedagogia e Letras. A maioria é mestre, porém, poucas pesquisas são voltadas especificamente para o assunto ensinado nas disciplinas na qual estão lecionando. Observamos também que, os mesmos educadores que não possuem pesquisas de pós graduação nesta área, também não têm experiência como professores alfabetizadores e foram contratados para lecionar essas disciplinas há apenas um ano.

Eles concordaram que possuir experiência como alfabetizador contribui como formador do pedagogo para esse ensino. Alguns afirmam que conseguem ensinar grande parte de sua experiência no trabalho junto aos alunos da

Pedagogia. Todos concordam que apenas o conhecimento teórico não é suficiente ao lecionar essa disciplina.

Quando observamos as respostas dos discentes de Pedagogia, verificamos que mesmo sendo contemplados os termos alfabetização e letramento nas ementas de todos os cursos, muitos não sabem diferenciá-los. E vários não reconhecem as disciplinas ofertadas pelo curso que diretamente são as responsáveis pela formação dos pedagogos para o ensino da leitura e escrita.

A maioria dos alunos questionados afirma que não foi suficiente o tempo dedicado a estas disciplinas para sua formação. Eles compreendem que um semestre é pouco e que a carga horária deveria ser mais ampla.

Outro ponto comentado e o mais ressaltado nas respostas foi a falta de atividade de campo. Muitos deles alegam que gostariam de ter experiências práticas para que fossem melhor preparados. Eles consideram a formação inicial demasiadamente teórica, muito afastada da realidade de sala de aula. Compreendemos que os alunos estão dizendo que precisam ter experiência de campo e, para eles, uma boa formação é aquela que também passa por ações concretas.

Finalizando nossas considerações, podemos dizer que esperamos que os apontamentos aqui registrados possibilitem evidenciarmos embriões para o aprimoramento dos cursos de Pedagogia, permitindo apontar reflexões para possíveis redirecionamentos. Compreendemos que a leitura deste texto, assim como de outros, irá nos complementar, proporcionando elementos para redimensionarmos nossos pensamentos. Criando novas ideias, como repensar, se for necessário, as atividades educativas dos professores.

A possibilidade de reorganizar o processo de ensinar e aprender, muitas vezes, implica a desconstrução e reconstrução da prática pedagógica. Desta forma, poderemos deixar de sermos apenas objetos, para sermos sujeitos, reinventando, recriando, reconstruindo conhecimentos.

E aos formandos em Pedagogia, futuros formadores de leitores-escritores, fica o desafio de se comprometerem com uma aprendizagem significativa, elaborando uma prática que valorize as influências socioculturais e respeitando as características próprias de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ABREU, Maria Celia; MAZETTO, Marcos Tarciso. **O professor Universitário em aula**. São Paulo: MG, 1985.

ALVES, Rubem. Prefácio: “para ler esse livro”. In: COSTA, Antonio Carlos Gomes da; CASCINO, Pasquele; SAVIANI, Demerval. **Educador novo milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000. p. 5-6.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994 – 2. ed. rev. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16).

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marco Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/ cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em 04 de jun. de 2012a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >Acesso em 04 de junho de 2012b.

_____. **Sistema e-MEC**: Sistema de regulação do Ensino Superior. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/.>Acesso em 05 de out. de 2012c.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BELAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET Marguerite; CHARLIER Evelyne. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais Competências? - trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BODDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria dos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSK, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO, Beatriz. **Ensinar: tarefa para profissionais** / Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira, Tereza Peres (orgs.). Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozez, 2005.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressão, Leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COLELLO, Silvia. M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Português.** São Paulo: Ática, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e Docência**. Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Reimpressão 2008. Porto Alegre: Porto Alegre, 1999.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ação Cultural para liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível:** Ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Portoed, 2008. p. 85-109.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa:** projetos e relatórios. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUIMARÃES, Nilma. Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa. In: COLELLO, Silvia M. Gasparim (org.). **Textos em contextos:** Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JULIÁ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gisele de Souza. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. **Revista Brasileira de História da Educação**; n. 1. jan/jun. [19--].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Arte escrita, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI,Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994b.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A formação de professores**: da Escola Normal à escola de educação. Ruy Lourenço Filho (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 71-84.

MARQUES. Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. - (Coleção Educação; 13).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MESQUITA, Afonso Marcuso de. A motivação para a aprendizagem segundo a Escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

MEZZAROBA, Orides. **Manual de metodologia da pesquisa no direito** / Orides Mezzaroba, Cláudia Servilha Monteiro. São Paulo: Saraiva, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de Português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Liliana Lemus S. MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSK, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAYS, Osvaldo Alonso. Planejamento de Ensino: Um ato político-pedagógico. **Cadernos didáticos do curso de pós-graduação em educação**, Santa Maria, 1989.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores:** vivências teórico-práticas. Londrina: Eduel, 2009.

_____. **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra cabeça.** Lucinea Aparecida de Rezende (org.). Londrina: Eduel, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SARRAF, Maria Aparecida Vedovelo. A aprendizagem e a língua escrita na perspectiva do professor alfabetizador. In: COLELLO, Silvia M. Gasparim (org.). **Textos em contextos:** Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Filosofia da Educação Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. (Coordenação Durval Trigueiro Mendes).

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SCHÕN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 3. ed. 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Formação docente:** rupturas e possibilidades / Antonio Joaquim Severino, Ivani Catarina Arantes Fazenda (orgs.). São Paulo: Papirus, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, Valdir Heitor **Estado de leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 159-168.

SILVA. Carmem Silvia Bissolli da. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSK, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

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

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Cláudia Schilling (trad.). 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Tradução Beatriz Cardoso. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas; Petrópolis: Vozes, 1993.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo**. Londrina: Eduel, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Um educador nas tramas da história: docência, pesquisa e militância em educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Diana Gonçalves Vidal (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.(Coleção Perfis da Educação; 3).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos pisicológicos superiores. José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche (trad.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento y palabra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001. p. 57-89.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Práticas de leitura na escola. In: **Abordagens de leitura em circulação no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. p. 46-86.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário (coordenadores)

Este questionário faz parte de uma pesquisa denominada **“A preparação dos pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores”** vinculada ao programa de mestrado em Educação da UEL. Pesquisa esta necessária para obtenção do título de mestre pela aluna **Luciane Aparecida Suba**, orientada pela professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende. Pedimos por gentileza, se estiver de acordo, que preencha todos os campos abaixo. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

QUESTIONÁRIO (coordenadores)

INSTITUIÇÃO

( ) Pública ( )Privada ( )Outro_____

A instituição oferece curso de Pedagogia? ( )Sim ( )Não

O curso de Pedagogia ofertado pela instituição está organizado em quantos anos?_____

As disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia são:

( )anuais ( )semestrais ( )outro - Explique:_____

Quantas disciplinas têm ao todo o curso de Pedagogia desta Instituição? _____

Quantas destas disciplinas são especificamente voltadas ao preparo do pedagogo para a alfabetização e letramento?_____

Qual ou quais são elas:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

OBS: Para cada disciplina mencionada acima deverá ser preenchido um questionário diferenciado referente ao perfil da disciplina.

PERFIL DA DISCIPLINA (Para as respostas relacionadas ao perfil da disciplina é importante ser anexado o programa correspondente).

Nome da disciplina responsável pela preparação dos pedagogos como futuros formadores de leitores escritores. Ou seja, nome da disciplina que prepara o pedagogo para a alfabetização e letramento das crianças (pode ser apresentada a cópia anexada):

_____
_____
_____

Carga horária da disciplina: _____ Em que ano (período/semestre) está contemplada esta disciplina? _____ (pode ser apresentada a cópia anexada):

Ementa da disciplina (pode ser apresentada a cópia anexada):

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Objetivos da disciplina (pode ser apresentada a cópia anexada):

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Conteúdos trabalhados na disciplina (pode ser apresentada a cópia anexada):

Bibliografia básica da disciplina (pode ser apresentada a cópia anexada):

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B

Questionário (professores)

Este questionário faz parte de uma pesquisa denominada **“A preparação dos pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores”** vinculada ao programa de mestrado em Educação da UEL. Pesquisa esta necessária para obtenção do título de mestre pela aluna **Luciane Aparecida Suba**, orientada pela professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende. Pedimos por gentileza, se estiver de acordo, que preencha todos os campos abaixo. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

QUESTIONÁRIO (professores)

Graduação no Curso: _____

Especialização: ( ) Não ( ) Sim ... Qual? _____

_____

Mestrado: ( ) Não ( ) Sim.... Título da Pesquisa? _____

_____

Doutorado: ( ) Não ( ) Sim.... Título da Pesquisa? _____

_____

Tempo de atuação como professor da disciplina que prepara o pedagogo como futuro formador de leitores-escritores: _____

Você atuou como professora alfabetizadora em níveis do ensino básico?

( ) Não ( ) Sim

Se a resposta for sim:

Por quanto tempo trabalhou em sala de alfabetização e letramento?_____

Você pensa que sua prática como professor alfabetizador contribui, hoje, ao lecionar essa disciplina que prepara os pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores? Justifique, por favor, sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Se sua resposta quanto à prática de ensino no ensino básico foi não, você sente falta de ter trabalhado como professor alfabetizador para que essa pudesse contribuir mais efetivamente, hoje, ao lecionar a disciplina que prepara os pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores? Ou, a seu ver, apenas o conhecimento teórico é suficiente? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C

Questionário (alunos)

Este questionário faz parte de uma pesquisa denominada **“A preparação dos pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores”** vinculada ao programa de mestrado em Educação da UEL. Pesquisa esta necessária para obtenção do título de mestre pela aluna **Luciane Aparecida Suba**, orientada pela professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende. Pedimos por gentileza, se estiver de acordo, que preencha todos os campos abaixo. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

QUESTIONÁRIO (alunos)

Você sabe diferenciar alfabetização de letramento? Explique sua resposta, por favor.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quais as disciplinas do curso que o/a prepararam mais diretamente para a alfabetização e letramento das crianças com quem irão atuar no ensino da leitura e escrita?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Você pensa que a carga horária destas disciplinas foram suficientes para sua formação, considerando que ao sair do curso de Pedagogia poderão trabalhar com a alfabetização e letramento das crianças? (Comente)

Você se sente preparado para o ensino da leitura e da escrita?

( ) sim ( ) não

Comente sua resposta:

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D

Questão complementar (professores)

Esta questão complementar faz parte de uma pesquisa denominada **“A preparação dos pedagogos como futuros formadores de leitores-escritores”** vinculada ao programa de mestrado em Educação da UEL. Pesquisa esta necessária para obtenção do título de mestre pela aluna **Luciane Aparecida Suba**, orientada pela **professora** Dra. Lucinea Aparecida de Rezende. Pedimos por gentileza, se estiver de acordo, que responda a pergunta abaixo. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

QUESTÃO COMPLEMENTAR

Apresentada em um segundo momento da pesquisa aos professores.

Entre a experiência como alfabetizador(a) (1), e a de formador(a) de futuros alfabetizadores (2), qual a relação que se pode estabelecer? Que nível de importância pode-se atribuir a essa relação?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES

Prezado(a) coordenador(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **"A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES",** realizada na Instituição de Ensino Superior _____.

Os objetivos da pesquisa são: Geral: Apresentar como estão contempladas as disciplinas que preparam para o ensino da leitura e escrita nos cursos de Pedagogia do município de Londrina, tendo em vista que estes graduandos serão futuros formadores de leitores-escritores. Específicos: a) Fazer uma retomada histórica relembrando o percurso pelo qual passou a escrita e a leitura, observando sua presença nos diferentes contextos históricos; b) Levantar pontos relevantes que envolvem a formação dos profissionais que irão atuar nas séries inicias como formadores de leitores-escritores; c) Fundamentar as práticas atualmente mobilizadas nas disciplinas acerca do ensino de leitura e escrita, responsáveis pela formação do pedagogo, futuro formador do leitor-escritor; d) Sistematizar um quadro evidenciando as respostas dos educandos de Pedagogia, referente à sua preparação como formador do leitor-escritor; e) Oferecer contribuições para o fortalecimento das ações referentes à formação de professores no contexto do ensino de leitura e escrita, pois todas as instituições envolvidas terão acesso aos resultados encontrados.

A sua participação é muito importante e ela se daria através da resposta de um questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a

preservar a sua identidade, inclusive no texto científico que resultará desse estudo e na socialização dos seus resultados. Os registros obtidos através dos questionários serão utilizados apenas para fins de estudo e serão destruídos após análises dos dados.

Os benefícios esperados são colaborar com a prática de formação dos professores, pois as instituições participantes com acesso às informações finais da pesquisa, poderão repensar e reformular sua estrutura curricular. Diante da análise das respostas dos discentes de pedagogia, os docentes também poderão repensar a estrutura do plano da disciplina, revendo objetivos, conteúdos, bibliografias, entre outros. Os discentes dos cursos de Pedagogia de Londrina serão beneficiados, pois seus educadores terão a possibilidade de repensar sua forma de atuar, desta forma trarão assuntos mais relevantes e necessários para a formação do educador de leitura e escrita. As crianças que futuramente serão alfabetizadas e letradas por estes formandos em Pedagogia, também serão beneficiadas, pois os pedagogos sairão mais qualificados para o ensino da leitura e escrita.

Informamos que sua participação não envolverá qualquer custo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Luciane Aparecida Suba; Rua: Luiz Loni, 69; telefone: 3254 8168; e-mail: lucianesuba@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, n 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo está sendo preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 2012.

Pesquisador Responsável

Luciane Aparecida Suba

RG: 7.874.993-8

Eu, _____, coordenador(a) do Instituto de Ensino Superior_____ tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES

Prezado(a) professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **"A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES",** realizada na Instituição de Ensino Superior _____.

Os objetivos da pesquisa são: Geral: Apresentar como estão contempladas as disciplinas que preparam para o ensino da leitura e escrita nos cursos de Pedagogia do município de Londrina, tendo em vista que estes graduandos serão futuros formadores de leitores-escritores. Específicos: a) Fazer uma retomada histórica relembrando o percurso pelo qual passou a escrita e a leitura, observando sua presença nos diferentes contextos históricos; b) Levantar pontos relevantes que envolvem a formação dos profissionais que irão atuar nas séries inicias como formadores de leitores-escritores; c) Fundamentar as práticas atualmente mobilizadas nas disciplinas acerca do ensino de leitura e escrita, responsáveis pela formação do pedagogo, futuro formador do leitor escritor; d) Sistematizar um quadro evidenciando as respostas dos educandos de Pedagogia, referente à sua preparação como formador do leitor-escritor; e) Oferecer contribuições para o fortalecimento das ações referentes à formação de professores no contexto do ensino de leitura e escrita, pois todas as instituições envolvidas terão acesso aos resultados encontrados.

A sua participação é muito importante e ela se daria através da resposta de um questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta

pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, inclusive no texto científico que resultará desse estudo e na socialização dos seus resultados. Os registros obtidos através dos questionários serão utilizados apenas para fins de estudo e serão destruídos após análises dos dados.

Os benefícios esperados são colaborar com a prática de formação dos professores, pois as instituições participantes com acesso às informações finais da pesquisa, poderão repensar e reformular sua estrutura curricular. Diante da análise das respostas dos discentes de Pedagogia, os docentes também poderão repensar a estrutura do plano da disciplina, revendo objetivos, conteúdos, bibliografias, entre outros. Os discentes dos cursos de Pedagogia de Londrina serão beneficiados, pois seus educadores terão a possibilidade de repensar sua forma de atuar, desta forma trarão assuntos mais relevantes e necessários para a formação do educador de leitura e escrita. As crianças que futuramente serão alfabetizadas e letradas por estes formandos em Pedagogia, também serão beneficiadas, pois os pedagogos sairão mais qualificados para o ensino da leitura e escrita.

Informamos que sua participação não envolverá qualquer custo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Luciane Aparecida Suba; Rua: Luiz Loni, 69; telefone: 3254 8168; e-mail: lucianesuba@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, n 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo está sendo preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 2012.

Pesquisador Responsável

Luciane Aparecida Suba

RG: 7.874.993-8

Eu, _____, professor (a) do Instituto de Ensino Superior_____ tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES

Prezado(a) aluno(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **"A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS COMO FUTUROS FORMADORES DE LEITORES-ESCRITORES",** realizada na Instituição de Ensino Superior _____.

Os objetivos da pesquisa são: Geral: Apresentar como estão contempladas as disciplinas que preparam para o ensino da leitura e escrita nos cursos de Pedagogia do município de Londrina, tendo em vista que estes graduandos serão futuros formadores de leitores-escritores. Específicos: a) Fazer uma retomada histórica relembrando o percurso pelo qual passou a escrita e a leitura, observando sua presença nos diferentes contextos históricos; b) Levantar pontos relevantes que envolvem a formação dos profissionais que irão atuar nas séries inicias como formadores de leitores-escritores; c) Fundamentar as práticas atualmente mobilizadas nas disciplinas acerca do ensino de leitura e escrita, responsáveis pela formação do pedagogo, futuro formador do leitor escritor; d) Sistematizar um quadro evidenciando as respostas dos educandos de Pedagogia, referente à sua preparação como formador do leitor-escritor; e) Oferecer contribuições para o fortalecimento das ações referentes à formação de professores no contexto do ensino de leitura e escrita, pois todas as instituições envolvidas terão acesso aos resultados encontrados.

A sua participação é muito importante e ela se daria através da resposta de um questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a

preservar a sua identidade, inclusive no texto científico que resultará desse estudo e na socialização dos seus resultados. Os registros obtidos através dos questionários serão utilizados apenas para fins de estudo e serão destruídos após análises dos dados.

Os benefícios esperados são colaborar com a prática de formação dos professores, pois as instituições participantes com acesso às informações finais da pesquisa, poderão repensar e reformular sua estrutura curricular. Diante da análise das respostas dos discentes de pedagogia, os docentes também poderão repensar a estrutura do plano da disciplina, revendo objetivos, conteúdos, bibliografias, entre outros. Os discentes dos cursos de Pedagogia de Londrina serão beneficiados, pois seus educadores terão a possibilidade de repensar sua forma de atuar, desta forma trarão assuntos mais relevantes e necessários para a formação do educador de leitura e escrita. As crianças que futuramente serão alfabetizadas e letradas por estes formandos em Pedagogia, também serão beneficiadas, pois os pedagogos sairão mais qualificados para o ensino da leitura e escrita.

Informamos que sua participação não envolverá qualquer custo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Luciane Aparecida Suba; Rua: Luiz Loni, 69; telefone: 3254 8168; e-mail: lucianesuba@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, n 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo está sendo preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 2012.

Pesquisador Responsável

Luciane Aparecida Suba

RG: 7.874.993-8

Eu, _____, aluno(a) do Instituto de Ensino Superior_____ tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO D

EMENTA DAS DISCIPLINAS	
IES1	**Alfabetização**: Concepções de alfabetização. Processos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. As relações entre alfabetização e letramento. O processo e a construção da leitura e escrita. **Didática da Língua Portuguesa**: Pressupostos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e suas implicações no processo ensino-aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino fundamental. A língua como produto coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de textos e análise linguística. As diversas propostas de ensino da Língua Portuguesa.
IES2	**Alfabetização:** Concepções de alfabetização. Processos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução histórica e análise crítica. As relações entre alfabetização e letramento. O processo de construção da leitura e da escrita. As novas propostas didáticas para a alfabetização baseadas em estudos e pesquisas mais recentes da área da Psicologia, Linguística e Sociolinguística. **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português:** Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. A língua como produto coletivo e histórico. A variação linguística. A leitura, produção de texto e análise linguística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa. Planejamento, metodologia e avaliação. **Literatura Infantil:** (não foi fornecido)
IES3	**Alfabetização e Letramento:** Concepções de linguagem e de escrita. A psicogênese da língua escrita. As implicações teóricas, políticas e ideológicas da prática pedagógica da alfabetização. A apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. A leiturização, o letramento e o ambiente alfabetizador. Atividades e recursos empregados na alfabetização. **A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização:** A construção da identidade e da autonomia da criança de zero a cinco anos. A criança e o outro no universo das relações interpessoais. O brinquedo, o jogo e as diversas linguagens da criança. Processos de socialização. **Literatura Infantil:** Discussão dos conceitos de método, texto, linguagem, significação, leitura e escrita. Avaliação crítica da prática docente. Literatura, leitura infantil e interpretação de textos literários: características, orientações didáticas e atividades. **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa:** O ensino da Língua Portuguesa e as contribuições das teorias vigentes para o processo de ensino-aprendizagem. Leitura, escrita e interpretação de textos: metodologia e avaliação.
IES4	**Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento:** A escrita como produção social. Práticas discursivas da alfabetização. O texto literário na

	alfabetização. Estudos dos Métodos de Alfabetização. Análise reflexiva da leitura, escrita e construção do pensamento no processo de escolarização. Atividades didático-pedagógicas na alfabetização. O Ensino Fundamental de 09 anos. **Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil:** Estuda o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil: as concepções acerca de sua aquisição pelas crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, sua importância, objetivos, conteúdo, orientação metodológica e avaliação, segundo orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, proposto pelo MEC. Valorização das várias formas de linguagem: os gestos, a oralidade e a escrita, desenho animado, pintura, fotografia e cinema, enquanto diferentes gêneros e formas discursivas. **Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens:** Linguagens artísticas no contexto da educação formal e não formal. A organização dos espaços na escola para vivência artística. Interface entre as inteligências múltiplas e as linguagens artísticas. O desenvolvimento de projetos artísticos na escola. Atividade prática e pesquisa de campo sobre as linguagens artísticas em contextos escolares e não escolares. Registro e sistematização de conhecimentos coletados nas atividades de campo. Elaboração do relatório de pesquisa. **Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa:**Propõe analisar o ensino da língua portuguesa na escola, as bases teóricas e metodológicas do trabalho com a oralidade, com a leitura e a escrita. A apropriação da linguagem escrita como pré-requisito de acesso ao conhecimento sistematizado. Diferentes concepções de leitura e escrita. O processo da alfabetização e os seus diferentes métodos. Leitura e Produção de textos no ensino fundamental. A história e a função social da escrita.
IES5	**Sub-função: Prática Pedagógica V, VI, VII, VIII, IX e X: Alfabetização e Letramento:** (não foi fornecido)

Fonte: Programa das disciplinas

ANEXO E

OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS	
IES1	**Alfabetização**: - Compreender o processo histórico de construção da escrita e as consequências que gerou na nova forma de organização social, no modo de desenvolvimento econômico, na qualidade de vida e conquista da cidadania. - Identificar os métodos e processos da alfabetização, bem como as etapas de aquisição da escrita. - Reconhecer os aspectos formais do grafismo e suas interpretações. - Discutir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no primeiro ano do ensino Fundamental de nove anos. - Identificar os diferentes tipos de leitura e escrita. - Relacionar a leitura e escrita com as áreas do conhecimento, desenvolvendo diferentes estratégias para a aprendizagem. **Didática da Língua Portuguesa:** - Compreender e trabalhar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. - Subsidiar o futuro pedagogo com a diversidade de possibilidades metodológicas e didáticas do ensino da Língua Portuguesa para produção, leitura e interpretação de textos, de forma que desenvolva competências e habilidades para planejar, executar, acompanhar e avaliar a sua prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. - Compreender e valorizar a literatura infantojuvenil como linguagem artística da Língua Portuguesa que promove a formação humana.
IES2	**Alfabetização:** - Compreender os aspectos teóricos da alfabetização e seus pressupostos teóricos. - Relacionar o desenvolvimento histórico das cartilhas e seus respectivos métodos. - Conhecer as reflexões feitas no campo da lingüística, ais especificamente nas suas subáreas: Psicolinguística e sociolingüística. - Distinguir alfabetização e letramento para estabelecer pontos de intersecção. - Compreender as novas propostas didáticas para a alfabetização. - Aprofundar conhecimentos sobre como, o que e para que planejar. - Conhecer discussões sobre avaliação do processo ensino/aprendizagem. - Relacionar planejamento e avaliação. **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português:** - Compreender o processo de inserção da disciplina de Língua Portuguesa no ensino das escolas brasileiras e suas repercussões na tradição escolar; - Conhecer diferentes concepções de linguagem e as práticas pedagógicas subjacentes a elas; - Analisar de modo crítico os PCN de Língua Portuguesa e avaliar suas contribuições na esfera escolar; - Utilizar diversas práticas escolares visando diferentes objetivos pedagógicos. **Literatura Infantil:** (não foi fornecido)

IES3	**Alfabetização e Letramento:** - Analisar diferentes concepções de linguagem e de escrita no decorrer da evolução histórico-cultural. - Compreender as diferentes dimensões e implicações dos conceitos de alfabetização e de letramento. - Analisar o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças à luz das mais recentes pesquisa e teorias sobre alfabetização e o letramento. - Observar e analisar ambientes da prática alfabetizadora para refletir e compreender o contexto da sala de aula associado às proposições teórico-pedagógicas. - Reconhecer a importância do planejamento na prática de alfabetização. - Analisar e desenvolver atividades/recursos que podem ser utilizados na alfabetização. **A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização:** - Conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos bem como a formação de sua identidade e autonomia; - Identificar as necessidades da criança de 0 a 5 anos; - Compreender como a experiência com objetos e situações interferem na aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos; - Reconhecer a importância da brincadeira, dos jogos e dos brinquedos para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos; - Discutir aspectos relevantes quanto a relação estabelecida entre a criança e o outro (adulto e outras crianças). **Literatura Infantil:** - Perceber a importância da Literatura no processo ensino-aprendizagem; - Refletir sobre a importância da leitura que introduz no leitor sentimentos e emoções; - Conhecer autores nacionais da Literatura Infantil; - Elaborar um livro de literatura infantil baseado nos estudos em sala de aula; - Reconhecer que o legado de Paulo Freire tem ligação com a liberdade de consciência que a Literatura prega. **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa:** - Criar situações de leitura, interpretação e análise textual; - Estimular a prática de atividades de observação e pesquisa que tenha o texto como objeto; - Construir, inferir e formalizar conceitos a partir de textos (gramática reflexiva); - Desenvolver a competência linguística: leitura, interpretação e escrita; - Identificar as mudanças ortográficas.
IES4	**Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento:** - Analisar as práticas de alfabetização e letramento utilizadas no contexto escolar e sua importância na aquisição da leitura e da escrita da criança. - Identificar os enfoques dados ao estudo da alfabetização, destacando os aspectos lingüísticos, psicológicos, psicolinguísticos e social. Conhecer a natureza do nosso sistema de escrita e a aquisição da Língua Materna pela criança, compreendendo a diferença entre o ato de alfabetizar e o ato de letrar. - Conhecer os fundamentos que sustentam os estudos de Emília Ferreiro voltados para a Psicogênese da Língua Escrita e a sua contribuição para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Estudar os métodos de alfabetização existentes, numa perspectiva crítica e reflexiva, revisitando os métodos de alfabetização.

	Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: - Analisar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, que envolvam a recepção e a produção das mensagens lingüísticas na língua materna, nos seus aspectos formais, funcionais, cognitivos e sociais, estabelecendo-se relações entre linguagem, educação e sociedade. - Utilizar as diferentes linguagens ajustadas às diferentes situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. **Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens:** - Refletir sobre as linguagens artísticas e os fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos que subsidiam as práticas educativas em espaços formais e não formais. - Analisar o papel da interdisciplinaridade com vista à articulação e aplicação teórico-prático das linguagens artísticas. - Investigar as manifestações das linguagens artísticas e conhecer as diferentes estratégias de abordagem no âmbito do processo ensino-aprendizagem. **Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa:** - Investigar, analisar, compreender e intervir no processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa. - Conhecer e reconhecer características da língua portuguesa e refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais. - Perceber e trabalhar as modalidades da língua e desenvolver procedimentos didático-pedagógicos.
IES5	**Sub-função: Prática Pedagógica V, VI, VII, VIII, IX e X: Alfabetização e Letramento:** - Compreender o processo da construção da linguagem; - Entender as concepções de linguagem; - Aprofundar conhecimentos de como se dá o processo da construção da linguagem; - Compreender a linguagem como expressão do pensamento; - Compreender os processos pelos quais a criança passa na construção da língua escrita; - Distinguir alfabetização e letramento para estabelecer um ponto de intersecção;

Fonte: Programa das disciplinas

ANEXO F

CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS	
IES1	**Alfabetização**: - História da alfabetização (História da escrita / Diferentes concepções de alfabetização / Alfabetização e letramento / Diferentes tipos de leitura: imagem e sem imagem, música, texto e poesia / Métodos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos). - Psicogênese da língua escrita (desenvolvimento da linguagem oral e escrita / Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética / Nível pré-silábico / Nível silábico / Nível silábico-alfabético / Nível alfabético / Aspectos formais do grafismo e sua interpretação. - Concepções teórico-metodológicas de alfabetização (Trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos: algumas concepções metodológicas / Formação de professores alfabetizadores. **Didática da Língua Portuguesa:** Língua portuguesa: história e evolução (História da língua portuguesa: primórdios / Português do Brasil e Português europeu / Países que falam língua portuguesa). - Língua pensamento e dialogismo (relações entre linguagem e pensamento / Dialogismo no discurso / Signo linguístico / A relevância e a função social da língua na identificação de um povo). - Linguagem oral e escrita (Relação entre tendências pedagógicas e as práticas lingüísticas do professor / os PCNs e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: propostas diferenciadas para o ensino da Língua Portuguesa / Percepções infantis sobre a leitura e escrita: formação de leitores e escritores). - Produção de Texto (Diferentes gêneros textuais e suas principais características / Noções básicas de Semântica / Análise lingüística / metalingüística e o texto: ortografia e gramática / Reflexão sobre textos didáticos / Linguagem textual e sua relação com a música, poesia, filosofias, reportagens, parlendas, etc / O trabalho com os recursos diferenciados: bulas, rótulos, jornais, quadrinhos, embalagens, anúncios, entre outros). Literatura infantojuvenil (Literatura: arte e identidade de um povo / Linguagem literária / Origens da Literatura: na Europa e no Brasil / Mediação da leitura literária na escola / A formação de leitores na escola e biblioteca escolar / Autores da literatura infantil brasileira). Variação linguística: (Concepções de linguagem e comunicação: posturas não discriminadoras / Diferentes linguagens).
IES2	**Alfabetização:** -História da alfabetização (Histórico das cartilhas / A organização dos primeiros materiais didáticos no Brasil e suas influências / Processos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos. - Concepções de alfabetização. - O processo de construção da leitura e da escrita (Processos precursores da linguagem escrita / Aquisição da leitura e da língua escrita: contribuições de Vygotsky e Ferreiro / Os textos espontâneos no processo de alfabetização. - As relações entre alfabetização e letramento (Psicolinguística / Sociolinguística / Letramento). - As novas propostas didáticas para alfabetização baseadas na linguística, psicolingüística e sociolingüística (Planejamento / A avaliação na alfabetização). Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português. Contextualização Histórica: O

	ensino de Língua portuguesa no Brasil. (Tradição gramatical X Novas perspectivas / Concepções de Linguagem e Língua e as diferentes abordagens pedagógicas / Noções gerais de linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, gramática e suas contribuições para o estudo da língua materna / História da Língua: alguns apontamentos). - A linguagem nas práticas escolares. (Os PCN de Língua Portuguesa e o trabalho com a linguagem em sala de aula / O livro didático e o ensino de Língua Portuguesa / A escolha do livro didático de Português). - Gêneros Textuais e ensino. (Dos tipos ao gêneros textuais / As diversas concepções e abordagens de gêneros textuais: de Bakhtin a Marcuschi / O ensino dos gêneros textuais). - A leitura como processo. (O que é leitura? / Habilidades e competências de um leitor competente / Desenvolvimento de habilidades de leitura de diversos gêneros). - Produção de textos escritos. (O que é escrever textos? / Linguagem e produção textual / Fala x escrita / Ensinar a escrever é ensinar reescrever). - Produção de textos orais. (O texto oral como unidade de ensino). - Variação linguística e ensino. (O que significa saber Português? / Os tipos de variação linguística / Desenvolvimento da competência discursiva nos alunos). - Planejamento, metodologia e avaliação. (As sequências didáticas / O professor na sala de aula: antes, durante e depois). **Literatura Infantil:** (não foi fornecido)
IES3	**Alfabetização e Letramento:** Fevereiro: Alfabetização: Subsídios teóricos e metodológicos para compreensão do processo de alfabetização / Textos para todos os lados: Os diferentes tipos de alfabetização existentes / Letrar ou alfabetizar?: Conceitos básicos de letrar e alfabetizar e suas diferenças / Letrar ou alfabetizar?: Implicações teóricas, políticas e ideológicas da prática pedagógica de alfabetização. Março: Apropriação psíquica: O significado dos processos sociais e a conversão para o plano individual da escrita e da leitura / Apropriação psíquica: O significado dos processos sociais e a conversão para o plano individual da escrita e da leitura / Recursos mnemônicos: A utilização dos recursos mnemônicos como recurso de memória / Filme nenhum a menos: Aspectos para a aprendizagem / Aprender a ler e escrever: As dimensões do aprender a ler e escrever / Alfabetização leitura e escrita: As dimensões do aprender a ler e a escrever – a alfabetização, a leitura e a escrita / Língua escrita: A psicogênese da língua escrita. Abril: Língua escrita: A psicogênese da língua escrita / Piaget e Vigotsky: Idéias de Piaget e Vigotsky sobre alfabetização e letramento / Oralidade e escrita: Dificuldade de alfabetização / Oficinas: elaboração de material – atividades exploratórias. Maio: Seminários: Análise de materiais e atividades / Classes de alfabetização: processos e métodos / Workshop cultural / Letramento e diversidade textual: o conceito de gênero textual. Junho: Letramento e diversidade textual: o conceito de gênero textual / Oralidade e Escrita: as dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização / Reescrita de textos: A produção, revisão e reescrita de textos Julho: Alfabetização e Internet: Relações entre a alfabetização que se pratica na escola e as dimensões da alfabetização eletrônica / Filme efeito borboleta: análise das fases de desenvolvimento propostos por Piaget e a aquisição da leitura e escrita defendida por Emília Ferreiro. **A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização:** Fevereiro: O bebê (criança de 0 a 2 anos). Março: Métodos de estudos da percepção de bebês (visão, audição, sentidos) / Cognição do bebê (inteligência, esquemas motores, motivação cognitiva).

	Abril: As capacidades de relações com outras pessoas (adulto e demais crianças) dos 0 aos 2 anos. Maio: A criança dos 2 aos três anos (modificações motoras, cognitivas, sociais, etc) / A criança dos 4 aos 5 anos (capacidades motoras cognitivas, sociais, etc) / Intercomunicação e linguagens da criança de 0 a 5 anos (linguagem verbal, matemática, musical corporal e plástica) / O brincar e os usos do brincar (a brincadeira e seu sentido). Junho: Jogos sensórios motores, jogos simbólicos, jogos de regras / O brinquedo como atividade principal da criança (brincadeira e criatividade) **Literatura Infantil:** Fevereiro: História da literatura. Março: História da literatura / Análise das ilustrações dos livros infantis / Como os livros infantis desenham os personagens / Histórias sem texto e suas possibilidades. Abril: Monteiro Lobato: Obras e personagens / A literatura infantil e o humor / Ruth Rocha, Ziraldo, Silvia Orthof. Maio: Construção de livro literário / Literatura infantil e informação / Relações familiares: separação, hábitos, atitudes e diferentes formas de poder / Contos de fadas / A perpetuação dos contos de fadas / Do que falam os contos de fada. Junho: Discussão da obra: A importância do ato de ler (Paulo Freire) / A poesia e a criança: brincando com as palavras / As rimas (versos e músicas). **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa:** Fevereiro: Quais histórias contar? (Teoria Beth Coelho). Março: Teoria de Paulo Freire (A educação como prática da liberdade) / Ciclo Paulo Freire (A pedagogia de Paulo Freire). Abril: Estudo do Rcnei / Alfabetização e letramento / Formando crianças leitoras (proposta de Josette Jolibert). Maio: Formando crianças leitoras (proposta de Josette Jolibert) / Estudo gramatical e exercícios (regras de acentuação) / Proposta sociológica dos desenhos infantis (estudo teórico e análise dos desenhos). Junho: Análise dos desenhos / Como incentivar a leitura em tempos de redes sociais / Leituras e dinâmicas: técnicas de leitura. Julho: leituras diversas.
IES4	**Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento:** - O Estudo da Alfabetização: aspectos lingüísticos, psicolinguísticos e sociais. (Alfabetização e Letramento / O construtivismo: uma concepção de aprendizagem ou uma Pedagogia da alfabetização / Métodos de alfabetização: princípios e transformações / Permanência e inovações nos princípios Metodolológicos de Alfabetização / Professores alfabetizadores e suas condutas metodolológicas). - Atividades Didático-Pedagógicas na alfabetização: ensinar a ler e a escrever. (Aquisição da linguagem oral e linguagem escrita pela criança / A construção do sistema alfabético de representação da criança / A leitura e a escrita e seus diferentes usos e funções / A organização do trabalho pedagógico e o papel do professor / Planejamento e avaliação). **Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil:** - A criança e as linguagens. (Conceito de comunicação, linguagem e língua / O verbal e o não verbal: as múltiplas linguagens / Aquisição da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. - Orientações segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN). (Orientações metodológicos em linguagem oral e escrita, segundo os RCN / Conteúdos em linguagem oral e escrita, segundo os RCN / Avaliação em linguagem oral e escrita, segundo os RCN).

	Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens: - A infância e suas linguagens artísticas. (As linguagens artísticas e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil / Linguagens artísticas no contexto da educação formal e não formal / A vivência artística e a criatividade na infância / Escola: espaço para aprender X espaço para criar / A organização dos espaços na escola para a vivência artística / Interface entre as inteligências múltiplas e as linguagens artísticas). - Projetos de trabalho e pesquisas sobre as linguagens artísticas. (Planejando e desenvolvendo projetos de trabalho envolvendo as linguagens artísticas / O desenvolvimento de projetos artísticos na escola / A interdisciplinaridade no campo da vivência artística / Atividade prática e pesquisa de campo sobre linguagens artísticas em contextos escolares e não escolares / Registro e sistematização de conhecimentos coletados nas atividades de campo / Elaboração do relatório de pesquisa). **Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa:** - Língua Materna e PCN. (Língua, Linguagens e Ideologia / Variedade Linguística e Preconceito Linguístico na fala e na escrita / Concepções e Apropriações da língua materna pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da séries iniciais do Ensino Fundamental). - O Ensino da língua materna. (Oralidade e Escrita: uma visão de continuo / O Ensino das Modalidades da Língua Materna / Análise e Produção de Material Didático).
IES5	**Sub-função: Prática Pedagógica V, VI, VII, VIII, IX e X: Alfabetização e Letramento:** - Concepções de linguagem: o ser humano e a construção da linguagem; - Linguagem: expressão do pensamento; - Comunicação: do desenho à escrita; - Alfabetização; - Letramento.

Fonte: Programa das disciplinas

ANEXO G

REFERÊNCIAS BÁSICAS DAS DISCIPLINAS	
IES1	**Alfabetização**: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. FIEL, I.T.S. Allfabetização: um desafio novo para um novo tempo. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1984. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: ArtMed, 1999. GARCIA, R. L. (org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996. KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006. MARUNY, Curto Lluís; MINISTRAL, Morillo Maribel; MIRALLES, Teixidó Manuel. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. MORTATTI, Maria do Rosário longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000. _____ Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004. MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org). Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM editora, 2003. ROSA, Adriana P; NISIO, Josiane. Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2006. SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral Mello (orgs.) Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009. SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____ As muitas facetas da Alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 19-24, fev. 1985. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009. **Didática da Língua Portuguesa:** ABREU, Antônio S. Gramática mínima: para o domínio da língua padrão. Cotia, SP: Ateliê Editorial,2003. ABRAMOVICH, Franny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo. BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997. BRAIT, Beth. Baktin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Unicamp, 1997. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2 BETELHEIM. Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 1985. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguistica. São Paulo: Scipione, 1982. CENTRO VIRTUAL CAMÕES. História da Língua Portuguesa. Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática. COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. COLOMBER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: ARTMED, 1002. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2003. LONDRINA. Diretrizes pedagógicas da educação integral, Londrina: SME, 2012. _____. Proposta pedagógica do município de Londrina: Anos Iniciais, 2012. SME/Londrina. PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação, Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa. ROJO, Roxane (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das letras, 2005. SILVA, Rovilson José da et al. Formar leitores na escola. In: Fazeres cotidianos na Biblioteca escolar. São Paulo: Polis, 2006. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009. VIGOTSKI. L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
IES2	**Alfabetização:** CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999. LUCKESI, Cipriano C. A avaliação da aprendizagem escolar. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. **Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português:** CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguistica. São Paulo: Scipione, 1990. COLOMBER, Tereza; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 196 p. ISBN 853630049-3 POSSETI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001 96p (Leituras no Brasil) TEBERSKY, Ana; COLOMBER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 191p. **Literatura Infantil:** (não foi fornecido)
IES3	**Alfabetização e Letramento:** CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguistica. São Paulo: Scipione, 2003. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2004. **A criança de 0 a 5 anos: Identidade e Socialização:** EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. As cem linguagens da

	crianças: a abordagem de Geggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma (orgs). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998. KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996. **Literatura Infantil:** ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991. COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: ática, 2005. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982. **Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa:** CURTO, Luis Maruny et al. Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula. V.21. Porto Alegre: Artmed, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2002.
IES4	**Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento:** CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguistica. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2002. **Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil:** AGUIAR, Vera Teixeira. O verbal e o não verbal. São Paulo: UNESP, 2004. AIMARD, Paule. O surgimento da linguagem na criança. Porto Alegre: ArtMed, 1998. ANDRADE, Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. Comunicação em língua portuguesa: para cursos de jornalismo, propaganda e letras. São Paulo: Atlas, 2004. **Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens:** BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Editora Art Med, 1998. HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Art Med, 2004. MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. **Princípios Teóricos-Metolológicos da Língua Portuguesa:** BORTONI-RICARO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

IES5	**Sub-função: Prática Pedagógica V, VI, VII, VIII, IX e X: Alfabetização e Letramento:** BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. BARREIRA, Sylvia Domingos. MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. (s.d). Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php? Acesso em 18/07/2009. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. CAMBI, Franco. História da Pedagogia. 3. ed. São Paulo: editora Unesp, 1999. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguistica. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. CHAROTTINO, Zélia Ranozzi. Epistemologia genética e aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. Teorias de Aquisição da Linguagem. Florianópolis: UFSC, 2008. DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando. Um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio Silva da. Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. 3. ed. Campinas: Komedi, 2005. FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. Teorias de Aquisição da Linguagem. Florianópolis: UFSC, 2008.

Fonte: Programa das disciplinas