

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COMO AGENTE DE
LETRAMENTO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.**

Helen Danyane Soares Caetano de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília-DF
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A formação do pedagogo como agente de letramento:
perspectivas e possibilidades.**

Helen Danyane Soares Caetano de Souza

Prof. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Orientadora

Banca: Prof. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – Orientadora (UnB)
Prof. Dr. Francisco José da Silva – Membro (SEDF/EAPE)
Prof. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – Membro (UnB)
Prof. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – Suplente (UnB)

Brasília-DF
2011

*Quanto mais perto da rosa, mais vulneráveis a
nos ferir com seus espinhos, por isso,
merecidamente, esta é dedicada a vocês: Sérgio,
Sávio e Heitor.*

A Deus pela inspiração, força e saúde nos momentos difíceis.

A meus familiares e amigos, por terem sido encorajadores e motivadores na construção deste caminho. Em especial aos que sentiram falta em minhas várias ausências: João Randes, Èlcia, José Adão, Rosário, Ediene, Júlia, Léo, e principalmente aos companheiros de cada dia Sávio, Heitor e Sérgio.

Aos que não tiveram atenção especial e o cumprimento de meu papel: Vovó Helena, Randes, Helena, Eloisa, Ronan, Rafaela, Nalva, Paulo, Cleide, Carol, Paula e Carlos.

À professora Stella Maris, por seu compromisso com a acessibilidade da educação e por acreditar que somos disseminadores desta crença. Muito obrigada, por ter me dado a chance de ver o mundo com outros olhos.

Aos meus eternos mestres, Maria Amélia, Mano, Marla, Laila, Victor Hugo, Fabiana, Maria Adélia e Magali, que me fizeram acreditar que a universidade valeria a pena. Muito obrigada!

Aos professores colaboradores da Comissão de Avaliação, por sua presteza e contribuição na construção desta pesquisa.

À faculdade Inesc, pelo apoio na pesquisa, e a todos os seus professores pela dedicação na qualidade da minha formação enquanto professora pesquisadora, em especial à Jussara e Viviane pelo apoio e disponibilidade.

Aos alunos colaboradores da pesquisa que se disponibilizaram e se envolveram no processo. Sucesso no caminho de formação a todos.

Às companheiras de estrada, Neuzani e Rosi, por partilhar experiências e me fazerem ver que para chegar mais alto é preciso caminhar...

Às colegas de trabalho, Leoni e Íris, que me ajudaram na disponibilidade em frequentar as aulas.

Às amigas, Tatiana e Thaís, que me acolheram desde o início quando tudo parecia muito difícil.

À amiga Keila pela solidariedade, por ser disponível em ajudar ao próximo e pelas noites em claro que passamos refletindo sobre alfabetização e letramento.

À minha comunidade religiosa, em especial à Equipe de Nossa Senhora e ao Pe Paulo Giovanni, que teve paciência com minha indisponibilidade no trabalho missionário.

Ao Frei Fausto, pelas discussões noturnas e constantes que me fazem ver que ainda há muito que fazer pelos outros.

À minha amiga Vera por ter plantado a semente da preocupação com a alfabetização e o letramento em minha trajetória acadêmica, por ter me ensinado a trabalhar sempre com antecedência.

Às formadoras do Programa Alfabetização e Linguagem, Cláudia Schmeiske e Ana Dilma, que me apresentaram as obras da Professora Stella e fizeram suscitar em mim o problema de pesquisa aqui apresentado.

Aos colegas Virgílio, Maria da Guia e Domingos, que me fizeram ver que sabedoria e simplicidade formam uma bela dupla.

*"não temos o direito de submeter, mais uma
vez, as crianças brasileiras a tentativas
frustradas de lhes dar acesso ao mundo da
escrita e da leitura. "*

Magda Soares

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **A formação do pedagogo como agente de letramento**: perspectivas e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta seu foco inicial com o intuito de analisar como o curso de Pedagogia de um Instituto de Ensino Superior em Unaí-MG contempla a formação do professor como agente letrado. Postulou-se a asserção geral que os alunos de Pedagogia necessitam de uma boa formação em alfabetização e letramento para serem futuros agentes letradores. Os objetivos específicos propostos contemplam a análise curricular do curso de Pedagogia de 5 universidades brasileiras com boa avaliação no ENADE 2008, e o levantamento das disciplinas que contemplam diretamente a formação do pedagogo como agente letrado. Em relação específica com a unidade pesquisada, os objetivos propostos foram quanto a relação teoria e prática e a percepção que os graduandos e professores tinham sobre a formação em alfabetização e letramento. Sua fundamentação teórica perpassa desde a trajetória histórica do curso com bases curriculares à formação do pedagogo como agente de letramento. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa etnográfica colaborativa que utilizou instrumentos como o diário de bordo, entrevista, questionário e grupos de discussão para fundamentar-se. A IES pesquisada apresentou relevante destaque quanto a formação do pedagogo como agente de letramento ao ser comparada curricularmente a outras universidades de referência no Brasil. As articulações entre teoria e prática trabalhadas na IES viabilizam um bom espaço de construção de conhecimento prático, por meio especialmente das atividades complementares, fundamentados teoricamente por meio das aulas em sala. A organização da estrutura curricular é fundamental para disponibilizar disciplinas basilares que fundamentem a formação do pedagogo. Alguns alunos de graduação já perceberam a necessidade de uma boa formação em alfabetização e letramento e por isso assumem uma maior responsabilidade pessoal em sua formação inicial.

Palavras chave: agente de letramento; relação teoria e prática; estrutura curricular.

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **The formation of the teacher as an agent of literacy**: perspectives and possibilities. Thesis (Master's Degree in Education) - College of Education at the University of Brasilia, 2011.

ABSTRACT

The present research has as an initial focus the analysis of how the Pedagogy course of a Higher Education Institution in Unaí-MG includes the training of teachers as agents of literacy. It is argued that Pedagogy undergraduates need good literacy training to be future agents of literacy. The specific goals proposed include the analysis of curricula of Colleges of Education from five Brazilian universities with good rating in the National Student Assessment Exam – ENADE – in 2008, and the analyses of the disciplines that directly contribute to the formation of the teacher as an agent of literacy. In specific relation to the institution under scrutiny, the objectives were related to the theory and practice and the perception that undergraduate students and teachers have about training for literacy. The theoretical grounding permeates from the historical trajectory of the course syllabus to the training of the teacher as an agent of literacy. Methodologically this is a collaborative ethnographic research that used instruments such as the logbook, interviews, questionnaires and discussion groups for support. The Institution analyzed indicated a relevant articulation towards training the educator to be an agent of literacy when compared to other reference universities in Brazil. The articulation between theory and practice fosters an adequate environment for the establishment of a pragmatic knowledge, particularly through complementary activities grounded on theory discussed in class sessions. The organization of the syllabus is essential to provide basic disciplines that support the training of the professional. Some undergraduate students have realized the need for good training in literacy and therefore assume greater personal responsibility in their initial training.

Key words: literacy agent; relation between theory and practice; organization of the curriculum.

LISTA DE TABELAS

TABELA A	Comparativo de resultados de André	13
TABELA B	Características dos cursos em cada instituição	47
TABELA C	Oferta de disciplinas com base em 60h ou mais	48
TABELA D	Objetivos propostos nos planos de curso da IES	75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Problematização	15
1.2 Justificativa	16
1.3 Objetivo Geral	18
1.3.1 Objetivos Específicos	18
1.4 Asserção Geral	19
1.4.1 Subasserções	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1. A trajetória histórica do curso de Pedagogia e a construção do processo de formação do pedagogo enquanto professor alfabetizador.	20
2.2 O currículo e sua trajetória no curso de Pedagogia	23
2.3 A formação do pedagogo em língua materna e sua aplicabilidade na sala de aula.	27
2.4 Alfabetização e letramento: a formação do professor como agente de letramento	31
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Descrição Geral	42
3.2 Explicitando os instrumentos e procedimentos	45
3.3 Descrevendo o campo e os sujeitos da pesquisa	47
4. ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1 Estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia	48
4.2 A turma colaboradora	50
4.3 A professora colaboradora	52
4.4 Provocando: primeiro grupo de discussão	53
4.5 Anotando: o diário de campo	62

	12
4.6 Repensando: segundo grupo de discussão	69
4.7 Triangulando	76
4.7.1 O currículo dos cursos de Pedagogia	76
4.7.2 A relação teoria e prática na sala de aula	78
4.7.3 A percepção dos professores e alunos sobre a formação em alfabetização e letramento	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
7. APÊNDICES	93
7.1 Apêndice A – Questionário	93
7.2 Apêndice B – Roteiro de entrevista	95
7.3 Apêndice C – Roteiro do grupo de discussão 1	98
7.4 Apêndice D – Roteiro do grupo de discussão 2	99
8. ANEXOS	100
8.2 Anexo A – Estruturas Curriculares	100
8.2 Anexo B – Planos de Ensino da IES da Pesquisa de Campo	116
8.3 Anexo C – Proposta de Atividades Complementares	125

APRESENTAÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores no Brasil, realizadas por André (2002) e Brzezinski (2006), apontam que existe uma grande necessidade de aprofundar estudos nesta área para que seja possível traçar parâmetros mais eficazes de qualidade desta formação.

Esta pesquisa volta-se para reflexões acerca da formação do pedagogo, mais precisamente, da importância de sua formação em língua materna para dar subsídios a sua postura como agente de letramento. Com base nas discussões do Grupo de Pesquisa Leitura e Mediação Pedagógica, financiado pelo CNPq, do qual a pesquisadora faz parte, foi possível fundamentar e fomentar com mais intensidade os aspectos investigados neste trabalho. De acordo com Pereira (2008), a educação em língua materna é o processo didático do professor que utiliza uma prática de pedagogia culturalmente sensível, utilizando os saberes do educando, criados socialmente, de forma a ampliar seus recursos comunicativos, possibilitando-lhe acesso a letramentos múltiplos. Postula-se que exista uma probabilidade de que os pedagogos recém-formados não estejam suficientemente qualificados para serem agentes de letramento das crianças dos anos iniciais devido à ausência de tal formação inicial.

O referencial teórico a seguir está dividido inicialmente em quatro partes. A primeira trata das reflexões sobre a história do curso de Pedagogia e sua trajetória no Brasil. Essa discussão apresenta as contribuições de Saviani (2008), Aranha (2006), Bissolli da Silva (2006) e Mortatti (2000).

A segunda parte do referencial teórico trata das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e sua organização cronológica. O texto se apoia nas discussões de Saviani (2008), Lima (2004), Furtado (2002), Mortatti (2000), e principalmente na legislação pertinente.

A terceira parte trata da formação do pedagogo em língua materna e sua importância para condição de professor dos anos iniciais. O referencial segue a linha de Bortoni-Ricardo (2004a, 2004b, 2009), Antunes (2007) e Bagno (2007).

A quarta parte reflete sobre o processo de letramento e alfabetização e a postura do professor nessa perspectiva como agente letrador. As reflexões são pautadas nos estudos de Bortoni-Ricardo et alli (2010), Soares (2009) Rojo (2009), Kleiman (1995, 2005) e Bortoni-Ricardo (2004a; 2004b).

O capítulo que trata da metodologia adequada para o trabalho de campo está pautado nos seguintes autores: Lakatos (2001), Oliveira (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Günther (2003) Gonzáles-Rey (2002), Erickson (1988;1989) e André (1997),

A necessidade da reflexão sobre a qualidade da formação dos pedagogos está diretamente atrelada à qualidade dos professores que serão mediadores do processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais. Essa qualidade na formação é fundamental para que o índice de analfabetismo brasileiro e a evasão escolar diminuam visto que, resguarda a função do ensino que respeita o ser social do educando e proporciona a ele um aprendizado significativo. Ao afirmar que tal processo está atrelado à qualidade, não se procura propôr que este seja o único fator determinante, mas que ele é fundamental ao processo.

A pesquisa de campo realizada, aconteceu em um Instituto de Ensino Superior-IES da cidade de Unaí-MG. Este instituto atende a 5 municípios vizinhos e, portanto, é responsável pela formação de grande parte dos pedagogos da região do Noroeste de Minas. Outro critério importante para a delimitação do campo é o cunho filantrópico que o IES adota, favorecendo a formação de pessoas de classe baixa. Esta instituição também foi a de origem da autora deste estudo que, neste momento, pensa na importância de um pesquisador que vá à busca de novos conhecimentos e retome seu espaço inicial de formação para contribuir com os que ali estão possibilitando maiores reflexões acerca desta temática, percebendo as mudanças que ocorrem no espaço de formação inicial no decorrer dos anos.

1. INTRODUÇÃO

Letramento, formação docente inicial e práticas pedagógicas. Esses três pontos nortearam esta pesquisa. O trabalho pedagógico do professor de sala de aula, enquanto promotor de alfabetização e letramento, requer habilidade de mediar o conhecimento entre os alunos através de estratégias, ou seja, práticas pedagógicas, que deem oportunidade às crianças de construir conceitos e consolidarem conhecimentos de forma sistemática, respeitando sua cultura e as expressões do grupo social em que elas estão inseridas e dando funcionalidade à aprendizagem da língua. Esses aspectos embasaram esta pesquisa de cunho etnográfico e estiveram presentes durante o processo de construção reflexiva da formação do pedagogo em tal área de formação.

1.1 Problematização

Várias articulações vêm sendo desenvolvidas para melhorar a formação dos professores da educação básica no Brasil. Dentre elas, a mais recente é a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que busca organizar estratégias entre a União, o Distrito Federal e os municípios para auxiliar no processo de formação inicial e continuada desses profissionais¹. Tais estratégias vêm atender às necessidades referidas no Decreto 6.755/09, que prevê a garantia de acesso a uma formação de qualidade para os profissionais da educação.

Pensando na formação continuada dos professores da rede pública, uma parceria foi realizada entre o Centro de Formação Continuada em Alfabetização e Linguagem da Universidade de Brasília – CFORM – e a Prefeitura Municipal de Unai, na qual atuo como docente. Na oportunidade, cerca de 700 professores do município participaram da formação no decorrer do ano de 2008.

Durante as primeiras aulas do curso ficou aparente o quanto minha formação inicial havia sido precária por não ter tido a oportunidade de refletir sobre os processos de constituição da língua materna e o quanto ainda precisaria estudar para compreender melhor o processo de alfabetização e letramento, o qual seria a base de grande parte de meu trabalho como educadora.

Das reflexões realizadas naquele momento a importância da alfabetização e do letramento para crianças dos anos iniciais era imprescindível. O que ainda inquietava era: como algo tão importante não estava presente no discurso dos professores com

¹ Maiores informações no site <http://freire.mec.gov.br/index/principal>.

quem trabalhava em minha cidade? Quais os prejuízos seriam acometidos às crianças educadas por professores que ignoravam tal assunto, não de propósito, mas por falta de acesso e oportunidade?

Grande parte do processo de alfabetização e letramento dos alunos depende da mediação feita pelo professor, e para que isso aconteça com sucesso é necessário que repensemos sobre a formação do aluno de pedagogia, enquanto agente de letramento que, segundo Kleiman (2006), é uma representação do professor como um agente social, que reúne recursos que promovam a autonomia de seus alunos quanto ao uso da língua.

Estas questões se baseiam em uma estratégia de trabalho de prevenção, pois quando nos voltamos para a taxa de analfabetismo no Brasil, nos vemos em condições precárias de formação. É possível observar nos estudos de Moreira (2003), Rojo (2009) e Bortoni-Ricardo et alli (2010) o quanto a taxa de analfabetismo no Brasil cresce a cada dia, exigindo medidas pontuais e diretivas para sua erradicação. Problematisando ainda mais a questão, Rojo (2009, p.20) questiona esta realidade dizendo que “resta saber se o fracasso escolar, após 4 e 5 anos de escolaridade, é um fracasso do aluno ou do ensino e da escola”. Sendo assim, os índices apontados por pesquisas como o Instituto Paulo Montenegro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre outros, apontam um retrato do país com e sem acesso à educação, apresentando índices diversos mediante as situações propostas. Preocupados com grande parte da população que sai da escola com grandes déficits de aprendizagem, é importante pensar sobre a atuação do professor em sala de aula, o que nos remete para como vem acontecendo sua formação no espaço acadêmico.

Para nortear a pesquisa foi proposta a seguinte questão: Como o curso de Pedagogia, em sua estrutura curricular e prática pedagógica, contempla a formação do professor como agente letrador? Estruturalmente, a pesquisa está organizada seguindo os objetivos propostos, refletidos constantemente pelas asserções que os cercam.

1.2 Justificativa

A inquietação inicial com o questionamento apresentado serviu de motivação para levantar alguns dados a respeito dos estudos realizados na área de Formação de Professores com enfoque no curso de Pedagogia.

Os dois trabalhos apresentados a seguir organizados por André (2002) e Brzezinski (2006), têm como objetivo analisar as pesquisas desenvolvidas com temas

relacionados à Formação de Professores. O primeiro deles aponta dados relevantes que fundamentam a importância de estudos sobre a formação dos alunos de pedagogia. Foram analisados três grupos distintos de fonte, classificados respectivamente pela produção discente dos cursos de pós-graduação (1990-1996), pelos periódicos brasileiros de maior referência (1990-1997) e ainda pelos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd² (1994-1998). Das produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação, apenas 9,1% dos estudos refletem sobre a Formação Inicial com enfoque no curso de Pedagogia. Dos artigos publicados nos periódicos, na categoria Formação Inicial, apenas 5,2% dos trabalhos tratam da discussão no curso de Pedagogia. Nos trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPEd, 11,4% dos trabalhos investigam o curso de Pedagogia e concluem que esses estudos:

focalizam os movimentos de reformulação desse curso no País: revelam suas deficiências, seja pela distancia entre a proposta curricular e suas práticas, seja pela falta de articulação entre os docentes formadores, seja, enfim, pela separação entre discurso e prática; buscam ainda mostrar o peso das representações relacionadas com a experiência familiar na relação professor-aluno. (ANDRÉ (org) 2002, p.12)

Para descrever melhor a pesquisa organizada por André (2002), elaborei o quadro abaixo que apresenta as três fontes de dados com o total de trabalhos na área de Formação Inicial, e a quantidade e percentual dos trabalhos sobre o curso de Pedagogia.

	Dissertações e Teses		Periódicos e Artigos		GT Formação de Professores da ANPEd	
	Un.	%	Un.	%	Un.	%
Trabalhos Pesquisados	284	—	115	—	70	—
Formação Inicial	216	76	27	23,4	29	41
Pedagogia	26	9,1	6	5,1	8	11,4

Tabela A. Comparativo de resultados de André (2002)
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, portanto, que as pesquisas sobre o curso de Pedagogia na década de 90 ainda não somavam um quantitativo significativo se considerarmos a importância desse campo para investigação.

² Um dos grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Para ampliar um pouco mais esse universo, o segundo estudo organizado por Brzezinski (2006, p.33), dá continuidade ao apresentado anteriormente e, de acordo com a análise dos dados do estudo, a organizadora ressalta a seguinte questão:

Advertimos que ainda são raros os estudos epistemológicos acerca da Pedagogia e da definição do estatuto de Pedagogia como ciência, portanto, é uma linha de pesquisa ou temas que deve ser estimulada na pós-graduação em Educação *stricto sensu*.

Portanto, justifica-se neste momento a escolha do tema pesquisado, devido sua relevância social e necessidade de estudos que discutam as peculiaridades do curso de Pedagogia.

1.3 Objetivo Geral

Analisar como o curso de Pedagogia, de um Instituto de Ensino Superior situado em Unaí (MG), contempla a formação do professor como agente letrado.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Em relação ao currículo:
 1. Analisar o currículo do curso de Pedagogia de cinco universidades brasileiras avaliadas pelo MEC (ENADE 2008) para verificar a presença das disciplinas que se relacionam à formação do pedagogo como agente letrado.
 2. Levantar, por meio da análise de currículo do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Unaí, a presença de disciplinas que se relacionam à formação do pedagogo como agente letrado.
- Em relação à professora e estudantes de pedagogia:
 3. Observar como é feita a relação entre teoria e prática na construção do processo de formação do pedagogo como agente letrado.
 4. Investigar a percepção da professora e dos graduandos sobre a importância da formação em alfabetização e letramento.

1.4 Asserção Geral

Os alunos de Pedagogia necessitam de uma boa formação em alfabetização e letramento para serem futuros agentes letradores.

1.4.1 Subasserções

1. Algumas universidades brasileiras já adaptaram seus currículos de forma a contemplar disciplinas específicas que viabilizam a formação do pedagogo como agente letrador.

2. Os currículos de Pedagogia contemplam disciplinas específicas voltadas para a formação do pedagogo como agente letrador.

3. Os estágios oferecidos pela instituição são momentos relevantes quanto à articulação entre teoria e prática na formação do professor como agente letrador.

4. Os conceitos de letramento e alfabetização ainda estão muito confusos para os graduandos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma realidade só pode ser compreendida quando observamos a trajetória histórica na qual ela foi construída. Para tanto, na sequência encontramos um breve resgate das nuances do curso de pedagogia no Brasil que se faz necessário para elucidar as reflexões acerca da condução do processo de formação do pedagogo, com enfoque especial em sua formação como alfabetizador.

2.1. A trajetória histórica do curso de Pedagogia e a construção do processo de formação do pedagogo como professor alfabetizador.

A formação dos professores do Brasil teve início em 1835 com a primeira Escola Normal de Niterói. Segundo Aranha (2006, p.227), “de início, atendiam apenas rapazes; a primeira escola normal de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passou a oferecer uma seção para mulheres”. A movimentação do curso passou a ser direcionada às mulheres por se tratar de uma tarefa de possível conciliação ao trabalho doméstico. Outro fator determinante para o crescimento feminino era a remuneração inferior, que seria mais bem aceita pelas mulheres. Quanto à formação pedagógica do professor o que se esperava na época era que ele soubesse se portar, o que e como ensinar, não possuindo ainda um currículo a ser seguido.

As movimentações para a regulamentação como curso de nível superior iniciaram-se na década de 1920, mas somente em 1939 o curso de Pedagogia foi regulamentado. Decorreram então 70 anos desde sua implementação e regulamentação. Pode-se perceber, pois, a morosidade do processo tanto de regulamentação como de consolidação do curso. Saviani (2008) apresenta a finalidade do curso de pedagogia entre os anos de 1939, desde sua implantação, até a aprovação da LDB de 61 onde o curso era predominantemente constituído por matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. O espaço acadêmico da pedagogia começava a sofrer influências pelo fato de outras áreas do conhecimento estarem se consolidando como as escolas experimentais, os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, a renovação do ensino de matemática e ciências. A formação de professores foi institucionalizada até a década de 70 e apesar de legítima, formavam-se poucos professores que possuíam um monopólio de um pequeno saber que durava toda sua vida profissional.

Alguns pesquisadores como Lima (2004), Bissoli da Silva (2006) e Mortatti (2008) fazem referência histórica ao curso de pedagogia, dividindo-o em fases. Aqui, optamos por apresentar a classificação da segunda, por trazer uma reflexão mais abrangente tanto da organização política como curricular do curso, que será tratado no próximo capítulo.

Bissolli da Silva (2006) analisa a trajetória histórica do curso, dividindo-a em quatro fases básicas. A primeira delas é caracterizada como o período das regulamentações que, para a autora, compreende o período entre 1939 a 1972, e é marcada pelo Decreto Lei nº 1.190, de abril de 1939, e pelos Pareceres CFE nº251/62 e CFE nº252/69. De acordo com ela, essa fase compreende as regulamentações mais relevantes da história do curso de Pedagogia. Inicialmente o curso era oferecido como bacharelado e outro curso, o de Didática, assumia a formação em licenciatura. Em 1962 o curso começou a englobar as duas formações e em 1969 é anexada ainda a função de formar especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. A segunda foi mencionada como a fase das indicações e vai de 1973 a 1977. Nessa época, o Conselheiro Federal de Educação, Valnir Chagas, elaborou um conjunto de indicações que foram aprovadas e homologadas pelo Conselho e Ministério da Educação, e que sofreram grande reação de outros setores. Por isso, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. O que se consolidou nessa época foi o reconhecimento do pedagogo como um estudioso da teoria, fundamentos e metodologia da educação. Nesse momento o debate entre licenciatura e bacharelado não mais prevalecia com garantia da formação de especialistas em educação. O terceiro período caracterizado pelas propostas mais relevantes do curso compreende o período de 1978 a 1999. Inicia-se, nessa fase, o processo de reformulação do curso pela iniciativa de estudantes, professores, instituições universitárias e organismos governamentais interessados. Nesse momento surge a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia que amplia os objetivos do curso e ainda expropria do curso a formação de professores. Sendo assim, estabeleceu-se a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior para a formação de professores do ensino fundamental e educação infantil. A quarta e última fase de 1999 aos dias atuais é marcada por discussões entre os profissionais da educação e a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Nessa última, destaca-se a interferência da Presidência da República com os Decretos Presidenciais nº 3.276/99 e nº 3.554/2000. Essas discussões exacerbadas revelam um momento de crise da identidade do curso,

onde o bacharelado e licenciatura entravam em conflito e coexistiam dependendo do ambiente de formação.

Paralelamente ao processo histórico do curso de Pedagogia, é necessário pensar sobre a construção da formação do pedagogo como alfabetizador. Para isso serão apresentados os estudos de Mortatti (2000, 2008) que atribuem à história da formação do alfabetizador relação imediata com a história da alfabetização em nosso país. Por volta dos anos de 1870 a 1890, o processo de leitura e escrita, como competência do professor de alfabetização, era baseado no método de marcha sintética que tinha como princípio a soletração e silabação de palavras, isoladas de seu contexto. A competência necessária ao professor era a de ensinar as letras e seus nomes e, posteriormente, as famílias silábicas de acordo com certa ordem crescente de dificuldade, enquanto a escrita era permeada pelo ensino da caligrafia com base em ditados e cópias.

Outra fase marcante no processo de competência do professor compreende os anos de 1890 e 1920, período em que se inicia a discussão de como a criança aprende a ler e escrever, baseada no método analítico que pressupunha o ensino do todo e não apenas de letras isoladas. Priorizava-se o ensino da palavra, do texto, do conto. Entre as décadas de 1920 a 1970, outra questão emerge entre os pesquisadores da época: a maturidade da criança para aprender a ler e escrever. Além da preocupação com o como se aprende, surge a reflexão da importância do biológico para tal aprendizado. Nesse momento, surgem as escolas do Jardim de Infância e, já no final dessa fase, surge a idéia do método misto, englobando as duas vertentes, sintética e analítica. As discussões da competência do professor alfabetizador ficaram muito focadas nos métodos de alfabetização e o curso de Pedagogia assumiu nessa fase, um caráter tecnicista de educação, sendo oferecido no nível de 2º grau. A partir da década de 1980, a perspectiva construtivista passou a enfatizar a aprendizagem da criança, passando do como se ensina para o como se aprende, baseando-se na criança como produtora do próprio conhecimento.

Para contextualizar esse processo de desenvolvimento das peculiaridades na formação do professor alfabetizador é importante enfatizar, que na década de 1960, a sociedade e o sistema educacional, após o golpe militar, passaram a ser determinados pelo modelo econômico industrial.

Furtado (2002, p. 21) ressalta que, nessa década:

A expansão do ensino segue a mesma direção, tendo como principais causas: a obrigatoriedade da escolaridade, estabelecida pela faixa etária dos 7 anos aos 14 anos de idade e a necessidade de maior investimento em mão-de-obra técnica para os diversos setores do desenvolvimento econômico.

O acesso à escola passa a ser exigido, o mercado de trabalho requer mão de obra qualificada e tudo isso perpassa o conhecimento dos professores de séries iniciais que são os responsáveis diretos da alfabetização dessas pessoas. De acordo com Moreira (2003), o número médio de anos de estudo de pessoas com 10 ou mais anos de idade passou de 4,3 para 11,7 desde a década de 1960 até a década de 1990.

Saviani (2008) analisa a concepção do curso de pedagogia como subjacente a uma lógica mercadológica, em que a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica. Por ele, trata-se de uma concepção produtivista de educação impulsionada pela teoria do capital humano.

O que se pensa atualmente com relação à formação de professores é que grandes mudanças necessitam acontecer. Brzezinski (2006, p.12) reflete sobre esses aspectos com a seguinte colocação:

Tais transformações na sociedade implicam mudanças radicais nas organizações educativas e nos sistemas de formação. São mudanças de toda ordem na área da educação: políticas educacionais neoliberais de formação de profissionais da educação induzem reformas institucionais; novas diretrizes requerem reformulações curriculares.

Tendo como base os princípios históricos do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, o próximo capítulo tratará das nuances do currículo do curso e das particularidades que esse apresenta.

2.2 O currículo e sua trajetória no curso de Pedagogia

Na fase inicial de estruturação do curso, de acordo com Bissolli da Silva (2006, p.142), o currículo de Pedagogia era “completamente fixado e rigorosamente seriado, composto predominantemente por disciplinas do campo da filosofia e ciências da educação”. Mortatti (2008) reforça essa assertiva falando da organização das matérias e programas da época que buscavam formar professores centrados na cultura geral e ao mesmo tempo num saber docente especializado. Saviani (2008) afirma que o curso

de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado dos demais na Faculdade Nacional de Filosofia. Nessa época, emerge a questão do currículo 3+1 que, de acordo com Lima (2004), formava em 3 anos o bacharel em pedagogia e com mais 1 ano de estudos de didática formavam o licenciado.

Somente na década de 1960 fixou-se o primeiro currículo mínimo do curso de Pedagogia, ainda com vistas ao curso de bacharelado, apesar do embate forte entre a formação docente e a especialização do pedagogo para áreas afins. Moreira (2008) nos atenta para o fato desta liberação ter sido feita pelo Conselho Federal de Educação. Por meio do Parecer CFE nº 251/61, o currículo do curso de Pedagogia ainda permaneceria no formato 3+1, mas o curso deveria obrigatoriamente formar pedagogos em quatro anos. Tratando da estrutura curricular, Furtado (2002, p.20) descreve o currículo da seguinte forma:

O currículo mínimo para o bacharelado era composto de sete disciplinas obrigatórias e duas que ficariam à escolha da instituição. Para o licenciado, como já citado, caberia cumprir as matérias de formação pedagógica. As disciplinas obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. Compõem as disciplinas opcionais: 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 e Introdução à Orientação Educacional.

Já na etapa de formação em didática tinha o currículo composto em 1 ano pelas seguintes disciplinas:

didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Assim, no caso do bacharelado em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado. (SAVIANI, 2008, p.39-40)

O enfoque estabelecido pelo Parecer 252/69 era a formação do pedagogo para atuar nas matérias pedagógicas, e ainda como especialista da educação para o desenvolvimento de atividades como Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção de escolas, o que suscitava a polêmica em torno da hierarquia dentro da escola com pessoas de mesma formação.

O debate curricular da época era a dicotomia entre os que apoiavam um currículo fechado, que fizesse referência a exatamente quais disciplinas o curso

deveria oferecer e os que apoiavam a flexibilização do currículo a partir da realidade de cada instituição. Um caráter importante é tratado no Parecer 867/72, quando aborda a questão do estágio supervisionado que deveria compor 5% da carga horária do curso.

Já na década de 80, os principais debates acerca da educação tomaram força por parte do Movimento dos Educadores, consolidados em embates e manifestações públicas. Observamos neste momento o primeiro reflexo da fundamentação do currículo do curso de Pedagogia, embasado no que apresenta Goodson (2008, p.8) que postula o currículo

não como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Os profissionais desse movimento, de acordo com Aguiar, Brzezinski *et alli* (2006, p.824), “sob a perspectiva didático-pedagógica pretendiam apresentar uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de Pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo”. Segundo Bissolli da Silva (2006, p.145)

as principais propostas procuraram saídas para o impasse da organização curricular, por meio de uma nova alternativa que, não se fixando na versão do tipo formação do generalista do início da história do curso, procurou fugir da versão do tipo formação do especialista.

A construção do modelo que permanece até hoje está pautada no processo de luta inicialmente travada nessa década e ainda assume a dimensão de diretriz para o curso e não numa perspectiva fechada como já mencionado.

Outro marco importante nessa construção se deu em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso de Pedagogia, iniciou o processo de discussão em nível nacional para consolidar a proposta. Por embates entre o curso de Pedagogia e o de Normal Superior, o MEC decidiu engavetar a proposta da época para substituí-la por uma que contemplasse a formação inicial de professores da Educação Básica, o qual foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001 como *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*.

Instituído em 2003 pelo CNE, o Conselho Bicameral, formado por membros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, tinha como

finalidade definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, baseadas nas contribuições apresentadas pelo CNE ao longo dos anos. As diretrizes propostas em 2005 fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, articulando teoria e prática de forma dialética, com vistas a investigar o processo educacional, o ensino e o trabalho pedagógico de acordo com a práxis social. Baseado nessa proposta curricular, o graduando em Pedagogia necessitaria, entre outros conhecimentos citados, desenvolver uma leitura das relações sociais nos processos educativos desencadeados (BRASIL, 2005).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), de forma muito abrangente, trata do ensino superior em seu artigo 207 e prevê que as universidades gozarão de autonomia didático-científica. Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96), no artigo 53, fica claro que essa autonomia é estabelecida de forma a observar as diretrizes gerais pertinentes dos currículos dos cursos e programas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o graduando em pedagogia forma-se para:

o exercício da docência 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. BRASIL (2006, p.5)

Para Libâneo (2006), o curso de Pedagogia não é somente um curso de formação de professores, mas um campo investigativo que se constitui da teoria e prática da formação humana. O que ocorre é que grande parte das pessoas ainda estão arraigadas ao conceito de Pedagogia como um curso de formação de professores, assim como fundamentado na década de 30 com a implementação do curso como visto anteriormente. Sabe-se dessa abertura da formação do pedagogo para muitas áreas de atuação que não apenas a regência de sala de aula, mas a preocupação central deste texto é refletir sobre as particularidades da formação do pedagogo como agente de letramento, por isso me deterei apenas aos aspectos correspondentes à formação do pedagogo como docente das séries iniciais.

Durante todo o texto das Diretrizes Curriculares, pode-se observar a preocupação com a formação do pedagogo por meio de estudos teórico-práticos, da reflexão crítica e da investigação em seu campo de atuação. Dentre os conhecimentos pedagógicos, o pedagogo necessita saber lidar com diferentes linguagens para propiciar ao aluno um aprendizado significativo. Com base nas Diretrizes, a estrutura

do curso é dividida em três núcleos: o de estudos básicos, o de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores. (BRASIL, 2006)

Saviani (2008) resume a proposta que presidiu a elaboração das DCN's considerando que o pedagogo seria um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O que necessita ficar claro é que a formação para a atuação em atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional devem ser estabelecidas com formação em pós-graduação. Tais análises do currículo são necessárias para se pensar na dimensão do curso, mas neste trabalho nos deteremos a fatores que ilustram a especificidade da formação do pedagogo como docente, haja vista que este é o enfoque proposto pelo objetivo central da pesquisa.

O próximo capítulo se faz necessário para tratar da importância da formação do pedagogo em língua materna para que esse possa ter subsídios relevantes durante sua atuação e propiciar um aprendizado significativo a seus alunos como agente de letramento e ainda seguindo a proposta curricular destinada a sua formação.

2.3 A formação do pedagogo em língua materna e sua aplicabilidade na sala de aula.

Ao tratar do pedagogo como agente de letramento, algumas peculiaridades devem ser pensadas quando nos referimos à sua formação. Dentre elas, está a formação em língua materna que é aquela falada pelas pessoas locais, aprendida e construída no cotidiano das relações sociais. Quanto ao funcionamento da língua, Antunes (2007) propõe que é uma atividade que parte da interação entre dois ou mais interlocutores sob a forma de textos orais ou escritos em suas várias expressões, de acordo com os fatores socioculturais e contextuais com diferentes finalidades.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004a), a escola é, por excelência, o local adequado para que os educandos possam ampliar seus recursos comunicativos permitindo-lhes desempenhar competentemente sua fala nas diversas práticas sociais existentes. Daí a preocupação quanto à formação do professor que deverá ser consciente de sua prática, desenvolvendo estratégias didáticas que façam co-relação

entre aquilo que o aluno detém como conhecimento e as competências que podem ser adquiridas por ele.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004b), a língua materna compreende uma gama de regras variáveis, cujas variantes devem ser elucidadas, pois são elas que ampliam e enriquecem o conhecimento em torno da língua. Destacam-se neste estudo, portanto, os seguintes conceitos: competência comunicativa, os recursos comunicativos, o relativismo cultural, a variação lingüística, as regras variáveis tachadas como erros e uma pedagogia sensível às características dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2004a e 2004b)

Todas essas reflexões têm como base os estudos da Sociolinguística que são relevantes no contexto de formação do professor de séries iniciais. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p.223),

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Os estudos da Sociolinguística, de acordo com a mesma autora são originários de um ramo da Linguística, que necessitou levar em consideração duas premissas básicas da língua, o relativismo cultural e heterogeneidade inerente a toda língua natural, que são pressupostos de toda comunidade de fala. Bagno (2007) sinaliza o surgimento da Sociolinguística nos Estados Unidos por volta dos anos 1960 quando alguns estudiosos perceberam que já não era possível estudar a língua sem se preocupar com os fenômenos sociais que a condicionam.

Para compreender melhor a consolidação do viés educacional da Sociolinguística, vejamos como Bortoni-Ricardo (2009, p.218) a descreve desde o seu início: essa disciplina se “demonstrou preocupada com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais”. Segundo a autora, o objetivo das vertentes denominadas qualitativas e quantitativas da Sociolinguística era, e ainda tem sido, o de construir metodologias para auxiliar o trabalho pedagógico do professor para que ele tenha condições de desenvolver em seus alunos habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, a chamada competência comunicativa.

O grande destaque inicial nos estudos sociolinguísticos foi do pesquisador William Labov que tinha como objetivo mostrar que a variação é um fator inerente à língua. Partindo desse pressuposto, Bortoni-Ricardo (2009, p.220) apresenta a seguinte colocação:

O que a Sociolinguística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

Começamos a discutir os conceitos sociolinguísticos pela competência comunicativa, que é a capacidade de adequação da fala de um indivíduo ao ambiente onde ele se encontra, ou seja, quando se propõe a comunicar, o indivíduo precisa flexibilizar sua fala para que o interlocutor o compreenda, respeitando o contexto pelo qual ambos transitam. Este contexto considera as normas sociais e culturais que são fatores determinantes para a adequação da fala. Poderíamos ilustrar com a adequação da fala de um adolescente quando seu discurso está direcionado a amigos diferentemente de quando está direcionado ao pai, por exemplo. Essa adequação dá-se pelo uso de recursos comunicativos que podem variar pelas formas, mais cultas ou coloquiais, de se utilizar o vocabulário e as regras morfosintáticas a fim de garantir a qualidade da comunicação. É a ampliação de tais recursos que viabiliza o aprimoramento da competência comunicativa. Quanto mais recursos um indivíduo possui, melhor se comunicará em diferentes situações. Se esse mesmo adolescente é pertencente a um grupo social urbano, seus recursos comunicativos têm grandes chances de ser diferentes de outro que pertence ao ambiente rural. Essa diferença, apesar de existir, não tem a intenção de valorizar um ou outro ambiente. O princípio do relativismo cultural salienta que toda cultura possui sua particularidade e, por conseguinte, sua riqueza na diversidade. Cox (2008, p.10) reitera que:

uma criança socializada numa comunidade rural brasileira terá, naturalmente, por língua materna, uma variedade caipira de português, ao passo que outra educada na cidade e no seio de famílias de classe média ou alta terá, provavelmente, por língua materna uma variedade culta de português.

Para entender melhor a variação linguística, pautando-se no relativismo cultural, Bortoni-Ricardo (2004a) nos propõe uma divisão imaginária dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística. Esses contínuos

são assim chamados, pois não determinam fronteiras rígidas, isoladas entre as variedades linguísticas, mas têm uma continuidade dinâmica. No contínuo de urbanização, propõe-se uma sequência entre o meio rural, o rurbano e o urbano. Outro contínuo que nos facilita a compreensão da variação linguística é o contínuo de letramento, no qual se distribuem práticas sociais apoiadas na leitura–escrita e práticas estritamente orais. Por fim, temos também o contínuo de monitoração estilística que pressupõe a adequação da fala monitorada, dos interlocutores, adequada a cada situação, seja em situações espontâneas ou cerimoniais. Consideram-se aqui fatores determinados pelo ambiente, pelo interlocutor e pelo tópico do diálogo estabelecido.

Frente a essas informações sobre a língua materna, é necessário dar ênfase a um aspecto muito importante: o erro. Respeitando as variedades linguísticas e ressaltando a autonomia do cidadão quanto à sua fala, dentro da Sociolinguística não é trabalhado um conceito de erro de forma punitiva. O intuito é que se utilize do erro para se pensar nas diversas formas de expressão de maneira crítica e sabendo como e quando aplicar determinados tipos de variações adequadas ao contexto em que se vive. Bagno (2007, p.159) propõe que:

Queremos apenas que o convívio linguístico no Brasil seja democratizado, que as pessoas não tenham mais medo de usar a língua do modo como sempre usaram, como ouvem e leem todos os dias ao seu redor, em casa, no trabalho, na televisão, no rádio, na rua, no cinema, nos jornais, nos livros.

Observa-se que o ensino de língua materna necessita trazer aos educandos emancipação, precisa ser capaz de libertar, e que os educandos envolvidos nesse processo de criticidade possam ter autonomia através do que desenvolveram pela língua.

É pensando nesses aspectos que a reflexão sobre a formação em língua materna se torna cada vez mais importante. Bortoni-Ricardo (2004b, p.38) reflete sobre a pedagogia de sala de aula nos aspetos do ensino da língua materna da seguinte forma:

uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

O pedagogo que não teve oportunidade de refletir sobre tais aspectos não será competente o suficiente para desenvolver as habilidades de letramento dos seus alunos através de atividades que realmente deem oportunidade a tal desenvolvimento. Para tanto, afirma Bortoni-Ricardo (2009, p.223) que “licenciandos em cursos de Pedagogia que recebem formação sociolinguística estão mais bem preparados para lidar com o ensino da língua materna, pois se tornam mais eficientes como mediadores e co-construtores do conhecimento”. Para a autora, dois processos são imprescindíveis na postura estratégica do professor de língua materna: a identificação e a conscientização da diferença perante o uso de uma regra não-padrão da língua. O primeiro problema está na identificação feita pelo professor que, por vezes, não a faz por falta de conhecimento na área. BORTONI-RICARDO (2004a)

Mollica, Góes Monteiro *et alii* (2008) concordam com este pressuposto afirmando que o domínio dos princípios da Sociolinguística não só permite ao profissional desenvolver pesquisas que descrevam e esclareçam esses usos da língua, mas também o instrumentaliza para tomar decisões mais seguras e coerentes na sua prática docente.

Associar a formação em Sociolinguística ao trabalho como agente de letramento, portanto, é dar suporte ao professor para garantir a qualidade da formação oferecida às crianças, principalmente quando tratamos da formação de crianças das séries iniciais.

2.4 Alfabetização e letramento: a formação do professor como agente de letramento

Os estudos sobre letramento iniciaram-se na segunda metade dos anos de 1980. Soares (2009) organiza uma construção cronológica acerca desse termo para esclarecer seu surgimento e sua origem. Para a autora, o surgimento de novos fatos e novas ideias exige o uso de novas terminologias. O termo letramento é “sem dúvida, a versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*” (idem, p.17). A autora, após uma análise etimológica da palavra, apresenta o significado de letramento como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (ibidem, p.18).

De acordo com Kleiman (1995), a academia utilizava o termo alfabetização, como uso individual da competência da escrita, enquanto o termo letramento surgiu para identificar o impacto social da escrita.

Soares (2009) propõe a reflexão do termo letramento levando em consideração sua necessidade social. Foi só recentemente que passamos a nos preocupar não apenas saber ler e escrever, mas o mais importante, fazer o uso social da leitura e da escrita. É importante pensar sobre a diferença desse termo utilizado no Brasil e no exterior. Para os países desenvolvidos não importa se o indivíduo sabe ler e escrever, importa que ele saiba fazer uso da língua socialmente, por isso é que eles se preocupam em analisar a situação de *illiteracy*³, enquanto no Brasil o que o IBGE busca saber é se o indivíduo sabe pelo menos escrever e ler um bilhete simples, o que é chamado de alfabetização.

A alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento. A alfabetização pode estar presente em uma comunidade sem que o letramento subsista, assim como o letramento também pode existir sem a presença da alfabetização. Para a primeira proposição, é importante pensar nas possibilidades de acesso a uma cultura letrada para as pessoas que sabem ler e escrever. Essa condição torna-se importante na construção deste processo, ela media o acesso do indivíduo que se constitui como um usuário que utiliza a leitura e escrita para fins sociais e não meramente como decodificação. Na segunda proposição, existe a condição de pessoas que são analfabetas, mas que fazem o uso da leitura de mundo em seu contexto social através de práticas cotidianas como pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, entre outras.

Nesse aspecto, Soares (2009, p.47) analisa as diferenças básicas entre alfabetização e letramento da seguinte forma:

- Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever
- Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Para a autora existem algumas diferenças entre o processo de leitura e o de escrita que podem variar de acordo com o acesso das pessoas aos vários tipos de subsídios necessários para desenvolver essas habilidades.

³ O mesmo que analfabeto. Nos países de língua francesa utiliza-se o termo *illettrisme*.

Ainda de acordo com Soares (idem), os vários tipos e níveis de letramento variam de acordo com o contexto social do indivíduo e sua cultura. Alguns autores propõem a reflexão acerca do uso do termo como letramentos. Bortoni-Ricardo (2004a, p.24) diz que:

Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir a culturas de letramento. Nas comunidades sociais convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc.

Rojo (2009, p.10) propõe a ideia de letramentos como sendo “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Apesar de sabermos da condição de letramentos existentes nos vários espaços sociais, um deles é privilegiado para desenvolver letramentos e assim deve ser por se tratar de uma organização sistemática responsável pela educação dos indivíduos, a escola. A esse respeito Kleiman (1995, p.96) nos diz que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

O papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo. Rojo (2009, p.10) nos fala que,

um dos papéis importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode a vir a circular.

Outro aspecto levantado por Apple (2006) trata da indissociabilidade entre a existência educacional do educador e sua existência política, onde a segunda é constituída também pela compreensão econômica e cultural da sociedade. Fortemente se estabelece o peso com que a escola é acometida por se tratar da construção de significados obrigatórios ao indivíduo. Sendo assim, o autor salienta que a escola é

responsável pela seleção, preservação e transmissão de concepções. A constituição do papel da escola perpassa, portanto o papel do professor.

Para tanto, Kleiman (2005) apresenta o termo *agente de letramento* referindo-se aos professores em formação inicial ou continuada, que utilizam de forma independente, flexível e consciente as práticas socialmente legitimadas dos usos da escrita. O professor, enquanto agente de letramento, deve desenvolver estratégias adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramentos diversificada. É relevante pensarmos aqui em como acontece a formação do pedagogo para que ele se reconheça como agente de letramento e tenha subsídios concretos para a realização do seu trabalho enquanto pedagogo.

Brasil (2003) apresenta um relatório de trabalho baseado na alfabetização infantil no Brasil. Esse estudo mostra dois problemas eminentes nessa área, baseados no insucesso da alfabetização de crianças conforme o desempenho delas nas séries posteriores e ainda na dificuldade do país em utilizar os resultados das avaliações e os conhecimentos científicos para melhorar este quadro. O presente trabalho apresenta o estado da arte sobre alfabetização, retrata que os brasileiros definem alfabetizar como ensinar a ler e escrever. A diferenciação das fases da leitura é bem colocada quando se trata de ler para compreender e do aprendizado da leitura, ou seja, do aprender a ler. Para os autores,

aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar [...] o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização. (idem, p. 22)

No presente trabalho fica bem claro que essa é a essência da leitura, mas não seu objetivo. Para eles “o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto” (Brasil, 2003, p.22). Sendo assim, esses autores se preocupam em desenvolver o primeiro estágio da leitura, o da decodificação, para se obter sucesso no segundo estágio, o da compreensão do texto, o qual admitem fazer parte do processo de alfabetização.

O referido relatório apresenta os embates que circundavam entre as décadas de 1960 a 1980, para esboçar melhor a situação do país. Os modelos de-baixo-para-cima, baseavam-se no reconhecimento de palavras mediado pela fonologia, onde ocorre a conversão grafema-fonema como sendo a ênfase do processo de alfabetização. Os modelos de-cima-para-baixo trabalham diretamente com os textos significativos para as crianças que devem “adivinhar” o que está escrito. Os modelos interativos que se baseiam no resgate da fonologia no reconhecimento das palavras e

ainda no valor de informações ortográficas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Esse último modelo possui aplicação científica e por isso mais credibilidade entre os países como Estados Unidos, França e Inglaterra, mas o Brasil ainda possui forte influência do modelo de-cima-para-baixo.

O enfoque tradicional da alfabetização no país, segundo Brasil (2003), segue no debate sobre os métodos analíticos e sintéticos. Os métodos sintéticos seguem da parte para o todo e entre eles encontramos os métodos fônicos e os alfabéticos. Os métodos analíticos que seguem do todo para as partes como é o caso do método Paulo Freire⁴.

Neste caso os autores admitem a necessidade dos usos sociais da língua previstos no relatório, mas salientam que por si só não ensina os alunos, e não esgota as competências essenciais da leitura que são listadas da seguinte forma pelo *National Reading Panel*, nos Estados Unidos (1998, apud BRASIL, 2003, p.35-36):

- **Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.
- **Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de identificar as partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.
- **Meta-linguagem**, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. A consciência metafonológica é um dos tipos de conhecimento metalingüístico.
- **Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, que as letras representam sons.
- **Decodificação**, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.
- **Fluência**, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, fazendo sentidos do que é lido.
- **Vocabulário**, isto é, conhecer a correspondência entre as palavras e os seus significados.
- Estratégias de **compreensão** de textos.

Os autores apresentam ainda o caráter científico dos estudos sobre alfabetização, que deve ser constante para que os métodos e instrumentos sejam

⁴ Nesta perspectiva é mencionado o método Paulo Freire como no texto, já Soares (2009) defende que Paulo Freire apresenta uma pedagogia, e não um método.

sempre reconstruídos com vistas a dar sustentabilidade a essa área de pesquisa. Apontam também que no Brasil acontece uma forte tendência a bases teóricas que não podem ser comprovadas cientificamente.

Soares (2008, p. 93) nos apresenta uma definição de método que consiste na “soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”. É apresentado, neste momento, que um método é o instrumento mediador do objetivo central da alfabetização.

Outra fragilidade apontada em comparação a outros países já citados é a ausência de um acompanhamento de um bom material didático e a instrução de que o professor deve criar seu próprio material, o que segundo eles, não garante uma padronização do ensino e abre espaço para que a alfabetização não aconteça. Não existe uma instrução quanto à seleção de materiais didáticos para serem utilizados em sala e esses materiais normalmente se intitulam construtivistas ou baseados nos PCNs que “não apresentam as melhores técnicas e práticas reconhecidas mundialmente para a alfabetização de crianças”. (BRASIL, 2003, p.131)

De acordo com Soares (2009, p.96), a falta de organização metodológica pode gerar vários transtornos ao processo de alfabetização.

Sem preposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerado, por falta de suficiente formação teórica, qualquer atividade como atividade intelectual e qualquer conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.

Ao tratar da formação de professores no Brasil, o relatório apresenta problemas quanto aos conteúdos e orientações dos cursos de formação inicial. Neste, as diretrizes são claras quanto aos aspectos formais, como a carga horária ou a distribuição de disciplinas. Apresenta ainda orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para poder exercer sua função. Sobre esse aspecto, Brasil (2003, p.138) diz que “a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização é muito reduzida em relação ao total” e complementa que os conteúdos ensinados estão se baseando

apenas em teorias, assim como os PCNs, sem dar acesso aos alunos e professores sobre informações atualizadas da área e sobre a articulação teoria e prática do ensino.

Nos aspectos da avaliação, o outro problema levantado pelo relatório refere-se aos esforços do Brasil desde o início da década de 1990 para intensificar a quantidade e qualidade das avaliações. O que preocupa é que esses sistemas de avaliação, como o SAEB, “vêm servindo para identificar os problemas, mas ainda não conseguiram influenciar na melhoria dos resultados”. (BRASIL, 2003, p.141)

Para a realização de um bom trabalho do professor como agente de letramento é imprescindível que ele saiba como lidar com o processo de alfabetização dos alunos para potencializar a formação de seus alunos com base nas práticas de letramento.

Kleiman (2006, p.80) nos fala sobre o surgimento do termo *agente de letramento* que emerge com o processo de transmigração do conceito de letramento. Para ela quando ocorre a

transmigração de conceitos de um discurso (científico) para outro (não científico), a metaforização do conceito é esperada [...] uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento.

Consolidadas as reflexões sobre o conceito de letramento, é necessário pensar em como serão realizadas estratégias para formar o professor como agente de letramento, pois é por meio deste trabalho que as práticas de letramento serão mais rapidamente legitimadas.

Kleiman (2006, p.84) descreve a função do professor como agente de letramento da seguinte forma:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

Com base nessa perspectiva é que algumas estratégias metodológicas foram traçadas a seguir para procurar analisar como está acontecendo a formação do professor como agente de letramento.

Segundo Aguiar, Brzezinski *et alli.* (2006), com base nas DCN's de 2006, o trabalho docente deve articular um contexto social de reflexão crítica da realidade de forma ampla para fundamentar a formação do pedagogo. Os autores (*idem*, p.832),

ainda destacam que “o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para domínio desse contexto.”

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.19) apresentam uma matriz que referencia a formação do professor como agente de letramento. Tal matriz subsidiará esta pesquisa no seu processo metodológico e conclusivo. Segundo as autoras, o trabalho de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental devem contemplar os seguintes aspectos:

1. Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para transcrição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Avaliar as capacidades relacionadas à alfabetização, incluindo a avaliação diagnóstica;
4. Construir matrizes de referência que definam conhecimento e competências voltados para estratégias de avaliação;
5. Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
6. Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
7. Elaborar jogos e brincadeiras adequados ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
8. Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua;
9. Refletir sobre as convenções da língua, inclusive pontuação;
10. Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
11. Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
12. Identificar, em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos de alfabetização subjacentes àquela prática;
13. Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado;
14. Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
15. Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica;
16. Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização;
17. Identificar procedimentos lúdicos preparatórios para a alfabetização na educação infantil;
18. Identificar a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento aprendido das crianças da educação infantil;
19. Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula;
20. Identificar, na produção escrita de crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolveram;
21. Identificar em fragmentos internacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaime;
22. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;

23. Relacionar a alofonia das vogais médias /e /e/ o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
24. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico;
25. Identificar atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Provinha Brasil (Inep/MEC)
 - 25.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
 - 25.2 Identificar as letras do alfabeto;
 - 25.3 Identificar diferentes tipos de letras;
 - 25.4 Identificar o número de sílabas em palavras;
 - 25.5 Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados;
 - 25.6 Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /ãw/
 - 25.7 Identificar fonemas consonânticos e vocálicos que têm duas ou mais representações gráficas;
 - 25.8 Identificar letras que representam mais de um fonema;
 - 25.9 Ler palavras;
 - 25.10 Ler frases;
 - 25.11 Localizar informações explícitas em textos simples;
 - 25.12 Reconhecer o assunto do texto;
 - 25.13 Reconhecer a finalidade do texto;
 - 25.14 Identificar textos de circulação social;
 - 25.15 Realizar inferências de pouca complexidade;
26. Identificar os problemas no trabalho com a leitura e a escrita que resultam nos dois gargalos em que ocorre o maior número de repetências; no fim da primeira série e na quinta série;
27. Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto de uso;
28. Associar as escolhas estatísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social da interação;
29. Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas;
30. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais;
31. Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas;
32. Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar;
33. Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística: regional, social e funcional;
34. Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas;
35. Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades os educandos avaliadas na Prova Brasil:
 - 35.1 Localizar informações explícitas no texto;
 - 35.2 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
 - 35.3 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
 - 35.4 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados
 - 35.5 Identificar o tema de um texto;
 - 35.6 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
 - 35.7 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto;
 - 35.8 Inferir uma informação implícita em um texto;

- 35.9 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática;
- 35.10 Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia; antonímia, de paronímia etc.);
- 35.11 Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno, situando-os sempre em uma chave contextual;
36. Organizar a progressão na dificuldade de textos postulando critérios claros de seleção do material;
37. Desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidade dos alunos leitores;
38. Selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros literários;
39. Desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a reflexão sobre a língua;
40. Identificar os recursos linguísticos necessários à implementação de tarefas comunicativas orais e escritas variadas;
41. Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhes são apresentados;
42. Reconhecer os princípios éticos no uso da língua;
43. Combater preconceitos sociais associados aos usos linguísticos;
44. Desenvolver estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos;
45. Explicitar aos alunos recursos de monitoração estilística;
46. Estar apto a fazer mediações que facilitem o uso da língua portuguesa pelos educandos nas modalidades oral e escrita;
47. Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares;
48. Planejar as atividades diárias;
49. Organizar momentos de leitura livre e leitura em voz alta;
50. Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto;
51. Incentivar o trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares;
52. Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos, individualmente, em duplas e coletivamente;
53. Criar estratégias para a recepção e a produção de textos literários, considerando a maturidade, os antecedentes socioculturais e os interesses dos alunos;
54. Desenvolver atividades voltadas para o tratamento de regras variáveis no repertório dos alunos identificando as mais frequentes, no grupo e individualmente;
55. Distinguir, entre as regras variáveis no repertório dos alunos, as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático;
56. Desenvolver estratégias para trabalhar as seguintes regras variáveis que têm consequências na coesão textual:
- 56.1 Mecanismos de coesão frásica da língua oral e da língua escrita (topicalização do sujeito; verbos haver e fazer impessoais; regras variáveis de regência verbal e de concordância nominal e verbal; regras variáveis de interrogação e do uso de relativas);
- 56.2 Mecanismos de coesão temporal e referencial (simplificação da flexão modo-temporal; variação na morfologia verbal; neutralização dos pronomes sujeitos e objetos; apagamento do pronome objeto; supressão dos clíticos; formas variantes do pronome de primeira pessoa do plural; construção de cadeias anafóricas);
57. Trabalhar ações pedagógicas com o tema história de vida.

Com vistas na falta de regulamentação curricular para o curso de Pedagogia, é necessário que para cada área de atuação sejam utilizados referenciais expoentes que auxiliem na formalização de uma estrutura básica que dê direcionamento ao trabalho docente. Neste caso utilizamos a referência acima que foi postulada por pesquisas que trataram diretamente da formação do professor como agente letrador, que servirão como basilares na análise curricular dos cursos, bem como as diretrizes propostas pelas DCN's de Pedagogia.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Descrição Geral

A proposta metodológica utilizada nesse estudo é de cunho qualitativo, com enfoque especial na pesquisa de teor etnográfico. Para Lakatos (2001) a pesquisa etnográfica é um modo de investigar descritivo, que exige observação em campo por um tempo mais longo para que seja possível interpretar a situação pesquisada dentro da especificidade do grupo onde se realiza a pesquisa. Oliveira (2007, p.74) se apoia no mesmo discurso de Lakatos (idem) e acrescenta que a etnografia educacional deve dar “ênfase ao processo educacional, e não simplesmente no resultado final da pesquisa”. Esta pesquisa se dedicará a compreender melhor a formação do graduando em pedagogia com enfoque no processo de formação inicial, como proposto no objetivo.

Os estudos de etnografia tradicional iniciaram-se com Malinowski, no início do século XIX, com abordagens sobre a etnografia antropológica, onde o pesquisador estava imerso no campo de pesquisa durante todo o tempo. Seu intuito era analisar o modo de vida dos povos desconhecidos na cultura ocidental. Os precursores da pesquisa etnográfica, além de Malinowski, foram Margareth Mead, Clifford Geertz e Dell Hymes, sendo o último um sociolinguista de formação antropológica. (BORTONIRICARDO, 2008)

O que distanciava a etnografia dos estudos educacionais, de acordo com Erickson (1988), era exatamente a dificuldade de imersão no campo, visto que na escola só é possível analisar parte de uma rotina dos indivíduos. Por outro lado, uma necessidade de mudança de concepção crescia dentro das pesquisas educacionais visto que os fundamentos quantitativos já não respondiam a todos os questionamentos que emergiam. Gonzáles Rey (2002) apresenta duas formas de pesquisa qualitativa. A primeira está na pura necessidade em se contrapor às pesquisas quantitativas, de cunho positivista; a segunda está na necessidade de reformulação epistemológica do conhecimento que criou força na etnografia antropológica e, posteriormente foi adequada à etnografia educacional.

Aqui será abordada apenas a segunda por dar subsídios importantes para sustentar o uso da etnografia dentro das escolas. O autor ressalta que

a reflexão e o desenvolvimento de novos conceitos e procedimentos de pesquisa estão acompanhados de uma reflexão epistemológica que considera o surgimento da pesquisa qualitativa essencialmente ligada ao surgimento de uma nova epistemologia. (GONZÁLEZ REY 2002, p.7)

De acordo com as pesquisas de André (1997), o que mais influenciou o fortalecimento da etnografia em estudos educacionais foi a recorrente forma de pesquisar a área educacional baseando-se no registro e análise dos comportamentos de professores e alunos em situações de interação. Essa perspectiva era fortemente criticada por reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração. Em geral, esses instrumentos ignoravam o contexto espaço-temporal onde os comportamentos dos indivíduos se manifestavam. Nesse sentido, utilizavam categorias preestabelecidas que direcionavam a análise dos dados de forma estatística. Para a autora, havia então uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria. Sendo assim, a necessidade de uma metodologia que conseguisse analisar as dimensões culturais do contexto pesquisado seria de grande importância para atender os emergentes questionamentos que circundam o universo educacional. A autora ainda ressalta que foi na década de 1970, que os estudos sobre avaliação curricular impulsionaram as pesquisas de cunho etnográfico e surgiram os primeiros trabalhos publicados no Brasil nessa área de pesquisa. Nas pesquisas de André (1997, p.32), um estudo foi realizado buscando observar a incidência de pesquisas etnográficas e suas possibilidades. Em relato observa-se que

O número de estudos que investiga a prática pedagógica através da observação participante mostrou-se relativamente pequeno (19); mesmo que lhes sejam adicionados os estudos de caso etnográficos (6), não atingem 9% do total dos trabalhos. As dificuldades de realizar observações em ambiente natural e num período prolongado de tempo talvez expliquem esse número reduzido de trabalhos

Com base neste resultado podemos ainda ressaltar que este estudo traz contribuições metodológicas, visto serem poucos ainda os de cunho etnográfico, especialmente na área de formação de professores.

A escolha pela pesquisa etnográfica, portanto, não se deu apenas pela opção de uma metodologia a ser seguida, mas por uma epistemologia do conhecimento que atendessem às necessidades de ação e reflexão no campo pesquisado. De acordo com

Erickson (1988, p.28), “as principais contribuições da etnografia para a pesquisa sociolinguística estão na ampliação de sua visão e em seu interesse em detalhes concretos de uso de linguagem em atuação contextualizada”. Sendo assim, a formação do pedagogo como agente de letramento foi discutida e refletida processualmente em um contexto específico, respeitando-se os conhecimentos prévios do grupo e construindo outros durante a pesquisa.

Esta proposta metodológica visou à colaboração para com o grupo pesquisado que pode ser feita na medida em que o outro, aqui representado pelos alunos e a professora regente, permitiam tal acesso. Parte-se do pressuposto de que só é possível desenvolver uma pesquisa colaborativa quando os sujeitos envolvidos estão abertos a recebê-la. Durante o processo da pesquisa de campo em alguns momentos a colaboração pôde se efetivar, mas em outros, o paradigma do pesquisador que vai a campo apenas para observar e apontar problemas ainda influencia e impede que uma maior interação colaborativa aconteça.

André (1997) faz em um de seus artigos, uma forte crítica aos pesquisadores etnógrafos, que para ela decorre da falta de conhecimento sobre os princípios básicos da etnografia. A autora ressalta que falta clareza para o pesquisador em tratar teórica e metodologicamente a complexa questão objetividade-participação durante a pesquisa. Erickson (1988, p.28) concorda com a fragilidade da pesquisa etnográfica, assim como de todas as outras metodologias quando diz que “cada abordagem de pesquisa tem limites e fraquezas e cada uma tem forças e produções compensadoras”. O que não pode deixar despercebido é a reflexão levantada por Gonzáles Rey (2002) sobre o cunho epistemológico da pesquisa e a necessidade de não se construir uma pesquisa com bases epistemológicas contraditórias à metodologia utilizada. Essa preocupação permeia esta pesquisa desde a construção do referencial teórico até a escrita do relatório final.

Pontos importantes na postura do pesquisador etnógrafo são ressaltados por diversos autores como Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1988), André (1997), entre outros, e apontam que a operacionalização da ação-reflexão-ação deve estar presente constantemente durante a pesquisa de campo, conforme o organograma apresentado a seguir. Essa relação auxilia o processo de construção de conhecimento do pesquisador amparado pela prática e teoria respectivamente.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008, p.48)

O etnógrafo deve ser flexível durante todo o trabalho de campo, para que seja possível detectar novos ângulos do problema estudado. Seu processo de estranhamento, apesar de estar imerso no campo, deve ser um exercício constante. Uma postura reflexiva é inevitável para garantir a qualidade da pesquisa assim como propõe Erickson (1989, p.96).

o etnógrafo deve adotar a posição crítica do filósofo, continuamente questionando os terrenos do convencional, examinando o óbvio, que é considerado tão usual pelos do meio cultural que se torna invisível para eles. Frequentemente são os aspectos considerados usuais de uma instituição que na análise final aparecem como os mais significativos.

Para que essa postura seja resguardada, os procedimentos metodológicos devem possibilitar um maior estreitamento entre o objetivo da pesquisa e o campo pesquisado. Não meramente para corroborar as asserções propostas, mas para refletir sobre o processo, seguem os procedimentos adotados para a condução da pesquisa de campo.

3.2 Explicitando os instrumentos e procedimentos

É sabido que para tal metodologia, faz-se necessária a utilização de instrumentos de pesquisa que, neste caso, contribuíram com o levantamento de dados para posterior triangulação. Como propõe Erickson (1989, p,18), a triangulação é “a comparação de evidências através de fontes de dados diferentes” e para que haja uma verificação da validade da pesquisa a etnografia utiliza múltiplos métodos de coleta de dados.

As estratégias metodológicas adotadas decorreram dos objetivos propostos, como foram apresentados. De acordo com os objetivos em relação ao currículo, foi realizada a análise documental desse do curso de Pedagogia de 5 (cinco) universidades brasileiras, informando-se a ordem de sua classificação no Enade. Tais universidades foram selecionadas por se trataram de instituições que mantêm um bom nível de classificação no Enade e por terem sido as que responderam à solicitação de envio da documentação necessária para a pesquisa. Esses currículos serviram para análise comparativa com o da instituição onde foi realizada a pesquisa de campo. Os aspectos de análise versaram sobre a parte que trata da formação em letramento e alfabetização do discente, bem como a articulação proposta entre teoria e prática desse conhecimento.

Em relação aos professores e estudantes de Pedagogia foram propostos dois objetivos, respaldados pelos seguintes instrumentos:

1. O questionário, que foi utilizado para traçar o perfil da turma pesquisada abordando aspectos sociais e culturais relativo às práticas de leitura para a construção do perfil dos alunos envolvidos. Tal proposta metodológica seguiu o direcionamento de Günther (2003) em sua organização estrutural e epistemológica.
2. A entrevista foi realizada com uma professora do curso de Pedagogia para esclarecer e aprofundar algumas informações de acordo com a necessidade emergente no decorrer da pesquisa. O roteiro de entrevista em anexo foi adaptado de Pereira (2008), visto que se trata de um instrumento com o mesmo viés de pesquisa e anteriormente validado.
3. O grupo de discussão abriu perspectivas de debates sobre a importância da formação do pedagogo, como agente de letramento enfatizando ao máximo a percepção que os alunos têm da importância de sua formação nessa área. A dinâmica desse instrumento foi formada por 2 (dois) momentos, um no início da pesquisa e outro no final para comparar as diferenças e o crescimento do grupo, sobre a temática. O primeiro grupo foi composto por 12 alunas e o segundo grupo por 6 alunas, haja vista que alguns não puderam comparecer. Durante a sessão do grupo de discussão foi utilizada a gravação em áudio/vídeo para que os dados fossem integralmente compilados, e após a sessão foi realizada a transcrição de tal material para facilitar a análise.

Para exemplificar um pouco estes instrumentos, Ribeiro (2005, p.37)

“a vantagem que os procedimentos da pesquisa qualitativa oferecem, particularmente as entrevistas e os grupos de discussão, é justamente a possibilidade de explorar a situação de interação para favorecer elaborações mais ricas por parte dos informantes, avançando em relação à superficialidade que normalmente caracteriza respostas dadas em um questionário fechado”

Em relação ao objetivo que versa sobre a prática pedagógica, foi realizada a observação que aconteceu durante o 1º semestre letivo de 2010, na turma pesquisada, para identificar os processos de relação entre teoria e prática propostos pela instituição.

O instrumento principal da pesquisa, e que esteve presente em todos os momentos citados e serviu como eixo central de ligação entre eles, foi o diário de campo. Também conhecido como notas de campo, o diário de campo é uma organização sistemática de tudo o que acontece em campo. De acordo com Erickson (1989), estas anotações podem acontecer durante ou imediatamente após a observação e devem conter comentários, breves passagens de especulação teórica e fatos importantes acontecidos em campo. Sendo assim, o pesquisador estará criando um corpo de registros documentais para que posteriormente sejam analisados com mais precisão e inteireza.

3.3 Descrevendo o campo e os sujeitos da pesquisa

O município de Unaí, com seus 66 anos de idade, possui atualmente cerca de 80 mil habitantes. Sua caracterização em atividades econômicas se dá no setor agropecuário, sendo expoente do Noroeste Mineiro. Na educação superior, conta com quatro faculdades, dentre elas uma estadual, uma filantrópica e duas particulares. Essas instituições são responsáveis pelo atendimento a alunos de cidades vizinhas como Bonfinópolis, Arinos e Buritis que se situam em um raio de aproximadamente 200 km de Unaí⁵.

A Instituição na qual ocorreu a pesquisa de campo é composta por cerca de mil alunos dos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Direito. Os alunos do curso de Pedagogia totalizam 187, distribuídos entre o primeiro e sétimo períodos. Durante a etnografia foi observado um semestre letivo de uma turma com 25 alunos do terceiro período do curso de pedagogia da instituição, na disciplina de Alfabetização e Letramento que é fundamental na reflexão da formação do pedagogo como agente de letramento.

⁵ Dados retirados do Plano Municipal Decenal de Educação.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Esta sessão foi construída com base nos dados encontrados mediante análise das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia em sua primeira parte, no questionário, entrevista, grupos de discussão e anotações do diário de bordo. Após esta apresentação inicia-se o processo de análise com base na asserção e subasserções da pesquisa mediante critério de triangulação dos dados.

4.1 Estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia

As universidades escolhidas para a análise da estrutura curricular foram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Montes Claros (UniMontes). A outra instituição analisada foi a unidade filantrópica de Unaí, onde foi realizada a pesquisa *in locu* e aqui será remetida sempre como IES. A seleção das mesmas se deu por serem elas referências na formação de professores na região do estado de Minas Gerais. A opção pela inclusão da UnB está diretamente ligada à origem da pesquisa realizada e ainda pela proximidade geográfica de 165 km de Unaí. Neste caso, a Universidade de Brasília é uma das maiores influenciadoras na formação da população da região nas diversas áreas.

Caracterizando cada uma das unidades escolhidas para a categoria de análise de estrutura curricular, pode-se destacar que a UFMG, que já tem 42 anos de existência do curso de Pedagogia, possui um dos maiores grupos de pesquisa na área de alfabetização e letramento em nível nacional. Com 51 anos, o curso de Pedagogia da UFU se encontra com fortes influências tradicionais na formação de professores mineiros que se deslocam para tentar um curso na universidade. A UniMontes possui um campus de extensão com o curso de Letras em Unaí e outro com o curso de Pedagogia em Paracatu, que se localiza a 100 km de Unaí. Tal unidade já se encontra instalada há 8 anos nesta região.

A tabela a seguir foi formatada na perspectiva de traçar um esboço panorâmico do formato dos cursos, bem como características gerais das instituições.

	IES	UnB	UFMG	UFU	UniMontes
1. Tempo de existência do curso	4 anos	40 anos	42 anos	51 anos	15 anos
2. Formato da estrutura curricular	Fechada	Aberta	Aberta	Fechada	Fechada
3. Regime de matrícula	Semestral	Semestral	Semestral	Anual	Semestral
4. Duração mínima do curso	3 anos e meio	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos

Tabela B – Características dos cursos em cada instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela B, mostra que apenas duas universidades apresentam um formato curricular com a grade das disciplinas abertas, ou seja, com uma maior flexibilização para os alunos do curso quanto à oferta das aulas. O debate sobre este formato de curso está diretamente ligado a fatores externos ao campo pedagógico, como a estrutura física da instituição, o corpo docente e ainda o corpo discente. É imprescindível salientar que o movimento dinâmico de estruturar sua própria grade curricular, proporciona ao aluno mais autonomia em sua formação. No caso desta pesquisa, pôde-se observar que a faculdade da pesquisa *in locu* não teria estrutura para oferecer um formato de curso neste molde, pois seria financeiramente insustentável na medida em que a demanda é proporcionalmente pequena se comparada a de uma universidade.

Além da experiência profissional aparente pelo tempo de existência do curso que caracteriza fortemente algumas instituições, como a UFU, UFMG e UnB, outra questão é o fomento à pesquisa, fortalecido por este fator, que oportuniza a instalação de programas de pós-graduação e ainda conta com grupos de pesquisa como é o caso do CEALE, que é o Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento da UFMG, expoente em pesquisas sobre letramento e alfabetização no Brasil. Ao tratar do tempo de duração do curso, é possível observar que somente o da IES possui tempo menor quando comparado aos demais.

Para tratar especificamente das disciplinas ofertadas pelos cursos a tabela a seguir foi elaborada.

	Disciplinas oferecidas			Disciplinas direcionadas			Percentual Geral
	Obrigatórias	Optativas	Total	Obrigatórias	Optativas	Total	
IES	35	-	35	4	-	4	11,4
UnB	30	313	343	2	20	22	6,4
UFMG	38	50	88	4	3	7	10,5
UFU	30	-	30	2	-	2	6,6
UniMontes	50	-	50	4	-	4	8

Tabela C – Oferta de disciplinas com base em 60h ou mais.
Fonte: Elaborado pela autora

A tabela C retrata as condições de disciplinas ofertadas nas instituições pesquisadas. Dentre as disciplinas ofertadas foram selecionadas aquelas que auxiliavam no processo de formação do graduando como agente letrado com base na matriz curricular proposta por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). Partindo destes dados podemos observar que a média percentual entre as instituições é de 8,5 pontos e que dentre elas a IES pesquisada apresentou maior grau de disciplinas que contemplam a formação do professor como agente letrado assemelhando-se ao percentual apresentado pela UFMG, atualmente referência nos estudos de letramento e alfabetização. As estruturas curriculares dos cursos encontram-se disponíveis no anexo A. É importante salientar que o percentual da disciplina foi calculado com base nas disciplinas obrigatórias do curso, haja vista que se procura mensurar a qualidade da formação a qual os alunos têm acesso, independente de sua afinidade com outras temáticas como é o caso das entidades que oferecem disciplinas optativas.

4.2 A turma colaboradora

Raças, etnias e culturas diferentes. Indivíduos de todas as idades em busca de um ideal: vencer na vida! Assim são as salas de vários cursos no país e assim também é a turma onde foi realizada a pesquisa de campo. Nela pode-se encontrar alunos com diferentes realidades sociais, que moram em Unai ou nas cidades vizinhas e, por isso, o questionário foi aplicado, para se ter uma visão panorâmica desta situação dentro da sala pesquisada.

Para elaborar o questionário, foram seguidos alguns critérios de construção propostos por Günther (2003), que pressupõem uma estrutura que parta de itens mais gerais para os mais específicos de forma a conquistar a confiança do interlocutor e assim deixá-lo mais à vontade para responder com o máximo de fidelidade, todos os questionamentos propostos. Tal questionário encontra-se disponível no apêndice A desta pesquisa.

O questionário foi aplicado uma semana subsequente ao grupo de discussão, pois nesta fase os alunos já haviam se familiarizado mais com a presença da pesquisadora, esse estreitamento facilita a aplicação do questionário, bem como a disponibilidade dos alunos em fazê-lo de forma a elucidar ao máximo a veracidade dos questionamentos propostos.

O grupo em questão totaliza 25 alunos, dos quais 21 são mulheres e 4 são homens. A média de idade entre eles é de 26 anos, sendo que a maior parte concluiu o ensino médio há mais de 5 anos. Dos alunos, 19 são solteiros e 9 possuem filhos. A renda familiar só é superior a 3 salários mínimos para 4 desses estudantes.

A instituição pesquisada dispõe de três tipos diferentes de bolsas de estudo. Uma delas é através do PROUNI, a outra é a bolsa filantropia que segue critérios de carência dos alunos e a última é a bolsa convênio, mantida pela instituição e por empresas da cidade, como cooperativas e setores públicos. Mediante tal realidade, apenas 4 desses alunos não possuem algum tipo de bolsa.

Outra preocupação da coleta desses dados foi saber qual a carga horária de trabalho semanal era fixada pelos estudantes. Do total, apenas 5 não trabalhavam fora, 2 deles trabalhavam até 20 horas/semanais, 4 trabalhavam entre 20 e 30 horas/semanais e 14 deles trabalhava entre 30 e 44 horas/semanais. Essa categoria analisada nos atenta para o fato da disponibilidade de tempo dos discentes em realizar as leituras solicitadas, bem como os trabalhos extraclasse e os estágios exigidos pela instituição. Kleiman (2001) apresenta um esboço do quadro do magistério que é composto por pessoas de classe média e baixa que se vê obrigado a articular os estudos noturnos e o trabalho sob forma desfavorável de formação num segmento de menor poder socioeconômico.

Outro aspecto importante de análise dos questionários foi relacionado aos hábitos de leitura desses alunos, sendo assim uma das questões versava sobre a quantidade de livros lidos por eles durante um ano letivo, exigidos pela instituição, como leitura de aprendizagem. Para tanto, 6 deles disseram ler entre 1 e 2 livros/ano,

9 disseram ler entre 3 e 4 livros/ano e apenas 10 disseram ler entre 4 e 6 livros/ano exigidos como leitura acadêmica.

Ao serem questionados quanto à leitura por *hobby*, ou seja, a leitura de pura fruição, 9 disseram ler apenas 1 livro/ano, 8 afirmaram ler 2 livros/ano, 6 deles leem 3 livros/ano e apenas 2 leem 4 livros/ano. Para saber a preferência dos mesmos sobre o tipo de leitura 9 disseram preferir a leitura de revistas impressas, outros 9 a de livros impressos, 4 preferem a leitura através de meios eletrônicos e apenas 2, do sexo masculino, preferem a leitura de jornais impressos.

Para continuar caracterizando o grupo, também foi questionado sobre o hábito de leitura de seus familiares. Kleiman (2001, p.116) aponta uma perspectiva sociológica que diz que “a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura são afetadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural e econômico” dos indivíduos. Dentre as respostas, apenas 10 disseram que os familiares fazem uso diário da leitura impressa, 6 da leitura mensal e outros 6 da semanal e ainda 3 afirmaram que os mesmos só fazem uso da leitura impressa anualmente.

Sobre o acesso a computadores e internet somente 13 possuem tal acesso, os demais utilizam tanto a *lan house* quanto os computadores da instituição para fazerem trabalhos ou pesquisas.

4.3 A professora colaboradora

A entrevista com a professora da disciplina pesquisada, disponível no apêndice B, nos mostra que a mesma possui uma boa experiência acadêmica. Sua formação em nível de graduação aconteceu entre 1999 e 2002, portanto há apenas 8 anos. Sua transição direta da graduação para o mestrado fortaleceu sua formação em pesquisas e orientações na área de educação. O vínculo com o mestrado lhe trouxe fortes perspectivas enquanto formadora e pesquisadora. Sua experiência com a produção acadêmica é boa, com apresentações de trabalhos e publicações científicas. Apesar de sua formação ser em História da Educação ela orienta trabalhos nas diversas áreas como educação infantil, currículo, tecnologia e educação, entre outras. O que se pode observar é a falta de professores qualificados para atuarem nas orientações das diversas áreas da educação, portanto os alunos acabam recorrendo aos que trabalham na instituição e esses se veem na condição de atuarem como orientadores de assuntos que não dominam ou não foram formados para tal.

Quando questionada sobre a formação do aluno de graduação como agente letrador, a professora disse que em sua graduação ela não havia conhecido o termo letramento e só posteriormente veio a saber do que se tratava. Em relato ela disse: “Na condição de professora, acredito que um semestre é muito pouco para formar adequadamente o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seria satisfatório se tivéssemos um semestre de teorias e outro mais voltado para a prática, oficinas, estágio, etc.”. É possível inferir, portanto, que o percentual de disciplinas voltadas à formação do professor como agente letrador deve tomar mais força na formação dos professores a cada dia, assim como podemos observar que nos últimos 10 anos isso vem acontecendo pela reformulação dos currículos dos cursos, tendo em vista ser uma área que vem ganhando espaço nas instituições de ensino. Essa afirmação perpassa algumas evidências, como a falta de tal formação da própria professora em sua graduação no ano de 2002 e ainda, a mudança acontecida na estrutura curricular do curso nesta IES ocorrido em 2008, quando o mesmo passou a ter a disciplina de Alfabetização e Letramento anteriormente inexistente na grade curricular da instituição.

Algumas alternativas podem e devem ser utilizadas para fomentar a formação do professor como agente letrador. Encontramos por exemplo, na UFMG um bom nível de formação dos pedagogos como agentes letradores devido ao vínculo estabelecido com o grupo de pesquisa da mesma. Se observarmos o percentual de disciplinas disponível na tabela B, isso fica evidente, e outros espaços como o de pesquisa são determinantes para tal formação, pois assim o aluno se vê em condições de construção deste conhecimento. Em entrevista, a professora da turma pesquisada disse que “a participação em congressos e grupos de estudo também seria uma ótima alternativa” para a formação de pedagogos agentes letradores. Tal proposta encontra-se disponível nas DCN’s do curso e são de fundamental importância para garantir a qualidade na formação do pedagogo.

4.4 Provocando: primeiro grupo de discussão

Um momento de sondagem inicial com enfoque na formação dos graduandos foi realizada como grupo de discussão que aconteceu no dia 08 de março de 2010, em uma sala de aula da própria IES. A professora da disciplina estava organizando os estágios e, portanto, optou-se por atendimento a grupos menores, de 2 ou 3 alunos, favorecendo assim a participação dos 12 alunos no grupo de discussão. Esta organização foi fundamental, haja vista que muitos alunos não poderiam participar se

o mesmo tivesse ocorrido durante o dia, pois grande parte deles trabalham, assim como apresentado anteriormente na análise do questionário.

A seleção destes alunos aconteceu em sala. A professora regente disponibilizou parte da aula para que fossem explicados aos alunos os objetivos da pesquisa e, especificamente sobre este instrumento, foi solicitado que os próprios alunos se manifestassem quanto à participação assumindo apenas o compromisso de se fazerem presente no mesmo momento, ao final do semestre.

Os questionamentos norteadores da discussão que foi gravada em áudio/vídeo, se deram basicamente pelo que os alunos estavam percebendo da influência do curso na formação pessoal de cada um, sobre o que eles compreendiam sobre conceitos como alfabetização, letramento e agente de letramento, todos com enfoque social. Para maiores esclarecimentos o roteiro se encontra no apêndice C.

No relato do Grupo de Discussão, muitos alunos disseram ter aprendido muito nos dois primeiros períodos quanto ao trabalho em grupo e quanto à visão que tinham do curso numa perspectiva preconceituosa, subestimando o curso. Para muitos a opção pelo curso aconteceu pela necessidade em continuar os estudos e se ter uma graduação, ou ainda pela condição financeira, e não pelo que o curso ofereceria enquanto formação. Em fala os alunos apresentaram suas posturas:

Acho que a maioria pensava, ah! Pedagogia é fácil, é fácil e eu vim né, comecei achando que seria a melhor coisa do mundo sem nenhum aperto, quando chegou no final do período passado, eu tava tacando pedra na metade da sala.

Relato do C1 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu pensava que pedagogia era como ser mãe, e eu encontrei uma diferença muito grande, não é? A tolerância é outra, a forma de ensinar é completamente diferente, às vezes eu achava uma coisa que eu fazia certa com os meus filhos e hoje o certo aqui não tem nada a ver pra tá passando pra outra criança.

Relato do C2 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Entrei no curso de pedagogia e pensei, só três anos e meio né, rapidinho formo. Não terminei o curso de psicologia, maior arrependimento ter largado o curso de psicologia, tal da gravidez, tive minha filha. Ai eu pensei, agora eu tenho que me formar né, em algum curso, pegar pelo menos licenciatura, rapidinho eu formo. Pedagogia, fácil pra mim, moleza, mamão com açúcar, vou fazer (risos), não conhecia o curso.

Relato do C4 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Quando eu entrei no curso de pedagogia, eu mesmo assim, queria ter um curso superior e queria assim ter uma profissão. Na verdade eu nem sabia o que era pedagogia. Porque todo mundo falava assim é professor né?! Então assim, não era uma área que interessava,

minha família toda era professora, já conhecia um pouco das dificuldades.

Relato do C7 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Bom, comigo não é segredo para ninguém que eu nunca fui muito a favor de Pedagogia. Entrei no curso, mas o que eu queria mesmo era Direito, entrei no curso porque eu ganhei a bolsa integral do Prouni. E quando eu ganhei a bolsa o primeiro passo foi assim: Pedagogia?! E fácil, vai ser fichinha pra mim.

Relato do C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Pra mim quando eu entrei na faculdade, eu também não pensava nunca em fazer Pedagogia, sempre pensei em fazer Direito, também por causa de influências.

Relato do C9 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O curso que eu queria fazer que era letras Português, só tinha lá na UniMontes e ia demorar quase dois anos para sair o vestibular, pra mim ir pra fora é difícil. Ai eu decidi fazer Pedagogia.

Relato do C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu escolhi Pedagogia por que, na verdade eu achei que era o curso mais fácil que existia, depois por que era o que eu tinha condições de pagar, mas na verdade mesmo era o que eu achava mais fácil.

Relato do C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Relatos como estes nos fazem pensar no perfil do aluno ingressante no curso de pedagogia, sua vocação e sua aptidão para ser pedagogo. Neste momento podemos recorrer à formação do pedagogo para trabalhar não apenas como docente, como afirma Libâneo (2006), mas apesar disso, o perfil do docente está em questão, implicando diretamente na formação dos alfabetizandos.

Essa postura preconceituosa dos alunos sofre muitas mudanças no decorrer do curso. As atividades exigidas, a orientação inicial dos professores da graduação, bem como a explanação sobre o que realmente é o curso e o que ele pode oferecer fazem parte desse processo de adaptação dos graduandos. Em alguns relatos podemos observar que isso já vem acontecendo:

Eu tô melhorando a cada dia, cada dia uma coisa nova, uma experiência nova. Eu vejo a minha mudança, na minha maneira de pensar, na minha maneira de agir, em relação aos estudos, em relação à vida, às dificuldades, em aceitar as dificuldades, encarar, lutar, enfrentar a cada dia.

Relato do C1 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Até em casa você passa a ser mais crítico, passa a ter outra visão da educação, principalmente com os filhos. A gente pode conhecer de pedagogia, conhecer como é, como deve ser lecionado e se ver um filho seu sendo prejudicado, aí você passa a ter mais posicionamento,

passa a brigar mais pela qualidade de ensino de seu filho, pra mim a mudança foi fatal.

Relato do C3 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Estudei a vida toda, mas não sabia a realidade da educação. E com o curso de Pedagogia, com os estágios e aulas eu já estou tendo noção, uma pequena noção do que é educação no Brasil.

Relato do C5 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Pra mim, o diferencial foi mais na questão do conhecimento mesmo, do conhecimento em si, e a partir disso eu aprendi a valorizar a educação (...) também que você tem mais entendimento de certos aspectos, coisas que acontecem na sociedade que você não tinha antes. A pessoa vai muito pelo que as outras pessoas falam. Um critica e você critica também porque ouviu alguém criticar. Você não sabe se posicionar porque você não sabe do que está falando, você não conhece o assunto. A partir do momento que você está estudando você constata as informações, isso é gradativo. Você vai aprendendo a participar dos problemas da sociedade e eu acho que isso tem um retorno bom, não só pra mim, não só pra minha casa, mas para toda sociedade em si, porque a gente começa a participar ativamente dos problemas da sociedade.

Relato do C6 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu entendi através da Pedagogia o que é educação, hoje eu entendo melhor. Entendo mais hoje, qual é o sentido da educação pra vida, para a formação do individuo. Porque eu acho o ser humano quando faz um curso superior, eu acho que tem que haver mudança na postura da pessoa. É preciso amadurecimento, meu intelecto hoje e muito melhor, eu leio e entendo melhor, eu tenho mais disponibilidade para leitura, acho que eu falo melhor, entendo melhor a realidade, através do curso. Nós estamos no terceiro período, mais eu acho que me ajudou demais. Porque eu acho que esse é o sentido do curso superior. Eu acho que não adianta agente fazer um curso superior e sair a mesma pessoa que a gente entrou. A minha preocupação é muito grande no sentido da parte intelectual e também da postura. Percebo também na sala uma mudança muito grande de várias pessoas no comportamento, na postura, acho que a sala toda está tendo esse aproveitamento.

Relato do C7 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Acredito também que mudei na questão da educação, eu não sabia nada quando eu entrei, eu não tinha nenhuma visão de educação. E hoje eu busco informações, hoje eu gosto de saber sobre a educação, apesar de não ter certeza se é mesmo isso que eu quero, mas eu busco informações sobre educação. Apesar de não ter muito tempo pelo menos eu tenho mais vontade de ler. Então eu acho que isso tudo mudou na minha vida por causa da Pedagogia, do curso na minha vida.

Relato do C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O curso está me ajudando bastante a ver que Pedagogia não é uma coisa sem importância, que tem muita coisa boa pra ser aproveitada, pra si conhecer. Estou gostando bastante do curso, não pensava que ia gostar tanto assim, porque não achava muito interessante. Agora eu acho que vale a pena.

Relato do C9 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O curso de Pedagogia precisa preencher lacunas deixadas pela formação básica, conforme Kleiman (2001). Com base nos depoimentos das alunas podemos ressaltar que a formação em língua materna precisa ser cada vez mais pontual, pois os próprios alunos necessitam disso. Dentre esses aspectos é citada a competência comunicativa, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004b), é a capacidade de adequação da fala de um indivíduo ao ambiente o qual está inserido, ou seja, quando se propõe a comunicar, o indivíduo precisa flexibilizar sua fala para que o interlocutor o compreenda respeitando o contexto pelo qual ambos transitam. Este contexto considera as normas sociais e culturais, fatores determinantes para a adequação da fala. Nesta perspectiva os colaboradores destacam:

E assim, eu melhorei tanto que até para conversar. Acho que melhorei tanto na minha fala quanto na minha escrita. Eu tinha muitos erros de português, agora já melhorei muito, tem muito ainda mais já melhorei bastante.

Relato do C1 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Hoje tudo eu observo, o que é certo e o que é o errado. Minha interpretação de texto, a construção dos textos, eu quero ler bastante. No primeiro período vinha tudo corrigido errado, hoje não. Hoje já tem elogio e isso engrandece muito, saber que a gente está melhorando.

Relato do C2 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Tem uma questão que melhorei que é no falar corretamente. E você fica assim, se policiando, pra ver se vai falar corretamente, entendeu?

Relato do C4 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O que mudou na minha vida em relação ao curso de pedagogia foi a questão da postura. Minha postura melhorou muito. A questão de vigiar as palavras para não falar errado, hoje eu morro de medo de falar alguma palavra errada, às vezes muda todo o sentido do que eu quero falar. Acredito que essa vigilância me auxiliou não só no curso, mas na minha vida diária, no meu trabalho, junto com os amigos, até mesmo na questão do vocabulário.

Relato do C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Pra falar na frente foi meu maior desafio porque a cada duas palavras que eu falava uma eu falava né. E dizia "NÉ" não sei o que é "NÉ"!?! Então tudo eu falava "NÉ" pra ver se eu enrolava, por que eu estava enrolando pra ver se o tempo passava. E hoje eu vi o quanto eu mudei. Vou continuar no curso de Pedagogia, por que eu realmente gostei do curso.

Relato do C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Outra questão colocada aos alunos foi sobre o conhecimento do termo letramento. Neste momento os alunos puderam deparar com o que já conheciam e o que ainda não haviam compreendido, haja vista que as aulas haviam começado há

alguns dias. O que se pode perceber na fala dos mesmos foi quanto a ausência da consciência do termo e de sua relevância, bem como aplicabilidade cotidiana. Foi possível evidenciar o quanto o termo carrega consigo informações pré-concebidas de letramento como letra, no caso a grafia e não seu significado.

Letramento! Letramento também pra mim é desconhecido. Sabia unicamente que vinha de leitura, ler, pode ser varias coisas.

Relato do C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Vim ouvir sobre o que é letramento mesmo na faculdade, não tinha noção do que era, como era, aqui mesmo que eu fui conhecer.

Relato do C4 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Até hoje eu não entendi o que é Letramento, eu li assim o significado, mas na verdade eu não entendi ainda o verdadeiro sentido da palavra letramento.

Relato do C7 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Em primeiro momento assim quando você tá num estágio onde você vai observar letramento e alfabetização, eu fico de certa forma, observando as letras dos alunos mesmo, a letra do alfabeto. Então pra mim letramento encontra-se nessa fase, que é onde meninos aprenderem a escrever as letras mesmo, onde estão começando a escrever. Pra mim, neste momento letramento está sendo isso, a noção que eu tenho de letramento é isso, por enquanto.

Relato do C9 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Às vezes por a gente não entender o significado de letramento a gente até tem algumas falhas no estágio, coisas que a gente poderia observar e não observa por não saber. E se for pra diferenciar também a alfabetização de letramento eu não sei, eu acho que ninguém aqui sabe.

Relato do C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu, como educadora, não sei definir o que é letramento e alfabetização, não sei! O que eu penso de letramento, é a gente trabalhar só as letras lá do alfabeto, nada mais do que aquilo, mais na verdade mesmo se for pra definir letramento eu não sei.

Relato do C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Pra mim assim, letramento acho que é a criança, já vem de casa já tendo um monte de conhecimento. Então, ela olha pra um objeto e já sabe identificar. Igual o caso do ditado espontâneo a professora colocou os bichinhos, os objetos e a criança, ela olhando para aquele objeto ela sabe o que é, mas ela não tá alfabetizada, ela não sabe escrever aquela palavra, mas ela sabe o que ela significa. A mesma coisa é jornal, revista, vê um símbolo alguma coisa lá, ela sabe. Se ela vê o símbolo do sorvete que ela mais gosta, do salgadinho que ela mais gosta, ela sabe que aquilo é um salgadinho, mas ela não tem noção de escrever.

Relato do C5 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Como o conceito ficou em aberto pela contradição das próprias alunas, lancei o questionamento sobre as coisas que as crianças sabem antes de chegar à escola. A forma de questionamento teve o objetivo de fazê-las pensar a partir dos próprios

exemplos que davam, como na fala da C5. Sendo assim seria possível fomentar a discussão e deixar com que elas fossem construindo o conceito de letramento. A estratégia de não dar resposta fazia parte da mediação que fazia me propondo à postura de pesquisador colaborativo e não meramente espectador.

A partir dessa estratégia a fala da C7 e C10 foram reconceptualizadas fazendo com quem antes não sabia do que se tratava letramento, imediatamente passasse a iniciar o processo de construção deste conceito. Como colaboração dei alguns exemplos de falas de crianças como na leitura de símbolos e perguntei às alunas sobre o que elas achavam que as crianças sabiam antes de chegar à escola e partindo deste raciocínio tentassem definir alfabetização e letramento.

Então, no caso letramento é o conhecimento que ela já tem antes de vir pra escola e alfabetização é o que ela consegue, que ela vai aperfeiçoando com o conhecimento que ela já tem, que ela vai aperfeiçoando durante o ano letivo.

Relato do C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu entendi assim, o que eu entendi, letramento é todo conhecimento né, que a criança traz de casa, que ela conhece o símbolo. Alfabetização é a partir de quando ela começa a conhecer as letras que formam os símbolos, eu entendi assim.

Relato do C7 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Minha mãe é assim, aquelas grades... mas ela começa estudar não se empolga, ela conhece as letras fala assim que queria aprender a ler, pra ela poder ler quando termina o Jornal Nacional aquele monte de letra que passa, ela conhece as letras (risos), mas que ela não consegue ler, então assim, ela tem noção, ela vai no banco, ela viaja, ela faz um monte de coisa normal, mas olha só pra você ver, ela não consegue ler o que passa depois do jornal.

Relato do C1 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O conceito de alfabetização é menos polemizado, pois as alunas já possuem a concepção de que seja a própria construção da leitura e da escrita. Em seguida as alunas foram questionadas sobre o que pensam que seria um professor enquanto agente de letramento.

Eu não sei bem o que é Letramento. Eu acho que a posição do educador seria levar, o que é significativo para o aluno, porque...igual as pessoas falam,o Nescau, mas como os alunos conhecem como Toddy, então ele iria querer escrever Toddy, então porque ela não levou o Toddy? Não era Toddy? Então ela ensinava Toddy.

Relato do C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O professor, tem que ter muita didática, também pra saber como vai lidar com essa situação de letramento em relação à vida mesmo do aluno, porque é complicado, é difícil.

Relato C9 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O professor tem que ter assim, muita sabedoria, trazer muita diversidade, explicar pro aluno, aquela figura e ensinar a escrever, de vários métodos.

Relato C5 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Importância do professor seja, dar essa ponte, essa mediação entre o texto prévio da criança, igual a gente ta colocando aqui, do objeto como na escrita, nas letras, talvez seja a importância que tem, seja essa mediação do conhecimento prévio com o conhecimento prático da coisa.

Relato C6 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Apesar de estarem temerosas quanto a afirmação do conceito de letramento, as alunas foram encorajadas a falar sobre o papel do professor e alguns tópicos importantes foram levantados. Tais características podem ser listadas de forma a salientar que o professor necessita: 1. Desenvolver um ensino significativo ao aluno; 2. Ter didática; 3. Conhecer vários métodos para ensinar; 4. Conseguir mediar o conhecimento prévio da criança ao da escola.

Todos estes critérios levantados pelas alunas são de extrema relevância para formação do professor enquanto agente letrador e vem ao encontro das diretrizes propostas por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010).

Estabelecidas estas características o próximo questionamento se deu sobre a importância que dão a sua formação enquanto agente de letramento.

Eu acho que é uma responsabilidade muito grande. Que no caso, na vida da gente, na vida do professor, dando o melhor de si. A questão de você ter compromisso, de ter responsabilidade.

Relato C6 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O professor tem que ter muito cuidado no ensino, no falar com o aluno dentro de sala, ele grava demais, o aluno não esquece.

Relato C4 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu assim, ainda quero aprender nesse terceiro período, que a gente vai ter sobre essa matéria, essa resposta não posso dar, porque ainda não sei o verdadeiro sentido de Letramento, não sei como ter responsabilidade diante dos alunos.

Relato C7 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu acredito que a disciplina de Letramento e Alfabetização, ainda tem muito pra falar pra nós.

Relato C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O que fica mais evidente em todas as falas é a autorresponsabilização pela postura de cada um perante o que necessitam fazer para desempenhar um bom papel enquanto agentes letradores. Mediante esta postura as alunas foram provocadas a falar sobre o papel da IES na formação de cada uma neste devido aspecto. Na opinião delas a faculdade contribui nos seguintes aspectos:

Uma coisa que eu coloco. Porque que tem gente que termina um curso superior, chega na sala e não tem domínio? Será que essa nossa formação não nos prepara para tá dentro de uma sala de aula.

Relato C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O curso não vai te ensinar a dar aula, o curso vai, é, adiantar pra você o seu conhecimento e a sua didática como professor e aluno.

Relato C8 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Principalmente te colocar a par da realidade da sala de aula. Porque a gente tem vivenciado isso.

Relato C6 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Não estudamos só teoria, fizemos também a prática.

Relato C3 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Hoje eu tenho noção do que é uma sala de aula, tanto é que eu cheguei das primeiras experiências que eu tive, no estágio, sabendo o que eu queria.

Relato C6 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

O que eu coloco é isso! Como alfabetizar? Como?

Relato C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Que método que eu vou usar?

Relato C4 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Então assim, eu coloco que, que aqui na faculdade, nós não aprendemos o suficiente pra tá lá. Então eu acho que, essas observações não são nem trinta por cento do que a gente vive dentro de uma sala de aula. Você chega lá e pega uma criança que não consegue alfabetizar de jeito nenhum, você fala, explica o nome, faz tudo, mas a criança não consegue escrever o nome. Como você vai lidar isso? A faculdade te deu suporte? Nenhum. Ai o professor tem que correr atrás, com certeza! Com certeza, traz muita bagagem a faculdade, mas existe umas falhas, não sei se essas falhas são pra você enriquecer, pra gente ir atrás ou se é por outra finalidade, mas que muitas vezes fica em branco, fica.

Relato C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Enquanto educadora eu quero estar buscando. Porque não existe receita, não tem como a faculdade falar que vai ser assim, ou assado, se na realidade eu não sou a pessoa que tava lá na frente, meu temperamento e diferente, tudo em mim é diferente.

Relato C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

A faculdade dá uma base.

Relato C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

A única coisa que a faculdade pode me dar, é o conhecimento, e as horas que a gente tem de estágio.

Relato C12 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

A faculdade não vai dar receita pronta.

Relato C3 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Eu acho isso ai, bom, eu acho que a faculdade te da uma base, mas lá dentro cada um desenvolve da maneira que ele quer que deseje.

Relato C10 no primeiro Grupo de Discussão. (08/03/2010)

Como observado por Kleiman e Mattencio (2005), considerações polifônicas presentes nos discursos das práticas educativas estão sendo a cada dia incorporadas pela academia. O grupo de discussão se encerrou com 69 minutos de duração e não pôde se estender mais porque já era hora do fechamento do IES. As alunas saíram daquele momento certamente instigadas a pensar suas concepções e responsabilidades e isso pôde ser visto na aula posterior onde os comentários ainda perduravam.

4.5 Anotando: o diário de campo

O diário de campo proporciona momentos de extrema relevância à complementação dos dados já gerados pelo questionário, entrevista e grupo de discussão. Aqui foram transcritas as situações vivenciadas em sala que estão registradas em um caderno utilizado durante a participação nas aulas.

O primeiro dia de aula aconteceu em 08 de fevereiro de 2010. Na ocasião a professora regente apresentou o plano de ensino aos alunos dizendo a eles que “a disciplina de Alfabetização e Letramento é a alma do curso de Pedagogia” e que a carga horária destinada a mesma seria de 80hs, este plano encontra-se disponível no anexo B. Durante a apresentação a professora solicitou aos alunos que dessem sugestões sobre a proposta inicial da disciplina e deu ainda uma relevância específica à prática contextualizada à teoria. Foi explicado a eles que após algumas aulas teóricas os mesmos teriam um momento de verificação na prática escolar.

Compondo o plano da disciplina, atividades complementares foram apresentadas com uma carga horária pré-estabelecida de 50hs. Tais atividades seriam realizadas extraclasse, em escolas municipais e estaduais de ensino em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta era que as atividades práticas realizadas fossem construídas em sala a partir das discussões dos textos, ou seja, fundamentadas na teoria das aulas. A professora explicou que o objetivo dessas atividades complementares era fazer com que o espaço da escola fosse caracterizado como um ambiente de ensino e pesquisa e que a formação dos alunos em graduação fosse ao mesmo tempo teórico e indissociável do exercício da profissão. Falando sobre as atividades que deveriam ser aplicadas aos alunos do 1º ano, a professora disse que as mesmas deveriam seguir o formato da Provinha Brasil, que seriam analisadas e discutidas em sala.

Sobre a avaliação na disciplina a professora informou que o maior peso seria dedicado à produção individual dos textos, pois assim ela teria a oportunidade de auxiliar cada aluno com suas necessidades de escrita em especial. Mencionou ainda que as leituras dos textos seriam de extrema importância e que isso exigiria dedicação de cada um.

Após o momento de apresentação do plano de curso a professora solicitou que eu me apresentasse e falasse do que se tratava a pesquisa. Nessa oportunidade falei brevemente do objetivo da pesquisa e sua justificativa e dos instrumentos que seriam utilizados durante o semestre. Disse ainda que contava com a colaboração de todos e que estaria disponível para qualquer orientação a eles durante o semestre.

Nesse primeiro momento os alunos acolheram bem a proposta e ficaram com boas expectativas. Dois deles reclamaram das atividades complementares justificando que como trabalham o dia todo não teriam tempo para realizar as atividades. A professora disse-lhes que este era um requisito básico da disciplina e que não poderia ser dispensado.

Na segunda aula os alunos foram provocados a escrever sobre sua trajetória escolar com enfoque especial na fase em que foram alfabetizados. Os critérios para a escrita do texto seguia um roteiro pré-estabelecido que abordava aspectos como a estrutura física da escola, a primeira professora, os colegas, a faixa etária em que iniciou os estudos, o que gostava e o que não gostava nas aulas, as provas, as dificuldades e a metodologia em que foi alfabetizado.

Os textos foram recolhidos para que a professora fizesse uma sondagem dos alunos. Grande parte deles retratou a fase de alfabetização com grande enfoque no método silábico onde faziam várias repetições. Alguns retratavam a importância da professora alfabetizadora na vida deles. A discussão sobre os textos em sala, na aula seguinte, projetou vários momentos tanto de saudosismo quanto de insatisfação em alguns pontos quando referido à forma com que foram alfabetizados ou à postura da primeira professora. A proposta da professora serviu como ponto de partida para a fundamentação das práticas que seriam realizadas pelos alunos durante as atividades complementares e isso foi muito elucidador para os alunos, pois puderam pensar em como fazer para melhorar sua postura perante os alunos do 1º ano onde iriam atuar, como exigido nas atividades complementares.

No dia 11 de fevereiro a professora apresentou aos alunos um planejamento das atividades complementares referidas acima, dando aos mesmos subsídios para sua organização. O plano dividia a carga horária das atividades em dois momentos, o primeiro com 30h, quando os alunos fariam a observação da escola escolhida por eles

e das aulas das crianças. O roteiro trazia ainda os aspectos a serem observados pelos alunos tanto da estrutura quanto das aulas e deveriam ser relatados em documento específico para serem entregues à professora. O segundo momento, composto por 20hs se dedicava à elaboração e aplicação de um plano de aula na mesma sala observada. O plano seria elaborado pelos graduandos e, posteriormente, avaliado e autorizado pela professora, só assim poderiam ser aplicados nas salas das escolas. Depois de realizada a segunda parte das atividades complementares os alunos também teriam que entregar à professora o relatório da prática seguindo critérios pré-estabelecidos. Este documento se encontra no anexo C.

Duas características básicas emergiram após a explicação da professora. A primeira foi a de preocupação de alguns alunos em não terem tempo hábil para realizar tais atividades, pois os mesmos trabalhavam durante todo o dia para conseguir pagar o curso e isso os impossibilitava de realizá-las. Para estes alunos as atividades não foram vistas com bons olhos. A segunda característica foi do grupo que possuía tempo para ir às escolas e que disse estar com receio das atividades a serem desenvolvidas, pois não tinham subsídio teórico e nem prático para saber o quê e como fazer. Para o segundo grupo, a professora disse que em sala eles estariam vendo e refletindo sobre as práticas e atividades que seriam desenvolvidas, já para o primeiro a professora não deu possibilidade de negociação.

No dia 22 de fevereiro, a professora apresentou aos alunos um levantamento histórico com a trajetória da evolução da escrita e passando pelas fases pictórica, ideográfica e alfabética. A aula foi conduzida com o recurso de data-show e os alunos se mostraram interessados em conhecer mais sobre a origem da escrita. Na aula seguinte os alunos fizeram um debate sobre a história da leitura. A professora dividiu breves trechos de textos enumerados que serviram de motivação para a discussão em sala. Os temas versaram sobre como o livro era tido inicialmente, seu acesso e estrutura artesanal. Outro aspecto foi a forma com que a leitura era conduzida, inicialmente silenciosa, e logo depois em voz alta, mas em cabines de leitura. A professora conduziu esses momentos perpassando toda a Idade Média até os dias atuais.

Como a formação da professora, na especialização é com fundamentação na História da Educação, este trabalho foi muito minucioso e pôde respaldar aos alunos várias reflexões sobre a constituição da língua materna.

Após as aulas destinadas à história da estrutura da língua e da alfabetização, foram organizados os procedimentos para a realização do primeiro grupo de estudo que foi apresentado na sessão anterior. Durante algumas conversas tive a

oportunidade de sugerir alguns textos e o primeiro deles que foi utilizado por ela foi o Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil disponível em Brasil (2003).

O debate da aula iniciou-se com o questionamento sobre o que era um método de alfabetização. Algumas hipóteses foram levantadas pelos alunos como o caminho a se seguir, o modo ordenado de realizar as atividades em sala e o conjunto de procedimentos técnicos do educador. A aula foi conduzida com o uso do data-show e a professora apresentou algumas cartilhas que eram utilizadas antigamente. O que se pôde perceber é que os alunos não faziam distinção entre método de alfabetização e estratégia de ensino. E a professora regente não fez as interferências pontuais sobre isso. Os alunos diziam no debate que observavam uma ou outra estratégia do professor durante os estágios e a isso chamaram de método utilizado pela professora. Só na aula subsequente, já no dia 15 de março, a professora levou para a sala a explicação sobre métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. A aula foi conduzida com o uso do data-show e a explicação sobre os métodos foi interrompida pelos alunos que questionaram sobre o que inicia primeiro, a alfabetização ou o letramento. Durante a explicação a professora regente disse que a alfabetização é o ato de ler e escrever inicial da criança. Com uma pequena participação que me foi concedida, utilizei algumas cenas do cotidiano como pegar um ônibus, ler um anúncio ou letreiro, dar e receber troco, entre outras, para dar subsídios aos alunos sobre o que era letramento de forma com que o mesmo pode ocorrer desde a infância até a fase adulta. A professora regente continuou a aula retomando a explicação sobre os métodos analíticos sem retomar a questão do letramento. Finalizando a aula, a professora regente mencionou que é preciso dar importância a questões como a consciência fonológica, o letramento, as habilidades linguísticas e ao desenvolvimento motor da criança. Foi possível perceber que os alunos não aprovaram a postura da professora em não retomar o conceito de letramento questionado por eles através dos olhares e da falta de participação durante o restante da aula.

A aula seguinte, do dia 22 de março, teve como tema central o construtivismo, que foi explicado para os alunos pela professora regente de forma expositiva, com uso do data-show. A abordagem se deu com breve explicação sobre Piaget, Vygotsy, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Durante a explanação, a professora fazia alguns questionamentos aos alunos que quase nunca eram respondidos, e assim seguiu-se a explicação sobre a Psicogênese da Língua. Em determinada situação a professora disse que é preciso estar atento à fala dos alunos, pois ela pode atrapalhar no processo de aprendizagem dos alunos. Ao escrever no quadro palavras como

CAVALU, TUMATI e POBREMA, ela diz que são erros cometidos sistematicamente pelos alunos alfabetizandos. Neste momento tomei o piso da fala para comentar sobre a sociolinguística que estuda tais fenômenos e que dá subsídios para a condução do trabalho do professor alfabetizador. Retomei a forma com que podemos trabalhar com as palavras ditas erradas pelos alunos alfabetizandos falando brevemente sobre a variação linguística e a possibilidade de trabalho da professora com a monitoração da fala dos alunos. Após esses comentários a professora simplesmente disse que em outra aula falaríamos sobre sociolinguística e retomou o piso falando sobre os erros dos alunos, chamando este fenômeno de conflito cognitivo. Mais uma vez os entreolhares dos alunos diziam que não estavam satisfeitos com a forma com que a professora lidou com as participações orais que buscam contribuir com a aula. A aula do dia 25 de março foi sequência da temática abordada, o construtivismo. A explicação foi norteada pelas características básicas do construtivismo não como método, mas como processo de acompanhamento da formação das crianças valorizando o lúdico, a espontaneidade, o trabalho coletivo e as diferenças.

Já no dia 29 de março, os alunos foram levados a fazer a análise de alguns textos dos alunos de forma a classificá-los nos níveis propostos por Emília Ferreiro com a teoria da Psicogênese. A professora solicitou aos alunos que levassem os textos dos alunos de onde estavam fazendo o estágio para que estes também pudessem ser analisados e assim aconteceu na aula seguinte. Os alunos perceberam tal classificação como essencial no trabalho de alfabetização e esta imagem, pois a receptividade da colaboração não acontecia. É necessário ter sensibilidade para saber até onde ir e não inviabilizar o campo da pesquisa.

Como trabalho extraclasse a professora solicitou aos alunos que lessem alguns artigos sobre letramento, os quais foram disponibilizados por mim, para serem apresentados na próxima aula. Cada aluno teve 15 minutos de apresentação oral sobre os artigos.

Já no dia 15 de abril a professora realizou uma aula expositiva sobre letramento com base nas propostas de Magda Soares. Sua abordagem se deu sobre o que era letramento e os modos de ser letrado, a responsabilidade da família durante o processo de letramento e a linguagem oral como fundamental ao processo.

Na aula subsequente, a professora se deteve em explicar sobre as formalidades exigidas pelas atividades complementares. Foi orientado aos alunos que cada um deveria entregar um relatório escrito de acordo com as regulamentações de trabalhos acadêmicos e das normas pertinentes, referente às horas de atividades

complementares desenvolvidas nas escolas. Neste dia a professora explicou detalhadamente cada item exigido na elaboração do relatório.

Já no dia 26 de abril a professora apresentou aos alunos algumas dimensões de desenvolvimento da criança que estão atreladas ao seu processo de alfabetização. Dentre esses aspectos foram abordados a psicomotricidade e suas dimensões, o esquema corporal da criança, a imagem corporal, equilíbrio, força, agilidade, resistência, tonicidade, lateralidade, estruturação espacial, orientação corporal e temporal, pré-escrita e grafismo. Após esta apresentação, foram disponibilizadas aos alunos algumas brincadeiras tradicionais que podem auxiliar no desenvolvimento de tais dimensões fundamentais ao processo de alfabetização. O direcionamento da aulas seguintes se deram sobre a literatura infantil e a contação de história. Pude apresentar aos alunos o livro *O Carteiro Chegou e Felpo Filva* na aula do dia 29 de abril que foi conduzida por mim e pela professora regente apresentando aos alunos algumas técnicas de contação de história, bem como obras clássicas da literatura infantil. Foi proposto aos alunos que apresentassem outras histórias na aula seguinte e as apresentações foram variadas e muito criativas. Técnicas como o uso de sons, fantoches, cenário ou mesmo a contação tradicional foi bem trabalhada e os alunos gostaram de se dedicar a este trabalho.

No início de maio os alunos realizaram uma atividade avaliativa formal e já nos dias 10 a 15 de maio, aconteceu na faculdade a VI Jornada Científica. Este evento é realizado anualmente na instituição e é composto por atividades de todos os cursos que acontecem simultaneamente contando com a participação de palestrantes e pesquisadores que possibilitam uma oportunidade diferenciada de formação aos alunos. Na ocasião, a atividade destaque voltada para o curso de pedagogia foi a presença da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo que proferiu uma palestra sobre seu livro, *o Professor Pesquisador*, aos alunos. Além do livro da referente palestra, foi disponibilizado aos alunos o livro *Educação em Língua Materna*, da mesma autora, que pode certamente contribuir com a formação de grande parte dos alunos que adquiriu o livro para aprofundarem seus estudos.

No dia 17 de maio a professora tratou do tema linguagem oral com os alunos, falando da importância de se articular sempre a prática aos conhecimentos teóricos. Dentre algumas afirmações feitas pela professora regente é importante destacar que a mesma acredita que a fala da criança está diretamente ligada à forma com que ela escreve e à cultura letrada da família atrelada ao desempenho da criança na escola. Outra afirmação feita foi que a Língua Materna é o que a criança aprende em casa. Neste momento não houve a possibilidade de contribuição oral em decorrência da

postura da professora não muito disponível, mas foi visível sua redução do conceito de Língua Materna, bem como sua não referência à Sociolinguística no aspecto da variação linguística, durante sua explicação, mesmo que este conteúdo estivesse contemplado no plano de ensino da disciplina. Neste momento a professora propôs aos alunos que listassem quais as práticas de trabalho com a linguagem oral eram desenvolvidas nas salas de aula onde realizavam suas atividades complementares e uma das alunas questionou sobre quais as práticas de letramento eram trabalhadas nas escolas. Ao fazer o questionamento a aluna pediu à professora regente que trouxesse para a sala alguns professores experientes para falar sobre como eles desenvolviam suas práticas de forma a nortear a formação deles que, segundo a aluna, estava apresentando várias dificuldades. Este momento trouxe fragilidades nas relações da sala de formação, pois a professora disse não achar necessária a realização de tal atividade, e os alunos começaram a apresentar rejeição à postura da professora. Em fala, uma aluna mencionou que não estava aproveitando as contribuições de uma pessoa que estava estudando a fundo o assunto, se referindo a mim, e que isso poderia esclarecer melhor o que era alfabetização, letramento e como trabalhar os dois em sala. Para tentar amenizar um pouco o ambiente e dar liberdade à professora, preferi me ausentar da aula seguinte.

Motivada pelo livro *O Carteiro Chegou*, a professora preparou uma aula sobre gêneros textuais para os alunos que abrangeu a explicação sobre contos, mitos, lendas, fábulas, poemas, canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-língua, entre tantos outros que viabilizaram uma aula descontraída e com boa participação dos alunos.

Já no dia 27 de maio a professora trabalhou as orientações dos planos de aula que os alunos teriam que desenvolver como parte de suas atividades complementares. Nesta aula foram apresentadas seis temáticas para que os alunos pudessem escolher e desenvolver seu plano de aula. Essas temáticas foram: oralidade, contação de história, produção de texto, leitura e jogo de alfabetização. Ainda foram apresentadas listas de exemplo de atividades de cada uma das temáticas para os alunos. A professora regente solicitou que a estrutura do plano de aula fosse contemplada com local, objetivo, metodologia, carga horária, recursos e avaliação. Como esta atividade poderia ser realizada em duplas, durante duas aulas eu e a professora regente orientamos individualmente as duplas para ajustarem seus planos de aula para posterior aplicação nas escolas. Em junho 3, a professora realizou uma oficina de literatura infantil e jogos de alfabetização para que os alunos pudessem confeccionar o material que utilizariam em suas aulas de regência. A oficina

contemplou a confecção de fantoches, máscaras, histórias sequenciadas, bingos, jogos da memória e dominó. Já no dia 7 a proposta de trabalho esteve atrelada ao texto do Cagliari sobre Leitura e Escrita. A professora dividiu trechos do texto aos alunos e pediu que eles lessem brevemente o texto e comentassem em formato de grupo de debate. A aula foi produtiva e os alunos puderam participar melhor. Algumas contribuições foram feitas por mim e sutilmente retomei o conceito de Língua Materna e de variação linguística no debate. No dia 10 os alunos que já haviam aplicado o plano de aula nas escolas, apresentaram seus planos que foram discutidos em sala.

Seguindo o cronograma proposto pela professora no dia 14 foi realizada uma avaliação formal escrita, e no dia 17 os alunos entregaram os relatórios escritos. Neste mesmo dia, alguns alunos participaram do segundo grupo de discussão em contribuição com a pesquisa assim como será apresentado a seguir.

4.6 Repensando: segundo grupo de discussão

Final de semestre, trabalhos a entregar e provas a fazer. No dia 17 de junho de 2010 foi realizado o segundo grupo de discussão que contou a presença de 6 alunas. Para facilitar a condução da pesquisa a professora regente organizou mais uma vez o atendimento individualizado possibilitando a condução do grupo no horário de aula. Os questionamentos feitos foram apenas adaptados do utilizados no primeiro encontro e seguem também no apêndice D.

A primeira pergunta versou sobre como a disciplina alfabetização e letramento influenciou na formação de cada uma.

Eu acho assim na minha, influenciou um pouco mais eu acho que influenciou um pouco mais, a cada período que passa a gente vai prendendo mais até o que é a Pedagogia. E esse semestre agora acho que já tá introduzindo mais o que realmente é o curso, mas assim a opinião que eu tenho continua a mesma influenciou muito porque tenho um conceito diferente do que é a área de Pedagogia e do que é educação, mais vai nesse sentido sim trabalhando assim, focando mais do que é o curso.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

De um jeito ou de outro contribui porque a disciplina é muito boa, né, letramento. E depois que eu comecei a entender melhor o que é letramento e alfabetização, comecei também a ver, a passar isso pras crianças de um outro meio, ensinar de uma outra forma. Então eu acho que contribuiu sim.

Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

É a disciplina influencia muito. A gente observa com as atividades que foram propostas no estágio. Então assim, pra formação enquanto pedagogo, eu acredito que influenciou bastante, porque foi riquíssimo, a gente pode assimilar, fazer correlação entre o conteúdo estudado e as observações práticas, então eu acho que foi de grande valia sim.

Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Pra mim, eu também acho que influenciou bastante, porque o que o que a gente aprendeu aqui na teoria, vivenciamos lá na prática de maneira diferenciada, mas eu acho que a gente percebeu. E assim, acho que não foi tudo que deveria ser, não foi tudo que foi passado que eu assim, que eu peguei no caso, que eu recebi, porque não sei se o erro foi meu, não sei de quem foi o erro, mas eu não tive 100% de aproveitamento.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu não tive 100%. Eu acho assim, 50% que eu tive, eu acho que poderia ter sido melhor, eu acho que se eu tivesse tido aprendizagem melhor, não sei se dependeu de mim que não consegui assimilar não sei o que aconteceu não tô colocando a culpa em ninguém, mas eu acho se eu tivesse aprendido mais na teoria, eu teria conseguido fazer na prática um pouco melhor, teria sido melhor na prática.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

E assim é... eu acho que a disciplina de Alfabetização e Letramento, ela se expande muito mais do que nós vimos, eu creio que assim, ela abrange muito mais áreas do que nos foi passado.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Dois horários, dois tempos de teoria, teoria, você não absorve nem metade, chega na metade você já cansou, infelizmente.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que a profissional restringiu o conteúdo, focado só num conteúdo ela não expandiu, não falou mais sobre a disciplina, pelo que a gente viu, pelo que a gente leu sobre a disciplina, sei que foi pouco mais a gente leu, assim, ela abrange várias áreas, ela é muito expansiva, sei lá, ela é entendeu? Eu acho assim que a gente ficou presa muito numa área e as outras continuam prejudicadas.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Pelo que eu li também, pude perceber, é... tem muita coisa interessante que podia ter, ser mais focado, mesmo na prática mesmo, na sala de aula mesmo, acho que podia ser mais enfatizado, mais argumentado na disciplina.

Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Acho assim que, devia ter sido criado oficinas, pra gente aprender mais alguns trabalhos pedagógicos é, elaborar alguns brinquedos pedagógicos.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Criar para alfabetização.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

eu acho que se tivesse trabalhado menos a teoria e mais a prática, nós temos um aproveitamento muito melhor pra aplicar mesmo em sala de aula. E assim, eu fico um pouco preocupada, eu não aprendi, igual eu falei, no máximo 50%, porque eu acho que poderia ter aprendido mais, se eu tivesse aprendido mais mesmo como elaborar as atividades, porque isso ficou, pelo menos pra mim ficou uma falha nessa parte, como elaborar as atividades para ser realizada na sala de aula.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

E assim, até que a professora passou muito conteúdo pra nós, só porque não passou de maneira clara, então a gente observou pouca coisa. Eu acho que assim, a única coisa assim que eu observei assim 100% foi esses conceitos de Emilia Ferrero, que eu acho que não vou esquecer nunca, mas quanto aos outros conteúdos, ficou vago.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Apesar de estarem conscientes sobre a relevância da disciplina, as alunas levantaram neste momento alguns questionamentos sobre a atuação do professor regente da disciplina. Este fato será retomado com base também nas anotações do diário de bordo e entrevista, a fim de pontuar os fenômenos de interferência no processo de formação advindos das situações de interação e empatia do formador para com os formandos. Tais ocorrências não fazem parte da análise central desta pesquisa e, portanto, não se estenderá, mas necessariamente será pontuada pela emergente apresentação da situação durante a pesquisa.

Para direcionar mais o debate para a formação dos alunos, os mesmos foram provocados a diferenciar letramento de alfabetização e nas falas pudemos observar:

Eu entendi assim, que é o uso correto e o uso constante da leitura e da escrita na alfabetização, que é aprender ler e escrever, e letramento é fazer o bom uso disso no cotidiano, estar sempre buscando uma boa leitura, há..., fazer um uso, uma maneira mais adequada mais correta possível da leitura e da escrita.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu sinceramente não sei diferenciar Letramento de Alfabetização até hoje.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu também fico na dúvida, que às vezes eu acho que letramento está relacionado com a leitura oral, com leitura pessoal, às vezes eu penso que é isso, as vezes eu penso que não é, então eu fico em dúvida, eu não sei ainda diferenciar Letramento com Alfabetização.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu também fico assim na dúvida, mas até hoje, quando eu penso em Letramento eu vejo como também na prática, no dia a dia da pessoa, numa bula de remédio, a pessoa tem que ser letrada e alfabetizada pra ler uma bula de remédio, então assim eu passo mais pro dia-a-dia, eu entendo assim que letramento é o dia-a-dia da pessoa. Mas sempre fica uma dúvida em diferenciar.

Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Alfabetização é aprender a ler e a escrever e letramento é fazer uso dessa leitura e dessa escrita de maneira correta.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

A alfabetização eu acho é o simplesmente ato de escrever e ler. Letramento eu acredito que seja mais amplo. Acho que faltou pra disciplina o debate, faltou expressão das pessoas pra que o professor das aulas fizesse a avaliação dizendo letramento não é isso,

letramento é aquilo, eu acho que é isso que faltou pra que todos pudessem entender o que realmente é letramento e alfabetização,
Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Também acho que se a gente tivesse criado oficinas pra gente trabalhar a prática, nós hoje saberíamos responder.
Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Apesar do enfoque dado pelas alunas sobre as lacunas deixadas, segundo elas, pela professora regente, as alunas foram provocadas a falar sobre os impactos do letramento na sociedade. Mesmo que elas tenham insistido em falar de tais lacunas, este instrumento proporcionou inclinação da discussão para produzir as respostas consideradas adequadas á situação. Assim como prevê Ribeiro (2005) para efeito de legitimidade da pesquisa.

Hoje tudo é interpretação, não só no código, mas de tudo acredito que tudo na vida da gente tem o letramento. Não basta só saber escrever a palavra, tem que saber o significado.
Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Muitas vezes você não fala para o aluno pra que serve a escrita, porque ele tá aprendendo a escrever, porque ele tá aprendendo a ler. Isso tinha que falar.
Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Quanto mais letrada é uma pessoa mais ela vive melhor na sociedade, ai ela pode ser mais independente.
Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Pensando novamente no papel do professor, a questão problematizada foi quanto a formação do professor enquanto agente letrador e a importância que elas davam a esta formação.

Muito importante, porque a criança vai levar isso pra vida toda.
Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Assim, dentro do que a gente tava falando agora, dessa importância de não simplesmente ensinar a ler, mas ensinar o significado, porque o que a gente tem visto é que enquanto alfabetizadores a responsabilidade é grande. Existem dúvidas que se não forem sanadas, vão permanecer a vida toda.
Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

A alfabetização é a base de toda a trajetória escolar da criança, então o professor alfabetizador ele tem uma importância, e eu vou ser ousada em disser, que é até mais importante do que lá no ensino médio, porque vai tá plantando a sementinha de usar o uso correto da leitura, de fazer a interpretação e até pra vida.
Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

A importância é muito grande do alfabetizador, do professor que alfabetiza, até mesmo na parte do letramento, porque pelo que eu

estou vendo aqui, através do letramento a gente aprende todos os valores, valores sociais, culturais. Muitas crianças não gostam de estudar porque não foi passado pra elas esse valor, o valor da escola, pelo professor. Então se fosse uma pessoa que realmente mostrasse isso a ela talvez a criança iria gostar mais de estudar, gostar mais da leitura.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Para nortear melhor o debate foi solicitado às colaboradoras que falassem um pouco sobre a forma de condução da formação delas durante o semestre seguindo os seguintes critérios: 1. Quanto a metodologia das aulas; 2. Quanto ao conteúdo estudado; 3. Quanto a própria postura perante a aprendizagem; e 4. Quanto aos estágios, ou atividades complementares do semestre.

Cinquenta ao todo. É eu, eu mesmo aprendi mais sobre aqueles níveis: silábicos, alfabéticos, observando a escrita espontânea dos alunos eu pude relacionar, com aquilo que foi dito em sala de aula, aprendi muito, aprendi também com a professora da alfabetização, que assim, ela usa de forma bem inteligente como ensinar a ler. A parte prática da disciplina eu aprendi muito, eu acho que tudo que eu aprendi foi através do estágio, porque as aulas são muito teóricas e acaba deixando a gente meio cansada, então eu aprendi muito com os estágios.

Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu também aprendi muito com o estágio, porque assim, eu acho que, esse conteúdo, esse conceito de Emília Ferrero que foi o que eu mais absorvi.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que foi assim bem proveitoso mais proveitoso do que as aulas mesmo em si, porque a gente pode ver na prática mesmo o que acontece na escrita e na leitura dessas crianças e no ditado espontâneo também, foi assim, eles escrevendo, me perguntando, acho que foi bem interessante, bem proveitoso, pra gente ter uma noção do que é mesmo alfabetização e letramento com as crianças.

Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

No estágio eu vi a importância de interferir na leitura, que eu achei muito interessante, muito proveitoso, Eu nunca tinha parado pra pensar nisso, então, eu aprendi muita coisa porque as minhas experiências de leitura em sala de aula, principalmente nas salas de primeiro ano nunca tinha estado, e além de tudo eu reaprendi algumas coisas, é eu relembrei algumas coisas que ficaram de forma anteriormente, que muitas vezes você teve um déficit lá de, nossa mais era tão simples assim. Porque na época passei por cima e não aprendi, realmente pra mim o estágio foi muito, muito bom mesmo, foi gratificante.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu também falo assim, eu vejo assim, algumas coisas que eu li, inclusive agora nas férias eu quero pegar a apostila e ler, pra ver se eu entendo. Construtivismo eu entendi um pouquinho, mais ainda tá muito vago.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu me sinto um pouco frustrada com essa disciplina, porque eu gostaria de ter aprendido muito mais. Porque eu tento aprender. Eu quero aprender, eu tenho sede em aprender, só que não consegui. Eu acho assim. Nós ficamos muito prejudicados, acho que a sala inteira. Eu não sei te falar o que a gente viu primeiro, a professora falou que ia ensinar pra gente plano de aula, eu não aprendi, eu não sou aluna que falta de aula, não sou desatenta, eu sou atenta, procuro ser atenta, procuro cumprir todas as obrigações, mais eu realmente conteúdo eu não sei te falar o que a gente viu.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que o currículo era muito extenso, então ela foi jogando, resumindo tudo aquilo ali e no final a gente não aproveitou muita coisa, mais é, ler , quando eu tava lendo a matéria eu aprendi muito mais do que na sala, presente na sala, aprendi muito mais lendo a matéria, achei muito mais interessante a matéria, da apostila dos livros, do que, aproveitei, eu acho que aproveitei mais, absorvi mais, do que presente na sala. foi mais fácil, de entender lendo, só que, devido ao tempo, porque tem muitos projetos, muitos trabalhos pra fazer, a gente passa...

Relato C2 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Conteúdo teve, muito conteúdo, porque foi assim, só conteúdo nas aulas a gente falou mesmo agora que não teve parte prática que só teve conteúdo, só teve fala, falou muito conteúdo, o que não teve foi assimilação desse conteúdo, bom aproveitamento.

Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Existem coisas bastante interessantes, mas a maneira de se abordar isso, de se explorar, conta, isso vale, mesmo a gente já adulto, torna-se cansativo, quando tem uma aula assim, diferente, com alguma coisa, com uma metodologia que tem certa atração, a gente absorve aquilo e leva, você nunca mais esquece, mas quando o professor coloca um slide ali e lê aquilo ali horas a fio, você não passa de vinte minutos ligada. Não houve participação.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

E ainda quando você fala alguma coisa, acha que você que ser melhor que a professora, acha você quer aparecer, quer saber mais que a professora, por isso que eu fiquei calada.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Outro aspecto relevante que foi questionado aos alunos foi quanto a auto avaliação de sua postura enquanto aluno da disciplina pesquisada. Para isso eles disseram:

Eu acredito que eu não tive uma postura 100% correta porque eu também acho que essa disciplina também, precisaria muito de mim. Precisaria que me dedicasse mais, que estivesse mais dentro da disciplina, tentei, me esforcei, acho que meu rendimento foi 80%.

Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Acho que a minha postura não foi nem 20%, quanto menos eu pudesse ficar na sala. Aproveitamento meu mesmo, foi quando eu fiz estágio, o que eu aprendi foi no estágio, porque na aula mesmo nada.

Relato C6 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

O aluno tem que buscar, mas não é só o aluno que tem que buscar, o professor também tem que saber passar, porque se você está desinteressada pela matéria que nem eu estou por causa do professor, você não se interessa, você toma birra, toma raiva da matéria, pode ser, ser uma matéria ótima como Letramento e Alfabetização, mas por causa de um professor, você toma raiva, porque não soube passar conteúdo direito e só o aluno buscar também não adianta, porque o professor tá aqui pra quê?

Relato C6 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

A minha postura como aluna não foi a melhor, com certeza, porque eu não quis, porque eu não queria ser uma boa aluna, não dou certo com a professora, assim, eu vejo muita coisa errada, muita assim, cobrança desnecessária, muita coisa assim, que a gente não precisava ouvir o que a gente ouve lá e assim, muito drama, muito drama (voz de choro).

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Ela não tem conversa com você.

Relato C6 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho assim e quando o aluno faz uma pergunta, procura alguma coisa, faz uma pergunta, quer tirar alguma dúvida, ele não tá querendo ser melhor do que ninguém lá na sala de aula eu acho que aí vem a postura do professor pra tentar explicar isso pro aluno, pra não deixar ele vago.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que quanto mais o aluno faz pergunta, mais mostra que a aula tá sendo boa, que ele tá dialogando, agora eu acho que quando você tá lá na frente dando uma aula, que você olha, todo mundo apático, ninguém tá entendendo nada, absolutamente nada, ou então extremamente desinteressados, você tem que repensar.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Não tive um bom rendimento na matéria, porque eu não entendi muita coisa, não foi culpa, totalmente minha, acho que faltou muito do professor.

Relato C1 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que o professor influencia na maneira do aluno, no aproveitamento do aluno, para motivá-lo.

Relato C5 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que muita coisa que aconteceu na sala não foi só o profissional, muita gente ali levou pro pessoal.

Relato C4 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Eu acho que a relação entre professor e aluno que não deu muito certo e isso influencia na relação ensino-aprendizagem.

Relato C3 no segundo Grupo de Discussão. (17/06/2010)

Questões subjacentes à proposta de pesquisa emergiram neste segundo grupo, o que remete a uma valorização da subjetividade aparente proposta por Gonzáles Rey (2002). As características pertinentes à proposta central foram a todo o momento basilar da discussão, mesmo quando o caráter subjetivo tornava-se

relevante nas falas dos alunos. Observando a discussão retomada sobre alfabetização e letramento, foi possível identificar que os alunos apresentavam superficialidade na fala sobre os aspectos pontuais de formação teórica e prática, caracterizando aspectos de formação pouco profunda. Tais aspectos podem ser explicados por uma valorização de aspectos interpessoais, pois ao observarmos as falas do primeiro grupo de discussão e as anotações do diário de campo, poderemos identificar um trabalho intenso no que diz respeito à formação dos graduandos.

4.7 Triangulando

Para se fazer possível a proposta metodológica desta pesquisa a seguinte sessão se atém na triangulação dos dados para confirmação ou desconfirmação das asserções propostas.

4.7.1 O currículo dos cursos de Pedagogia

Com base nos objetivos específicos 1 e 2, procurou-se analisar o curso de Pedagogia de cinco universidades brasileiras com o intuito de verificar a presença de disciplinas que se relacionam à formação do professor como agente letrador e ainda especificamente as disciplinas específicas do curso onde aconteceu a pesquisa *in locu*. Para tais objetivos foi proposto que algumas universidades já haviam adaptado seus currículos para contemplar disciplinas específicas que viabilizariam tal formação. O que se pôde observar na tabela C, foi que o índice de disciplinas que contemplam da formação do professor como agente letrador é relativamente baixo quando comparado às demais dimensões de formação do curso. É sabido que o pedagogo atualmente possui maior inserção no mercado de trabalho para a docência e ainda é importante salientar que o trabalho de alfabetização das crianças brasileiras passa diretamente pela atuação do pedagogo enquanto profissional. Apresentando um percentual de 11,4 por cento das disciplinas, o IES traz em sua estrutura curricular as disciplinas de Língua Portuguesa, Letramento e Alfabetização, Leitura e Produção de Texto e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ambas com 80h semestrais. Com base nos planos de ensino destas disciplinas que estão disponíveis no anexo B, os objetivos destas disciplinas estão listados e apresentados na tabela abaixo.

O objetivo desta tabela é disponibilizar os objetivos propostos por estas disciplinas para que seja possível analisar em que medida eles se assemelham à matriz curricular proposta por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) apresentada no referencial teórico.

Objetivos propostos nos planos de curso das 4 disciplinas selecionadas	
1	Ler, interpretar e produzir diferentes tipos de textos
2	Identificar e utilizar elementos de linguagem padrão
3	Dominar recursos da literal e da linguagem figurada
4	Redigir textos coerentes e coesos de acordo com a norma padrão
5	Estudar a história da escrita da leitura
6	Conceituar e diferenciar letramento e alfabetização
7	Estudar os princípios da psicolinguística e da sociolinguística
8	Conhecer e diferenciar os métodos de alfabetização
9	Discutir e problematizar as teorias que norteiam a prática pedagógica no trabalho com a alfabetização e o letramento
10	Conhecer e debater os processos de apropriação da língua escrita
11	Apreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula
12	Confeccionar jogos e construir atividades de aprendizagem e uso da linguagem escrita
13	Elaborar e desenvolver projetos pedagógicos voltados para a oralidade, a contação de histórias, a leitura e a escrita
14	Refletir sobre os diferentes usos da língua e as possíveis implicações sociais e políticas destes.
15	Expressar-se de forma autônoma, crítica e criativa na linguagem escrita.
16	Reconhecer os gêneros do discurso e suas especificidades e produzir textos adequados, sabendo recorrer a estas especificidades.
17	Reconhecer e respeitar diferentes variantes linguísticas.
18	Saber utilizar a norma culta da língua materna com a finalidade de expressar-se coerente e adequadamente.
19	Saber utilizar o conhecimento lexical adequado para diferentes circunstâncias.
20	Identificar e saber utilizar a língua oral e escrita como modos de inserção, de integração e de transformação social
21	Compreender a dimensão da disciplina para a formação do professor.
22	Perceber-se a disciplina como um componente teórico-prático, pautado na reflexão e no conhecimento da realidade escolar.
23	Conhecer as várias tendências constatadas no ensino de Língua Portuguesa, a fim de escolher a mais adequada.
24	Integrar teoria e prática, através de problematizações e sistematizações decorrentes de leitura e investigações e análise da prática educativa.
25	Munir o futuro profissional de instrumentos necessários para trabalhar metodologicamente a Língua Portuguesa

Tabela D – Objetivos propostos nos planos de curso da IES

Fonte: Elaborado pela autora

Com base na matriz referencial apresentada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) apenas o item 5 desta tabela não é fundamental ao processo de formação de professores, o que trata do estudo da história da língua escrita. Enquanto isto, outros tantos não foram contemplados e se tornam fundamentais ao processo. Podemos ressaltar que os objetivos das disciplinas não contemplam as estratégias de avaliação diagnóstica dos alfabetizandos, o planejamento de ensino, a análise de livros didáticos, as habilidades avaliadas na Prova Brasil e as estratégias de mediação da leitura. Como os objetivos apresentam-se de forma diretiva, foi observado também o conteúdo de tais planos de ensino para se tentar compreender ao máximo a proposta de formação oferecida pela IES.

Apesar de não estar mencionado no plano, durante a pesquisa de campo foi possível observar atividades propostas aos alunos que trabalhavam com a estrutura da Prova Brasil assim como descrito no diário de bordo. Esta atividade era basilar do trabalho prático realizado pelos alunos nas atividades complementares. Tais atividades exigiram também que os alunos se organizassem de forma a realizar um planejamento adequado, para que a atividade pudesse ser realizada e isso foi acompanhado diretamente por mim enquanto pesquisadora e pela professora regente. Sendo assim, fica disposto que apenas as dimensões de análise de livro didáticos e estratégias de mediação de leitura não foram trabalhadas durante estas aulas, fato que não impede que tenham sido ou que serão trabalhadas em outros momentos por estas disciplinas, haja vista que, nem sempre o que está proposto no plano de ensino é o trabalhado essencialmente. Se não fosse o trabalho de campo realizado, não poderíamos mensurar tão proximamente o que realmente havia sido trabalhado na realidade.

Segundo Carvalho (2009, p.10) “as questões metodológicas da alfabetização têm sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação inicial e continuada, com prejuízo para os alunos e professores”. Tal afirmativa vem em consonância com a proposta de Soares (2008) que trata da complexidade da natureza da alfabetização falando brevemente de cada uma das teorias propostas para a alfabetização, sendo elas a perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Neste momento a autora afirma que “só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir uma teoria coerente da alfabetização” (idem, p.21).

Nesta pesquisa em especial, foi possível identificar pelo plano de curso e pela disciplina trabalhada, que a IES possui grande preocupação em desenvolver um trabalho de qualidade no que diz respeito a articulação entre teoria e prática da formação de professores como agentes letradores.

4.7.2 A relação teoria e prática na sala de aula

Com base no Plano de Ensino da disciplina Alfabetização e Letramento a qual foi presenciada durante o semestre da pesquisa *in locu*, foi possível perceber que alguns objetivos como estudar a história da escrita e da leitura; conceituar e diferenciar letramento e alfabetização; estudar os princípios da psicolinguística e da sociolinguística; conhecer e diferenciar os métodos de alfabetização; discutir e

problematizar as teorias que norteiam a prática pedagógica no trabalho com a alfabetização e o letramento; conhecer e debater os processos de apropriação da língua escrita; e apreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula são de caráter mais teórico que prático. Isso também pode ser observado mediante as análises das aulas da professora regente, que como apresentado no diário de bordo por várias vezes, utilizou-se do recurso data-show para conduzir uma aula mais expositiva que participativa. De acordo com Demo (2004, p.116) “o aluno não comparece à Universidade para escutar aulas copiadas que levam a reproduzir a cópia, mas para reconstruir conhecimento com os professores”. Portanto, a metodologia utilizada em sala deve ser repensada constantemente para que seja possível evitar o cansaço dos alunos que já possuem um histórico de uma jornada trabalho durante o dia.

Outros objetivos como confeccionar jogos e construir atividades de aprendizagem e uso da linguagem escrita; elaborar e desenvolver projetos pedagógicos voltados para a oralidade, a contação de histórias, a leitura e a escrita já se enquadram mais em uma perspectiva prática de ensino. Para fundamentar as atividades práticas realizadas para tais objetivos foram propostos pela professora regente oficinas pedagógicas, momentos de contação de história e construção de planos de aula posteriormente aplicados.

O que mais marca o diálogo entre teoria e prática nesta disciplina é a articulação com as atividades complementares criteriosamente acompanhadas pela professora regente. Esta proposta apresenta uma carga horária de 50h divididas entre 30h de observação e 20h de elaboração e aplicação do plano de aula. A orientação da professora quanto a atividade de observação contemplou aspectos sobre a sala de aula, a rotina escolar, o professor da turma, os alunos da classe e as atividades propostas pela professora para os alunos de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental. Já na segunda parte de 20h, foi orientado aos alunos que elaborassem um plano de aula contendo atividades como o ditado ou escrita espontânea, alguma atividade de oralidade, contação de história, produção de texto, alguma atividade de leitura com diferentes tipos de texto como receita, cartaz, poesia, entre outros, e ainda uma atividade com jogo de alfabetização que deveria ser construído pelos alunos. Como é possível observar no diário de bordo, a intenção dessa articulação é trabalhar a teoria indissociável do exercício da profissão. Os planos de aula foram construídos em duplas durante a aula e orientados individualmente pela professora regente e pela pesquisadora que acompanharam a elaboração de forma a tirar as dúvidas dos

alunos. A proposta era que os alunos pudessem pensar sobre a teoria já vista e fundamentado a aplicação prática.

A grande dificuldade enfrentada para viabilizar mais ainda a articulação teoria e prática, foi evidenciada nas anotações do diário de bordo e confirmada no questionário aplicado, sendo ela a disponibilidade de tempo dos graduandos em pedagogia para realizar tais atividades. Como já foi levantado na parte que trata da análise do questionário, apenas 5 dos 25 alunos não trabalham durante o dia, inviabilizado tempo disponível para estar nas escolas realizando tais atividades. Como ficou claro ainda nesta análise, grande parte da turma necessita trabalhar para pagar o próprio curso e por isso não podem apenas deixar o trabalho em detrimento dos estudos. Em fala alguns alunos reclamaram do nível de exigência das atividades alegando justamente a questão da disponibilidade.

Antes da fase de elaboração das atividades e da aplicação na prática a professora regente conduziu uma fase inicial teórica que aborda desde a história da escrita e sua trajetória evolutiva até a história da leitura. Nesta fase de estudo teórico, ainda foram apresentadas cartilhas utilizadas antigamente na alfabetização brasileira. Outra posição sempre defendida pela professora foi a necessidade de constante leitura por parte dos alunos e nesta fase foi possível sugerir alguns bons textos para o enriquecimento da leitura dos alunos. O trabalho com gêneros textuais também deu suporte aos alunos para conhecer melhor as formas de expressão da leitura e da escrita. Nos estudos teóricos foram abordados teóricos de boas referências nacionais e internacionais bem como tendências pedagógicas. Uma abordagem teórica importante se deu também por questões de desenvolvimento psico motor da criança para iniciar o processo de alfabetização com base no esquema corporal e na consciência fonológica. A participação em evento científico também auxiliou na formação teórica dos alunos com foi possível observar na Jornada Científica promovida pela própria instituição.

Na entrevista a professora também coloca tal posição, defendendo os momentos de participação na iniciação científica. Para Maciel (2004, p.100), a pesquisa é fundamental aos alunos por dois motivos, vejamos:

uma era a falta de prática investigativa desconhecendo as questões mais elementares, como por exemplo, identificar um objeto de pesquisa. A outra é porque a pesquisa exerce um papel extraordinário na articulação entre o conhecimento adquirido ou construído e a prática docente. Aqui o aluno seria necessariamente envolvido no cotidiano da escola, com as situações reais da sala de aula. Nesse encontro certamente haveria confrontos com o real, com alunos e professores concretos

Na entrevista com a professora evidencia-se a percepção da mesma quanto ao tempo destinado à disciplina. Segundo ela a grade horária deveria compreender mais uma etapa para esta formação. Durante o grupo de discussão os alunos evidenciaram que tem a consciência de que é preciso conhecer mais sobre os métodos, e sobre a forma de ensinar às crianças. Nesta ocasião eles puderam colocar que o curso de pedagogia iria apresentar os caminhos a serem percorridos, e que teriam que fazer sua parte para serem cada dia profissionais melhores. Segundo Andrade (2007, p.11) “o professor bem formado é aquele que se sente suficientemente seguro para buscar as fontes de conhecimento em razão dos problemas encontrados em sua prática” segundo a autora, a prática docente é com toda sua especificidade, uma prática social. Para os alunos, as atividades práticas como contação de história, leitura de livros infantis e oficinas foram muito significativas para dar suporte nas atividades complementares que realizaram nas escolas.

Durante as aulas a professora regente sempre se preocupou com a leitura dos alunos haja vista a pouca disponibilidade para tal. No questionário os alunos foram interrogados sobre a quantidade de livros lidos durante um ano letivo e as respostas, como apresentado na parte de análise dos dados do questionário, apresentaram uma média de 3 livros/ano por aluno. Nos grupos de discussão podemos observar que os alunos aproveitaram bem o semestre mas que se sentiam com a responsabilidade de saber mais.

Se considerarmos a ementa da disciplina e a fala dos alunos e da professora regente observaremos que o tempo para aprofundamento é realmente pequeno, mas considerando o percentual da instituição destinado aos estudos de formação do pedagogo como agente letrador observaremos que este tempo dedicado a esta formação é relevante e superior a outras instituições de renome.

4.7.3 A percepção dos professores e alunos sobre a formação em alfabetização e letramento

Ao investigar a percepção dos alunos e da professora sobre a importância da formação em alfabetização e letramento foi possível observar alguns apontamentos. No primeiro grupo de discussão os alunos foram questionados sobre o que seria letramento e foi possível observar que os mesmos ainda não tinham compreensão do

que significa o termo e sua aplicabilidade. Algumas concepções advinham da experiência deles enquanto alunos na alfabetização ou mesmo de suposições a partir da palavra letramento, ligando-a apenas à grafia da letra. Durante este primeiro momento foi possibilitado aos alunos que fossem construindo tal conhecimento apenas com algumas interferências feitas durante o processo. Ao serem questionados sobre alfabetização a experiência de vida já os apontava para o processo de aquisição do código, da leitura e da escrita. A primeira conclusão geral dos alunos neste momento foi a de que o professor necessita desenvolver estratégias que façam com que o ensino seja significativo para o aluno de maneira didática e por meio da utilização de vários métodos que possam mediar o conhecimento prévio da criança ao da escola.

Pensando na própria formação os alunos foram questionadas sobre a importância de tal formação e por estarem no início do semestre eles puderam levantar várias expectativas para o decorrer do semestre.

Durante as aulas algumas contribuições puderam ser feitas como, por exemplo, a explanação sobre a interligação do processo de letramento e alfabetização que se inicia desde a infância e ainda sobre os níveis de alfabetização e letramento que existem na sociedade.

No segundo grupo de discussão foi possível questionar diretamente sobre a formação em alfabetização e letramento fomentada pela disciplina. Os alunos disseram que a disciplina influenciou neste processo e que ela dá mais foco ao que realmente é a proposta do curso. Em relato, os alunos disseram que o que haviam aprendido na teoria estava sendo usado na prática, durante as atividades complementares, e o tempo destinado à disciplina era muito importante. Foi possível identificar ainda que eles se sentiram na responsabilidade de continuar tal formação por ela ser basilar do exercício da profissão.

Durante o questionamento sobre a diferença entre alfabetização e letramento alguns alunos se posicionaram receosos, mas ao final retomaram suas concepções de forma a definir alfabetização como a leitura e a escrita e o letramento como constituinte mais amplo, de cunho social, para a vida do ser humano. Uma questão relevante da fala dos alunos foi a necessidade de mais mediação do professor regente da disciplina, direcionando os conhecimentos dos alunos, identificando na prática os fenômenos do letramento e da alfabetização. Em seguida eles foram questionados sobre o impacto do letramento na sociedade e falaram da importância e necessidade do mesmo para que a pessoa seja capaz de se tornar independente no que faz. Ao

falarem sobre a importância da formação deles no processo de agentes letradores, foi possível perceber que para eles só é possível ensinar a uma criança quando ela sabe que aquilo vai servir para a vida dela, segundo eles só assim será possível formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na educação.

Para compreender melhor a articulação entre teoria e prática, foi solicitado aos alunos que falassem sobre a forma com que a disciplina foi conduzida e o que foi possível perceber foi a atribuição que eles deram à disciplina como fundamental no processo de formação individual e, principalmente, quanto à articulação entre teoria e prática vivenciada nas atividades complementares. Todos os colaboradores falaram da importância das atividades práticas para sua formação. Outro apontamento relevante foi que a quantidade de teoria necessária para tal formação não pode ser totalmente vista por causa do nível de complexidade e profundidade necessária ao assunto. Foi possível observar, inclusive na fala da professora regente, que um semestre letivo destinado aos estudos de letramento e alfabetização é pouco para tal aprofundamento.

Alguns apontamentos sobre a postura da professora regente foram feitos e para tal achei necessário questionar sobre a própria postura dos alunos durante a disciplina. Com isso foi possível identificar que muitos deles disseram não fazer sua parte como alunos, se dedicando pouco às leituras e à participação nas aulas em função do trabalho. Foi possível identificar que a relação ensino-aprendizagem foi cooptada pela relação professor-aluno. Este aspecto de análise não será aqui aprofundado, mas se torna relevante no apontamento de que a formação do graduando está sujeita a interferências externas ao que se postula na estrutura curricular e no plano de ensino da disciplina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação em língua materna, na perspectiva do letramento atualmente requer uma mobilização para a análise dos currículos dos cursos de pedagogia. Como nos relata Kleiman (1995), os estudos sobre letramento iniciaram-se por Mary Kato em 1986, o que evidencia que é um estudo relativamente novo e que estes aspectos do ensino da língua podem estar sendo tratados ainda, de forma superficial nos cursos de formação em pedagogia.

A proposta de formação do professor como agente letrador perpassa a das diretrizes curriculares de formação de professores em vários âmbitos do currículo, e é exemplificada por Borges (2008, p.17) quando diz que

o professor tem um compromisso ético e político de promover a formação de um consumidor consciente, crítico, seletivo, livre das armadilhas do consumo desnecessário, do supérfluo, que produz a miríade de uma reestruturação social de pertença, de uma inclusão ilusória.

Esta pesquisa então retoma suas reflexões iniciais acerca da formação do pedagogo questionando como o curso de Pedagogia, em sua estrutura curricular e prática pedagógica, contempla a formação do professor como agente letrador? Para respondê-la, o texto está organizado contemplando cada aspecto metodológico e a triangulação cabível.

O referencial teórico teve como objetivo elucidar o percurso histórico do curso de Pedagogia que nos apresenta em suma uma luta em busca da construção de sua identidade. Analisando a trajetória curricular foi possível identificar que este é um estágio onde muito é necessário para estruturar-se e assim, obter um padrão mínimo do que se chama de curso de Pedagogia, tendo em vista as várias modalidades de ensino para se obter tal graduação. A parte que trata do letramento e da alfabetização traz uma sustentação para a relevância do tema e o coloca como fundamental ao processo de formação do pedagogo, haja vista que este é o responsável direto pela alfabetização e letramento no Brasil.

A proposta metodológica apresentou em sua primeira parte um bom esboço dos cursos e é imprescindível analisar que as instituições apresentadas representam um padrão favorável e por vezes referência na área. Apesar de ter encontrado em campo um esboço de currículo para o curso de Pedagogia, no que

diz respeito à formação do professor como agente letrador, é importante salientar que esta não é a regra e sim a exceção se for observado o grande quantitativo de cursos com avaliação inadequada feita pelo Ministério da Educação.

Logo após a pesquisa de campo, a instituição recebeu a visita da comissão de avaliação do MEC, que fez a avaliação de curso, comum ao se formar a primeira turma da instituição como era o caso, e o conceito alcançado para a mesma foi 4. Sendo este mais um indício de que a instituição procura desempenhar um bom trabalho de formação inicial de seus graduandos e ainda representa uma consolidação dos dados apresentados na pesquisa.

O que se procurou observar foi com que intensidade estas discussões estão chegando na sala de aula dos alunos de pedagogia e como esta formação poderá dar suporte na atuação do professor dos anos iniciais. Como evidenciado pelo questionário, o quadro de alunos que tomam atualmente os bancos das faculdades, especialmente nos cursos noturnos, é de pessoas que possuem necessidade de trabalhar durante o dia para garantir o pagamento de seu próprio estudo. Algumas alternativas são tomadas, como as parcerias das instituições com empresas e neste caso, até o cunho filantrópico da instituição são fatores fundamentais para que o cidadão tenha a possibilidade de estar em um curso superior. O que mais preocupa com este quadro é a qualidade do aprendizado, haja vista que uma boa formação exige dedicação à leitura, à realização das atividades e principalmente, no caso da licenciatura, o tempo destinado aos estágios e às atividades complementares.

A postura da professora da turma também apresenta preocupação em haver a cada instante um melhor posicionamento da instituição que favoreça a cada instante a formação do aluno como agente letrador. Outra referência da mesma é quanto à necessidade de os estudos estarem fundamentados na prática e da ligação direta com o que se estuda e a pesquisa em campo. A própria professora passou por reformulações curriculares e relata que em sua graduação, ocorrida entre os anos de 1999-2002 ela não chegou a estudar sobre o termo. Na IES houve também uma reformulação em 2006, assim quando propostas as diretrizes, e só a partir de então a instituição passou a ter disciplinas específicas para mediar tal formação.

O cunho etnográfico colaborativo perpassa a condição do estreitamento de laços entre pesquisador e campo/sujeitos de pesquisa. Com a intenção de aprender e ensinar, de conhecer na prática e de fazer da pesquisa uma ferramenta de construção direta, a metodologia proposta foi escolhida e alcançou seu objetivo.

Foi possível identificar mudanças no comportamento e na postura dos alunos quando os mesmos chegaram a perceber a necessidade de sua formação. Com os grupos de discussão foi possível verificar que muitas mudanças na formação dos graduandos já vinham sendo realizadas, comportamentos, modos de pensar e até mesmo a oralidade foram influenciados pela participação no curso superior. Ainda no grupo de discussão foi possível colaborar com a construção de conceitos como o letramento e a alfabetização, assim também durante as aulas, e isso trouxe fortalecimento à construção de conhecimentos dos alunos. Estes dois momentos conseguiram consolidar aspectos importantes necessários à formação do professor, a forma com que ele deve ensinar, a responsabilidade em desenvolver um ensino contextualizado para a criança, o conhecimento de várias formas de ensinar e a necessidade de mediar o conhecimento da criança ao da escola. Assim, a proposta mais uma vez foi alcançada, a de ensinar e aprender, de olhar para a realidade e dela levantar questões norteadoras do trabalho pedagógico.

A responsabilização dos próprios alunos por sua formação está presente nos discursos dos dois grupos e nos permite fazer uma leitura de que eles buscam na instituição uma oferta de ensino de qualidade, mas sabem de seu papel. Durante todo o tempo das aulas, os professores cobram deles mais leituras, mais dedicação e empenho, sabendo da dificuldade de conciliação entre estudos e trabalho até mesmo como motivação, mas em nenhum momento deixando a responsabilidade só para os graduandos. O objetivo é dividir a responsabilidade, assim como afirma a professora regente. Os alunos já perceberam, através dos estágios, que o que é estudado na sala de aula é simplesmente uma base para a atuação como regentes e isso os torna mais conscientes de sua dedicação e empenho em aprender mais e aproveitar a formação oferecida pela instituição.

Erickson (1973) propôs uma reflexão consideravelmente relevante no que diz respeito à diversidade de aspectos que podem e devem ser analisados na escola e que esta pesquisa não conseguiu retratar, mas com propriedade e metodologia adequada, debruçou-se sobre as reflexões pertinentes ao objeto de estudo. Como proposta de pesquisas futuras, a fim de dar mais dimensão à presente pesquisa, foi suscitado durante a coleta de dados a relevância da compreensão da subjetividade no processo de ensino aprendizagem quando tratamos da relação professor-aluno. Em alguns momentos da pesquisa, foi possível observar que, por mais que o currículo estivesse bem proposto e a dinâmica de condução prática e teoria estivesse bem fundamentada, a interação entre professor e aluno se fazia como

obstáculo à formação do graduando de pedagogia na área pesquisada, que foi a de agente de letramento. Sendo assim, como sugestão para pesquisas correlatas na área, fica a proposta de pesquisa sobre a subjetividade da relação ensino-aprendizagem na formação dos pedagogos como agentes de letramento.

A formação do pedagogo na instituição pesquisada acontece de forma a articular aulas teóricas e atividades complementares práticas que dão embasamento à reflexão-ação do graduando, assim como proposto por Bortoni-Ricardo (2008). A prescrição das atividades complementares e estágios nas estruturas curriculares são de suma importância, é preciso pontuar ainda que elas necessitam acontecer na prática.

Ao tratarmos da pesquisa com enfoque etnográfico colaborativo, é possível ressaltar que, além do apoio à formação dos alunos durante a aplicação da pesquisa de campo, alguns aspectos de estrutura do curso foram alterados. O primeiro foi a proposta de um grupo de estudos na área de Alfabetização e Letramento instituído no ano de 2011. E o segundo foi a alteração da grade curricular que ampliou o curso de 3 anos e meio para 4 anos no mesmo ano. Tais resultados fortalecem a proposta de formação do pedagogo como agente de letramento e ainda viabilizam exemplo para demais instituições que buscam oferecer qualidade à formação de seus alunos.

Ainda não é possível observar neste contexto uma formação ideal para os alunos no curso de pedagogia, haja vista que isso perpassa a condição social dos alunos que compõem tal quadro. Como propõe Borges (2008, p.19) "um projeto de formação docente que se quer integral e integrado requer alternativas de acesso e apropriação aos bens culturais". Assim como proposto, a formação do professor como agente de letramento depende veementemente de seu acesso à cultura letrada. Fica difícil estabelecer tal relação quando o aluno é submetido ao trabalho formal durante todo o dia e possui apenas as noites e fins de semana para se dedicar aos estudos.

Quando o acesso perpassa condições de organização política e social, como neste caso, o que se preza é que o aluno tenha formação adequada para buscar a cada instante, de forma autônoma e crítica, alternativas que representem mobilização em busca de melhorias para a qualidade de sua formação, seja pessoal, seja através de organizações que se fortaleçam em busca de estratégias que viabilizem a qualidade da formação inicial e continuada.

Assim me propus a fomentar e fortalecer minha própria formação, através da participação em grupo de pesquisa, e da busca constante em conhecer outras realidades, acreditar na educação e estabelecer prioridades para fortalecer a cada instante o discurso de que bons professores necessitam ser formados. Finalizo estas considerações e introduzo ainda outro capítulo proposto para pesquisas futuras, o de fortalecimento da formação do professor como agente de letramento, que já atua em sala de aula, dando enfoque a pesquisas na formação continuada de professores que se formaram e ainda não tiveram, ou tiveram parcialmente acesso à discussão de seu papel como agentes letradores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. D. S. et alli. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação e Sociedade, Campinas, SP, 2006. 819-842.

ANDRADE, L. T. D. **Professores-Leitores e sua formação**. 1ª. ed. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2007.

ANDRE, M. E. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**, Campinas, v. 18, p. 43, 1997. Disponível em. Acesso em 16 set 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A.; (ORG). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento. n.6).

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de linguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

BAGNO, M. **Nada na lingua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BISSOLI DA SILVA, C. S. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-152.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

_____, Parecer CNE/CES nº 776/1997. – **Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**, 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 28 set. 2008.

_____, Constituição (1988). **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____, **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. Brasília. DF: Câmara dos Deputados/ Comissão de Educação e Cultura, 2003.

_____, Lei Darcy Ribeiro 9.394, de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BORGES, L. F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO; SANTOS; (ORGS) **Educação**: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. Brasília: ANPEd, v. 2, 2008. p. 9-24.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____, S. M. **Da fala para a escrita**1. Brasília: CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica - MEC/SEB, 2004b.

_____, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____, S. M. **Sociolinguística Educacional**. João Pessoa: Universitária, 2009. p. 215-240.

BRASIL. **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Câmara dos Deputados/Comissão de Educação e Cultura. Brasília DF. 2003.

BRZEZINSKI, IRIA (ORG). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília DF: MEC/Inep, 2006. (Estado do Conhecimento n.10).

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COX, M. I. P. Que português é esse? Vozes em conflito. In: COX, M. I. P.; (ORG) **Que português é esse? Vozes em conflito**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 9-21.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S.; (ORGS) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

ERICKSON, F. **O que faz a etnografia da escola "etnográfica"?** Tradução de Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. [S.l.]: [s.n.], v. 4, 1973. p. 10-19.

_____, F. **Descrição Etnográfica**. Tradução de Carmem Lúcia Guimarães Mattos. New York: [s.n.], v. 2, 1988. p. 1081-1095.

_____, F. **Aprendizagem e colaboração no ensino: pesquisas em andamento**. Tradução de Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. [S.l.]: [s.n.], 1989. p. 430-440.

FURTADO, C. M. **O Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira**. FEBE, Brusque, SC, v. 1, p. 15-28, 2002. ISSN 7.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**, Brasília: DF, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais).

KLEIMAN, Â. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras (Coleção idéias sobre a linguagem), 2006. p. 75-91.

_____, A. B. (.). **A Formação do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____, Â. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN; MATTENCIO; (ORG). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de letras, 2005.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIMA, E. F. Formação de professores - pasado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

MACIEL, L. S. B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; , N. A. S.). **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLLICA, GÔES MONTEIRO. et alli. Sociolinguística e qualificação docente, 2008. Comunicação Realizada no XXIII Encontro Nacional da ANPOLL.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 15ª. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo Funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. **Cad. CEDES**, Campinas, 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em. Acesso em 15 fev 2010.

_____, M. R. L. **Notas para uma história da formação**. R. Brás. Pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PEREIRA, A. D. A. **A Educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental**. Brasília: Tese Doutorado em Linguística, 2008. 284 p. Departamento de Linguística, português e Linguas Clássicas - UnB.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo de letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B. **Letramento e Formação de Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. Cap. 1, p. 17-40.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

7. APÊNDICES

7.1 Apêndice A – Questionário

Prezado aluno do Curso de Pedagogia,

Como você já sabe, a pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Brasília tem como objeto de investigação a formação do pedagogo como agente de letramento. Este questionário é individual e confidencial, sendo impossível identificar o autor. Por favor, é fundamental que você responda a todas as perguntas, pois a ausência de uma resposta pode invalidar todos os dados. Suas respostas deverão refletir sua realidade, por isto, solicitamos que não troque idéias com outros colegas para responder este questionário.

MARQUE APENAS A RESPOSTA QUE MELHOR DESCREVA A SUA CONDIÇÃO.

1. Com que frequência você lê livros acadêmicos, exigidos pela faculdade?

- a. () 1 a 2 por ano
- b. () 3 a 4 por ano
- c. () 4 a 6 por ano

2. Com que frequência você lê livros por *hobby*?

- a. () 1 por ano
- b. () 2 por ano
- c. () 3 por ano
- d. () 4 por ano

3. Qual o tipo de leitura mais lhe interessa:

- a. () revistas impressas
- b. () jornais impressos
- c. () livros impressos
- d. () variadas por meio eletrônico

4. Sexo: () M () F

5. Idade: _____ anos

6. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?

- a. () 1 a 2 anos
- b. () 2 a 3 anos
- c. () 3 a 5 anos
- d. () mais de 5 anos

7. Estado civil:

- a. () solteiro (a)
- b. () casado (a) / união consensual
- c. () separado (a) / divorciado (a)
- d. () viúvo (a)

8. Você tem filhos? Quantos? _____

9. Você é aluno bolsista? Em caso positivo assinale qual o tipo de bolsa e registre o percentual de desconto.

- a. () Prouni / Percentual _____%
- b. () Filantropia / Percentual _____%
- c. () FIES / Percentual _____%
- d. () Convênio com empresa _____/ Percentual _____%
- e. () Não bolsista.

10. Quantas horas semanais você trabalha?

- a. () não trabalho
- b. () até 20 horas/semanais
- c. () entre 20 e 30 horas/semanais
- d. () entre 30 e 44horas/semanais

11. Renda total pessoal por mês:

- a. () não possui renda
- b. () até R\$ 510,00
- c. () de R\$510,00 até R\$1020,00
- d. () de R\$1.530,00 até R\$2.040,00
- e. () mais de R\$2.040,00

12. Com que frequência as pessoas de sua casa fazem uso da leitura de livros, jornais ou revistas?

- a. () diária
- b. () semanal
- c. () mensal
- d. () anual

13. Você possui computador em casa?

- a. () Sim, com acesso a internet
- b. () Sim, sem acesso a internet.
- c. () Não possui.

Caso não possua internet em casa responda às questões 14 e 15.

14. Você faz uso dos computadores disponíveis na faculdade?

- a. () Sim, semanalmente.
- b. () Sim, mensalmente.
- c. () Sim, semestralmente.
- d. () Não utilizo.

15. Com que frequência você utiliza a *lan house*?

- a. () diariamente
- b. () semanalmente
- c. () mensalmente
- d. () semestralmente

Muito obrigada por colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. Para qualquer esclarecimento fico a disposição pelo *email* helendanyane@yahoo.com.br.
atenciosamente, Helen Danyane Soares Caetano de Souza.

7.2 Apêndice B – Roteiro de entrevista

Aplicado junto à professora do Curso de Pedagogia

Unai – MG, março de 2010

Roteiro de Entrevista

Instituição: X

Curso: Pedagogia

Prezada professora colaboradora,
Como você já sabe, a pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Brasília tem como objeto de investigação a formação do pedagogo como agente de letramento. Trata-se de uma investigação participativa/colaborativa que busca verificar, principalmente, como é articulada a prática e teoria na formação inicial dos alunos de pedagogia. Nesse sentido, sua participação é de inestimável valor. Desde já agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações. Um carinhoso abraço, Helen Danyane Soares Caetano de Souza.

Orientações Preliminares

O presente “Roteiro de Entrevista” é constituído de três partes articuladas, que podem ser assim representadas:

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

C – Seção III – Você e a Formação como Agente Letrador

Professora, você deve ficar absolutamente segura do sigilo das informações prestadas. Em hipótese alguma, divulgarei dados constantes desse roteiro de entrevista sem a sua prévia autorização. Os espaços para as respostas do roteiro não são rígidos. Portanto, havendo o desejo de fornecer desdobramentos sobre qualquer item proposto, identifique-o e anexe o complemento da resposta ao presente instrumento.

A – Seção I – Dados gerais/perfil social

A1 - Qual seu nome completo? Como você prefere ser chamada?

A2 - Onde (cidade/estado) e quando (mês/ano) você nasceu?

A3 - Há quanto tempo você reside em Unai?

A4 – Se você morou fora de Unai, diga o local e o tempo.

A5 - Qual o seu estado civil?

A6 – Você tem filhos? Quantos?

A7 - Assinale a faixa sócio-econômica em que você se enquadra sua renda familiar:

- () até 03 salários mínimos
- () entre 04 e 06 salários mínimos
- () entre 07 e 10 salários mínimos
- () entre 11 e 20 salários mínimos

A8 - Você reside em casa própria? Caso negativo, informe qual a situação de sua moradia (com parentes, aluguel, etc).

A9 - Você tem meio de transporte particular?

A10 – Você tem computador em sua residência?

A11 – Você dispõe de endereço eletrônico (e-mail)? Qual?

B – Seção II – Perfil/trajetória profissional

B1 - No Ensino Médio, qual a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? Quando você concluiu o Ensino Médio?

B2 - Na graduação, qual a sua área de formação? Quando você concluiu o curso de graduação?

B3 - Você tem curso(s) de pós-graduação? Qual o nível de titularidade (especialização, mestrado, doutorado), o nome do(s) curso(s), da instituição e o período de realização do(s) curso(s)?

B4 - Se tem curso de pós-graduação, qual foi o seu objeto de pesquisa? Ele contribuiu para sua formação profissional?

B5 - Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu (professora, coordenadora pedagógica, consultora, etc) e em quais áreas e níveis de ensino atuou como professora.

B6 - Você já participou de atividades como pesquisadora no campo educacional (apresentação de trabalho em congressos, simpósios, seminários, palestras, mesa redonda, etc)? Caso afirmativo, cite os trabalhos que você considera mais significativos.

B7 - Atualmente, você está trabalhando com pesquisa? Caso afirmativo descreva sucintamente o foco da sua investigação.

B8 - Você possui alguma publicação na área de educação? Cite-a(s).

B9 - Na instituição X, além de professora da graduação, você exerce outras funções? Quais?

B10 - Quais disciplinas você ministra no Curso Normal Superior?

B11 - Atualmente você exerce outras atividades profissionais na área do magistério? Procure evidenciar os lugares onde trabalha, as funções que exerce, em quais áreas e níveis de ensino atua como professora e quando começou a trabalhar.

C – Seção III – Você e a Formação como Agente Letrador

C1 - Considerando sua experiência, você acredita que os cursos de formação inicial de professores têm garantido uma adequada formação aos (futuros) educadores como agentes de letramento das séries iniciais?

C2 - Em sua opinião, que aspectos do Letramento devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores das séries iniciais?

C3 - Durante o *curso de graduação*, você teve alguma formação na área de Letramento? Caso afirmativo, que conhecimentos foram contemplados?

C4 - Seu contato com os conhecimentos da área de Letramento aconteceu em outras situações (disciplinas de curso de pós-graduação, cursos de extensão, livros indicados por algum profissional da área, orientação de professores, etc)?

C5 – Você acredita que a formação do professor como agente de letramento é importante nos cursos de formação inicial de professores?

Minha sincera gratidão! Suas reflexões são muito importantes para minha pesquisa. Sei que você precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso mesmo, renovo meus agradecimentos e admiração. Um grande abraço! Helen Danyane

7.3 Apêndice C – Roteiro do grupo de discussão 1

Realizado em 08 de março de 2010

Caros alunos colaboradores,

este grupo está se reunindo, como vocês já sabem, com o intuito de contribuir com a pesquisa que estou realizando do curso de mestrado da Universidade de Brasília. As falas de vocês serão gravadas para que a análise seja mais detalhada e nada será divulgado sem autorização prévia de cada um.

1. Para iniciar nossa discussão eu gostaria que vocês me falassem um pouco sobre o que o curso de pedagogia tem contribuído na formação de vocês.
2. Vocês já ouviram falar no termo letramento? O que vocês entendem sobre isso?
3. Qual a diferença entre letramento e alfabetização?
4. Vocês acreditam que o letramento é importante na sociedade em que vivemos? Por quê?
5. O que pensam que vem a ser um professor agente de letramento?
6. Qual a importância vocês dão à sua formação como agentes de letramento?

Muito obrigada pela participação de vocês! Este foi o primeiro encontro desse grupo de discussão. Sei que muitos de vocês tiveram que se abdicar de outras atividades para estarem aqui e por isso reforço meu agradecimento. Espero que este momento tenha sido prazeroso para vocês tanto quanto para mim. Estaremos juntos durante todo o semestre em sala de aula e espero que possamos todos nos reunir em outro encontro no final do semestre para discutirmos um pouco mais sobre tudo o que aprenderemos. Carinhosamente, Helen Danyane.

7.4 Apêndice D – Roteiro do grupo de discussão 2

Realizado em 17 de junho de 2010

Caros alunos colaboradores,

este grupo está se reunindo, como vocês já sabem, com o intuito de contribuir com a pesquisa que estou realizando do curso de mestrado da Universidade de Brasília. As falas de vocês serão gravadas para que a análise seja mais detalhada e nada será divulgado sem autorização prévia de cada um.

1. Para iniciar nossa discussão eu gostaria que vocês me falassem um pouco sobre como a disciplina de letramento e alfabetização influenciou na formação de vocês.
2. Quais as diferenças entre alfabetização e letramento?
3. Vocês acreditam que o letramento é importante na sociedade em que vivemos? Por quê?
4. Baseado em tudo o que vocês viram, como definem o que vem a ser um professor agente de letramento?
5. Qual a avaliação que vocês fazem de própria formação neste semestre segundo os seguintes critérios:
 - a. Quanto à metodologia das aulas;
 - b. Quanto ao conteúdo estudado;
 - c. Quanto à própria postura perante a aprendizagem;
 - d. Quanto aos estágios, ou atividades complementares do semestre.

Muito obrigada pela participação de vocês! Este foi o primeiro encontro desse grupo de discussão. Sei que muitos de vocês tiveram que se abdicar de outras atividades para estarem aqui e por isso reforço meu agradecimento. Espero que este momento tenha sido prazeroso para vocês tanto quanto para mim. Estaremos juntos durante todo o semestre em sala de aula e espero que possamos todos nos reunir em outro encontro no final do semestre para discutirmos um pouco mais sobre tudo o que aprenderemos. Carinhosamente, Helen Danyane.

8. ANEXOS

8.2 Anexo A – Estruturas Curriculares

Instituto de Ensino Superior – Unaí MG

Estrutura Curricular – Pedagogia

Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
1°	Direito	40	400
	Filosofia	40	
	História da Educação	80	
	Língua Portuguesa	80	
	Metodologia e Pesquisa Científica	80	
	Psicologia	40	
	Sociologia	40	
Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
2°	Atividades práticas I	80	480
	Comunicação, Multimídia e Educação	40	
	Currículos e Práticas Culturais	80	
	Didática	80	
	Filosofia da Educação	40	
	Matemática	40	
	Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem	80	
	Sociologia da Educação	40	
Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
3°	Atividades práticas II	120	440
	Diversidade e Educação Inclusiva	80	
	Educação de Jovens e Adultos	40	
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	80	
	Letramento e Alfabetização	80	
	Seminários Integradores	40	
Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
4°	Atividades Práticas III	80	450
	Atividades Teórico-Práticas I	50	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte	80	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	80	
	Leitura e Produção de Textos	80	
	Literatura Infante- Juvenil	80	
Semestre	Disciplina	CH	Ch
5°	Atividades Práticas IV	40	480
	Atividades Teórico-Práticas II	20	
	Estágio Curricular I	100	
	Fundamentos da Educação Infantil (infância e educação)	80	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	80	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	80	
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	80		
Sub-Total		480	

Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
6°	Atividades Práticas V	40	470
	Atividades Teórico-Práticas III	30	
	Avaliação Escolar/ Institucional	80	
	Estágio Curricular II	100	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	80	
	Organização e Gestão Escolar	80	
	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)	60	
Semestre	Disciplina	CH	Sub-total
7°	Aprendizagem por Projetos	80	480
	Atividades Práticas VI	40	
	Estágio Curricular III	100	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	80	
	Linguagem Brasileira de Sinais – Libras	80	
	Pedagogia em espaços não-escolares	40	
Trabalho de Conclusão de Curso II(TCC)	60		

Carga Horária de Disciplinas Por Área		Ch
Disciplinas da área teórica		2.400
Atividades práticas		400
Estágio Curricular Supervisionado		300
Atividades teórico-práticas		100
TOTAL GERAL		3.200

.:Cursos

Pedagogia

Unidade Sede: Centro de Ciências Humanas – CCH
 Campus Universitário "Prof. Darcy Ribeiro" – Prédio 2

Características do Curso: Promover a formação de um professor pedagogo capaz de se posicionar consciente e criticamente diante da realidade política e educacional brasileira e capaz de propor alternativas de ação, aprimorando o seu perfil humanístico à luz dos preceitos da ética e da cidadania.

Campo de Atuação: O pedagogo estará capacitado para trabalhar com Magistério na Educação Infantil, Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, Magistério em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar. Além disso, poderá atuar em Gestão Educacional em espaços escolares e não-escolares que exijam profissionais da educação, conforme estabelecido pelo Art. 64 da LDBEN, Lei nº 9394/97.

Autorização: Resolução CONSU nº 04 de 30/03/95.
 Resolução CEPEX nº 17 de 04/12/96

Reconhecimento: Decreto de 09 de dezembro de 2004 MG de 10/12/04

Modalidade:

- Licenciatura

Duração:

- Mínimo: 08 semestres
 - Máximo: 12 semestres

Carga Horária: 3960 h/a

Ingresso	Turno	Total Geral de Vagas	Onde Estudar
1º Semestre	Noturno	35*	Espinosa
		35*	Brasília de Minas
	Vespertino	35*	Joáima
		35*	Montes Claros
2º Semestre	Noturno	35*	Paracatu
		35*	Almenara
		35*	Janaúba
		35*	Januária
		35*	Montes Claros
		35*	Pirapora

* Sendo 10 vagas para o PAES

Regime de matrícula: Semestral

Turno: Diurno e Noturno

Coordenadora:

Profª. Maria Imaculada Bento

Chefe de Departamento:

Profª. Maria Cristina Freire Barbosa

e-mail: pedagogia@unimontes.br

Contato:

Coordenação Didática: (38) 3229-8232
 Departamento de Educação: (38) 3229-8235

Estrutura Curricular**1º Período**

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	72
SOCIOLOGIA GERAL	72
INTRODUÇÃO À FILOSOFIA (ênfase em pensamento lógico)	72
LÍNGUA PORTUGUESA	72
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	36
PRÁTICA DE FORMAÇÃO / ARTICULAÇÃO	36
TOTAL	360

2º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	72
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	72
PSICOLOGIA GERAL	72
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	72
TOTAL	360

3º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
PSICOLOGIA SOCIAL	72
TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	72
DIDÁTICA I	72
TOTAL	360

4º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
DIDÁTICA II	72
ORGANIZAÇÃO E FUNC. DE SISTEMAS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO	72
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	72
TOTAL	360

5º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
GESTÃO NA EDUCAÇÃO – ÊNFASE ESPAÇOS ESCOLARES	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SIEF*	72
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: MONITORIA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ ORIENTAÇÃO DA MONOGRAFIA	116
TOTAL	440

6º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NAS SIEF	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA NAS SIEF	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA HISTÓRIA NAS SIEF	36
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA GEOGRAFIA NAS SIEF	36
GESTÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
QUALIDADE DE VIDA (ESPORTE, SAÚDE E MEIO AMBIENTE)	36
ESTÁGIO CUR. SUPERVISIONADO: OBSERVAÇÃO E MONITORIA NAS SIEF/AGENTES DA EDUCAÇÃO (PEDAGOGO)/ MONOGRAFIA	176
TOTAL	500

7º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	36
FUNDAMENTO E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	72
ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO	36
EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO	36
CURRÍCULOS E PROGRAMAS	72
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: RÊGENCIA NAS SIEF/AGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (INSPEÇÃO E ADMINISTRADOR ESCOLAR) / MONOGRAFIA	196
TOTAL	520

8º Período

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural	Carga Horária (h/a)
FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS	72
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	72
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	90
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	72
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: MONITORIA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EJA/ MONOGRAFIA	136
TOTAL	442

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	498 h/a
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SIEF	360 h/a
GESTÃO	120 h/a
ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO	120 h/a
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.960 h/a

Universidade Federal de Uberlândia

Estrutura Curricular

1ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Projeto de Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	04 h	120 h
2 - Didática 1	03 h	90 h
3 - Sociologia da Educação	03 h	90 h
4 - História da Educação 1	03 h	90 h
5 - Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	04 h	120 h
6 - Metodologia do Ensino de Matemática	04 h	120 h
7 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04 h	120 h
TOTAL	25h	750h

2ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Projeto de Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	04 h	120 h
2 - Didática 2	03 h	90 h
3 - Psicologia da Educação 1	04 h	120 h
4 - História da Educação 2	03 h	90 h
5 - Princípios e Métodos de Alfabetização	03 h	90 h
6 - Metodologia do Ensino de História e Geografia	04 h	120 h
7 - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)	04 h	120 h
TOTAL	25h	750h

3ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Seminário de Prática Educativa	-	20 h
2 - Estágio Supervisionado 1	T- 02h /P - 03h	T- 60h / P-90h
3 - Psicologia da Educação 2	04 h	120 h
4 - Filosofia	03 h	90 h
5 - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3)	03 h	90 h
6 - Metodologia do Ensino de Ciências	04 h	120 h
7 - Educação Infantil	04 h	120 h
8 - Optativa	02 h	60 h
TOTAL	25h	770h

4ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Estágio Supervisionado 2	T- 04h /P - 10h	T- 120h / P-300h
2 - Sociedade, Trabalho e Educação	03 h	90 h
3 - Filosofia da Educação	04 h	120 h
4 - Educação Especial	03 h	90 h
5 - Currículo e Culturas Escolares	04 h	120 h
6 - Educação de Jovens e Adultos	03 h	90 h
7 - Políticas e Gestão da Educação	04 h	120 h
TOTAL	25 h	1.050h*

*Estão previstas 10(dez) horas semanais para a parte prática do Estágio Supervisionado, na 4ª série, a ser integralizada extra turno do funcionamento do Curso de Pedagogia.

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural	CH Semanal	CH Anual
Disciplina optativa	02 h	60 h
Atividades Acadêmicas Complementares	-	150 h
TOTAL	02 h	210 h



Universidade de Brasília - UnB
 Decanato de Ensino de Graduação - DEG
 Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

Matrícula Web

GRADUAÇÃO

Seja bem-vindo(a).

Para ter acesso ao menu de Aluno, faça o login.

 [clique aqui para fazer o login.](#)

Período Atual
 2010/2
Graduação

Currículo da Habilitação - Graduação

- [Curso](#)
- [Oferta](#)
- [Telefones](#)
- [Calendário](#)
- [Mensagem da SAA](#)
- [Benefícios DAC](#)

Curso:	60	PEDAGOGIA
Habilitação:	9229	PEDAGOGIA
Nível:	2 - GR	Graduação
Currículo vigente em:	2001/2	
Reconhecida pelo MEC:	Sim	
Duração:	Plena	
Créditos por período:	Mínimo: 12	Máximo: 30
Limite de Permanência Semestral:	Mínimo: 6	Máximo: 14
Créditos exigidos:	214	
Módulo Livre:	24	

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Depto/ Disciplina	Créditos	Área
194280 - ADM DAS ORGAN EDUCATIVAS	003 001 000 004	AC
191329 - ANTROPOLOGIA E EDUCACAO	004 000 000 002	AC
194671 - APREND E DESENV DO PNEE	002 002 000 001	AC
194794 - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	002 002 000 000	AC
192481 - CIENCIAS P/ INI ESCOLARIZ 1	003 001 000 004	AC
192015 - DIDATICA 1	002 002 000 004	AC
191108 - FILOSOFIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC
192457 - GEO P/ INICIO ESCOLARIZACAO 1	002 002 000 004	AC
192449 - HIST P/ INI ESCOLARIZACAO 1	002 002 000 004	AC
191060 - HISTORIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC
191361 - HISTORIA EDUCACAO BRASILEIRA	004 000 000 002	AC
192406 - LING P/ INICIO ESCOLARIZACAO 1	002 002 000 004	AC
192414 - MAT P/ INICIO ESCOLARIZACAO 1	002 002 000 004	AC
191639 - O EDUC COM NECESS EDUC ESP	004 000 000 004	AC
194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA	003 001 000 004	AC
191175 - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	003 001 000 003	AC
194786 - ORIENTAÇÃO VOCAC PROFISSIONAL	004 000 000 000	AC
194654 - PERSPECT DO DESENV HUMANO	004 000 000 002	AC
193101 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 1	002 002 000 004	AC

194239 - POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	003 001 000 004	AC
192392 - PROCESSO DE ALFABETIZACAO	002 002 000 004	AC
194638 - PROJETO 1-ORIEN ACAD INT (OAI)	002 002 000 002	AC
194646 - PROJETO 2 -PROJ ENS (GEPE)	000 004 000 004	AC
194689 - PROJETO 3 - PROJ IND 1(PESPE)	002 004 000 006	AC
194735 - PROJETO 3 - PROJ IND 2 (PESPE)	002 004 000 006	AC
194751 - PROJETO 4 -PROJ P DOC 1 (SEPD)	002 006 000 006	AC
194760 - PROJETO 4 -PROJ P DOC 2 (SEPD)	002 006 000 006	AC
194778 - PROJETO 5 -T FINAL CURSO (TFC)	002 006 000 006	AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1	004 000 000 002	AC
191043 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Depto/Disciplina	Créditos	Área
194085 - ADM DA ESCOLA DE 1 GRAU	004 002 000 003	AC
194093 - ADM DA ESCOLA DE 2 GRAU	004 002 000 003	AC
194361 - ADM DE PROJ COMUNIT EDUCACAO	001 003 000 006	AC
194301 - ADM DE PROJETOS PEDAGOGICOS	001 003 000 006	AC
194379 - ADM FINANCEIRA DE EDUCACAO	002 002 000 004	AC
194310 - ADM REC HUMANOS P/ EDUCACAO	002 002 000 004	AC
185299 - AN DAS REL INTERNACIONAIS	004 000 000 004	DC
192724 - ANALISE PROD SOFTWARE P ENSINO	002 002 000 000	AC
194590 - ANTROP DAS ORG E EDUCACAO	004 000 000 000	AC
135020 - ANTROPOLOGIA CULTURAL	004 000 000 004	DC
192422 - ARTE, PEDAGOGIA E CULTURA	001 003 000 002	AC
194565 - ATIV LÚD EM INÍC ESCOLARIZAÇÃO	002 002 000 004	AC
191434 - AVAL EDUC DO DEFICIENTE MENTAL	004 000 000 004	AC
194409 - AVAL EM ADMINISTRACAO EDUCACAO	000 000 000 000	AC
195154 - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PNEE	004 000 000 004	AC
192287 - AVALIAÇÃO ESCOLAR	004 000 000 002	AC
123013 - BIOLOGIA GERAL	000 004 000 003	DC
195197 - BRIN BRIN: O ILU CON DIVER ESC	004 002 000 006	AC
144231 - CANTO CORAL 1	000 004 000 000	DC
144240 - CANTO CORAL 2	000 004 000 000	DC
144258 - CANTO CORAL 3	000 004 000 000	DC
116301 - COMPUTACAO BASICA	004 002 000 006	DC
192341 - COMPUTADORES NA EDUCACAO	004 002 000 002	AC
194352 - COMUN EM ADM DA EDUCACAO	002 002 000 004	AC
194964 - CRIATIV E INOV NA EDUCAÇÃO	003 001 000 004	AC
139416 - CULTURA BRASILEIRA 1	004 000 000 000	DC
194603 - CULTURA ORGANIZACIONAL	002 002 000 002	AC
192104 - CURRICULOS E PROGRAMAS 1	002 002 000 004	AC
192112 - CURRICULOS E PROGRAMAS 2	004 002 000 000	AC

194514 - DESAFIOS NA FORM DO EDUCADOR	002 002 000 000	AC
191451 - DESENV BIOPSI DEFIC MENTAL	004 000 000 004	AC
125156 - DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO	004 000 000 004	DC
136573 - DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE	004 000 000 004	DC
192023 - DIDATICA 2	004 002 000 000	AC
191523 - DINAMICA PSICOS EDUCACAO	002 002 000 004	AC
194255 - DIREITO EDUCACIONAL	003 001 000 004	AC
126039 - ECOLOGIA BÁSICA	002 000 000 002	DC
126039 - ECOLOGIA BÁSICA	002 000 000 002	DC
194913 - ED MULT NA CONTEMPORANEIDADE	004 000 000 000	AC
195103 - ED NÃO-FORMAL CIÊN TECNOLOGIA	002 002 000 004	AC
191621 - EDUC AMB E PRAT COMUNITARIAS	002 002 000 004	AC
195219 - EDUC REL ÉTNICO-RACIAIS	004 000 000 004	AC
192562 - EDUCACAO A DISTANCIA	002 002 000 002	AC
191094 - EDUCACAO COMPARADA	004 000 000 002	AC
192571 - EDUCACAO COMUNITARIA	002 002 000 002	AC
191698 - EDUCAÇÃO DE ADULTOS	004 000 000 004	AC
192520 - EDUCACAO E TECNOLOGIA	004 000 000 004	AC
192732 - EDUCAÇÃO E TRABALHO	003 001 000 000	AC
195049 - EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CULTURA	002 002 000 004	AC
192309 - EDUCAÇÃO INFANTIL	002 002 000 004	AC
195006 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 3	002 002 000 002	AC
195014 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 4	002 002 000 002	AC
192589 - ELEM LING CINEMATOGR P/ EDUC	002 002 000 002	AC
194956 - ENF PSICOPED DIF APRENDIZAGEM	004 000 000 002	AC
193194 - ENFOQUES PSI DIF APRENDIZAGEM	004 000 000 002	AC
195022 - ENSINO DE CIÊN E TECNOLOGIA 2	002 002 000 002	AC
192031 - ENSINO PROGRAMADO 1	002 002 000 002	AC
192040 - ENSINO PROGRAMADO 2	004 002 000 002	AC
192198 - ENSINO SUPLETIVO 1	004 000 000 002	AC
192201 - ENSINO SUPLETIVO 2	004 000 000 002	AC
137642 - EPISTEMOL CIEN HUM E SOCIAIS	004 000 000 004	DC
194271 - EST ADM DE PROJ SOC EDU CULT 1	000 000 000 000	AC
194328 - EST ADM DE PROJ SOC EDU CULT 2	000 000 000 000	AC
194387 - EST ADM DE PROJ SOC EDU CULT 3	002 006 000 002	AC
194191 - EST SUP ADM ESC 1 GRAU	002 006 000 002	AC
191469 - EST SUP EDUC DEFIC MENTAL 2	000 012 000 006	AC
194182 - EST SUP EM ADM ESCOLAR	002 010 000 002	AC
191370 - EST SUP EM EDUC DEFIC MENTAL 1	000 006 000 004	AC
191264 - EST SUP EM ORIENTACAO	008 004 000 004	DC
192252 - EST SUP EM SUP ESC 1 E 2 GRAUS	004 008 000 004	AC
192261 - EST SUP EM SUP ESC DE 1 GRAU	002 003 000 002	AC
192295 - EST SUP EM TECNOL EDUCACIONAL	004 008 000 004	AC
192503 - EST SUP INI ESCOLARI-PROJETO 1	002 006 000 004	AC

195189 - GÊNERO E EDUCAÇÃO	004 000 000 004	AC
172529 - GENETICA CLINICA	002 004 000 003	DC
138312 - GEOGRAFIA DO MEIO AMBIENTE	002 002 000 002	DC
138266 - GEOGRAFIA HUMANA 1	002 002 000 004	DC
195201 - GESTÃO DE SIST EDUC DISTÂNCIA	003 001 000 004	AC
185698 - GLOBALIZA E REL INTERCULTURAI	004 000 000 004	DC
194166 - HIGIENE ESCOLAR	004 000 000 002	AC
139203 - HIST SOC E POL DO BRASIL	004 000 000 004	DC
139947 - HISTORIA AFRICA PRE-COLONIAL	004 000 000 004	DC
137791 - HISTORIA DA CIENCIA	004 000 000 004	DC
191078 - HISTORIA DA EDUCACAO 2	004 000 000 002	AC
139696 - HISTÓRIA DAS RELIGIÕES	004 000 000 004	DC
192911 - INCONSCIENTE E EDUCACAO	004 000 000 000	AC
194069 - INF APL ADM DA EDUCACAO	002 002 000 004	AC
145971 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1	002 002 000 004	DC
137596 - INICIAÇÃO METODOLOG CIÊNIFICA	004 000 000 004	DC
194123 - INSPECAO DO ENSINO DE 1 GRAU	004 002 000 002	AC
194131 - INSPECAO DO ENSINO DE 2 GRAU	004 002 000 002	AC
191124 - INTRO A ECON DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC
139033 - INTRO AO ESTUDO DA HISTORIA	004 000 000 004	DC
194557 - INTRO AO PROCESSO EDUCATIVO	004 004 000 004	AC
185001 - INTRO ESTU REL INTERNACIONAIS	004 000 000 004	DC
194174 - INTRO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	003 001 000 004	AC
135011 - INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA	004 000 000 004	DC
194727 - INTRODUÇÃO À CLASSE HOSPITALAR	004 000 000 000	AC
132012 - INTRODUÇÃO A ECONOMIA	004 000 000 005	DC
191299 - INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL	002 002 000 002	AC
137553 - INTRODUCAO A FILOSOFIA	004 000 000 004	DC
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA	004 000 000 004	DC
116793 - INTRODUCAO A MICROINFORMATICA	002 002 000 004	DC
124010 - INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA	004 000 000 004	DC
134465 - INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	004 000 000 004	DC
193151 - INVESTIGAÇÃO FIL NA EDUCAÇÃO	002 002 000 000	AC
191426 - LAB EM AVAL EDUC DO DEFIC MENT	000 002 000 002	AC
194140 - LEGISLACAO DO ENSINO 1	004 000 000 002	AC
194158 - LEGISLACAO DO ENSINO 2	004 000 000 002	AC
140481 - LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS	002 002 000 004	DC
116670 - LEVANTAMENTO DADOS PESQUISA	004 000 000 004	DC
192929 - LG 1-MANISF HUM:LUD,EST E UTIL	002 002 000 004	AC
192937 - LING 2 - EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	002 002 000 004	AC
192961 - LING 5-LG MATERNA TEXTO/CONTEX	003 001 000 006	DC
192988 - LING 6 - EDUCACAO MATEMATICA	003 001 000 006	DC
192791 - LING P INICIO ESCOLARIZACAO 2	002 002 000 004	AC
150649 - LÍNGUA SINAIS BRAS - BÁSICO	002 002 000 002	DC

192465 - EST SUP INI ESCOLARIZ-PROJ 2	002 006 000 004	AC
194212 - EST SUP INSP DA ESC DE 1 GRAU	005 000 000 000	AC
194204 - EST SUP INSPECAO ESCOLAR	002 006 000 002	AC
192708 - EST SUP ORIENT EDUCACIONAL 2	002 006 000 004	AC
194344 - ESTAT APL A ADM DA EDUCACAO	002 002 000 004	AC
115029 - ESTATISTICA APL A EDUCACAO 1	002 002 000 004	DC
115037 - ESTATISTICA APL A EDUCACAO 2	002 002 000 002	DC
137545 - ESTETICA	004 000 000 004	DC
145033 - ESTÉTICA E CULTURA DE MASSA	004 000 000 004	DC
194034 - ESTR E FUNC DO ENS DE 1 GRAU	004 002 000 000	AC
194042 - ESTR E FUNC DO ENSINO 2 GRAU	004 002 000 002	AC
194018 - ESTR E FUNC ENS 1 E 2 GRAUS 1	003 001 000 004	DC
194026 - ESTR E FUNC ENS 1 E 2 GRAUS 2	006 000 000 003	DC
194051 - ESTR FUNC ENSINO SUPERIOR 1	004 002 000 002	AC
192601 - ESTU INDIV ORIENT TECNOL EDUC	002 000 000 004	AC
137529 - ETICA	004 000 000 005	DC
195111 - ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA	002 002 000 004	AC
137413 - EVOL PENS FILOS E CIENTIFICO	004 000 000 004	DC
193143 - FILOSOFIA COM CRIANÇAS	002 002 000 000	AC
191116 - FILOSOFIA DA EDUCACAO 2	004 000 000 002	AC
137995 - FILOSOFIA DA RELIGIAO	004 000 000 004	DC
140091 - FONÉTICA E FONOLOGIA	004 000 000 004	AC
195057 - FORM EXPR CRIANÇAS 0 A 6 ANOS	002 002 000 002	AC
132039 - FORMACAO ECONOMICA DO BRASIL	004 000 000 005	DC
142000 - FRANCES INSTRUMENTAL 1	004 000 000 004	DC
191311 - FUND DA ARTE NA EDUCACAO	004 000 000 004	AC
191442 - FUND DA EDUC P/ O DEFIC MENTAL	004 000 000 004	AC
191612 - FUND DA EDUCACAO AMBIENTAL	004 000 000 001	AC
194701 - FUND DA LING MUS NA EDUCAÇÃO	002 002 000 004	AC
195090 - FUND DA LING MUSICAL EDUCAÇÃO	002 002 000 004	AC
194972 - FUND DA ORIENT PROFIS P/ PNEE	002 001 000 001	AC
194247 - FUND DE ADM DA EDUCACAO	000 000 000 000	AC
124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM	004 002 000 006	DC
193071 - FUND MULT DA HIS EDUC BRASIL	004 000 000 000	AC
193135 - FUND MULT NO ENSINO RELIGIOSO	004 000 000 000	AC
193054 - FUND MULT SIMBOLICOS EDUCACAO	004 000 000 000	AC
191388 - FUND ORI PROF SOC DEFIC MENTAL	002 002 000 004	AC
191493 - FUND TEO-PRAT ORIENT EDUC 1	000 000 000 000	AC
191485 - FUND TEO-PRAT ORIENT EDUC 2	000 000 000 000	AC
191663 - FUNDAMENTOS DA EDUC AMBIENTAL	002 002 000 004	DC
153681 - FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM	004 000 000 004	DC
191353 - FUNDAMENTOS POL DA EDUCACAO	004 000 000 002	AC
191337 - FUNDAMENTOS SOC DA EDUCACAO 1	004 000 000 002	AC
191345 - FUNDAMENTOS SOC DA EDUCACAO 2	004 000 000 002	AC

192953 - LINGUAGEM 4 - GEOGRAFIA	002 002 000 004	DC
192783 - MAT P INICIO ESCOLARIZACAO 2	002 002 000 004	AC
192058 - MEDIDAS EDUCACIONAIS 1	004 000 000 000	AC
192066 - MEDIDAS EDUCACIONAIS 2	004 000 000 004	AC
194298 - MET TEC DE PLANEJ EDUCACIONAL	002 002 000 004	AC
191418 - MET TEC REC DIDAT DEFIC MENT 1	004 000 000 004	AC
192074 - METOD DO ENS DE 1 GRAU 1	004 002 000 000	AC
192082 - METOD DO ENS DE 1 GRAU 2	004 002 000 000	AC
192325 - METOD ENS 1 G EDUC ARTISTICA	002 002 000 001	AC
192317 - METOD ENS 1 GR 3 ESTU SOCIAIS	004 002 000 002	AC
192333 - METOD ENS 1 GR 5-CIEN FIS BIOL	004 002 000 002	AC
137987 - MITO E FILOSOFIA	004 000 000 004	DC
140104 - MORFOLOGIA	004 000 000 004	DC
135038 - MULHER, CULTURA E SOCIEDADE	004 000 000 004	DC
194905 - MULT E SUBJET EM EDUCACAO	004 000 000 002	AC
194883 - MULTICULTURALISMO CURRÍCULO 2	004 000 000 000	AC
194875 - MULTICULTURALISMO CURRÍCULO1	004 000 000 000	AC
194891 - MULTICULTURALISMO ENS RELIG 2	004 000 000 000	AC
191400 - OF BAS REC DIDAT P/ DEFIC MENT	000 002 000 002	AC
194719 - OF DE FORM DO PROF - LEITOR	001 003 000 004	AC
194824 - OF DE ORIENT VOC PROFISSIONAL	001 003 000 000	AC
195031 - OF ENS HIST -LUGARES DE MEM DF	002 002 000 004	AC
192678 - OF TECNOL EDUC 3:RAD MEIOS SON	000 004 000 002	AC
192694 - OF TECNOL EDUC 5:MAT IMPRESSOS	000 004 000 002	AC
144002 - OFICINA BASICA DE MÚSICA 1	000 004 000 000	DC
192651 - OFICINA DE AUDIOVIS EDUCACAO	000 004 000 002	AC
192660 - OFICINA TECNOL EDUCAC 2:VIDEO	000 004 000 002	AC
194948 - OFICINA TEM PSIC DA EDUCACAO	004 004 000 002	AC
193089 - OFICINA VIVENCIAL	001 003 000 002	AC
194697 - ORGANIZACAO DA EDUC NO DF	002 002 000 002	AC
191183 - ORIENTACAO ESCOLA DE 1 GRAU 1	000 000 000 000	AC
191205 - ORIENTACAO ESCOLA DE 2 GRAU 1	000 000 000 000	AC
191213 - ORIENTACAO ESCOLA DE 2 GRAU 2	000 000 000 000	AC
191540 - ORIENTACAO VOCACIONAL	003 001 000 003	DC
191221 - ORIENTACAO VOCACIONAL 1	000 000 000 000	AC
191230 - ORIENTACAO VOCACIONAL 2	000 000 000 000	AC
194573 - P ENS-EST SUP EST FUN ENS 1/2G	002 008 000 006	AC
136948 - PARTICIPACAO SOCIO POLITICA	002 002 000 002	DC
124494 - PEDAGOGIA TERAPEUTICA	004 002 000 006	DC
194841 - PENSAMENTO EDUC. BRASILEIRO	002 002 000 004	AC
194336 - PESQ EM ADM DA EDUCACAO	001 003 000 006	AC
194832 - PESQ PRAT PED OR EDUCACIONAL	002 002 000 006	AC
145122 - PESQUISA EM COMUNICACAO	002 002 000 004	DC
193119 - PESQUISA EM EDUCACAO 2	002 002 000 004	AC

193160 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 3	002 002 000 004	AC
193178 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 4	002 002 000 004	AC
193186 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 5	002 002 000 002	AC
136999 - PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL 2	002 002 000 004	DC
145483 - POLÍTICAS CULTURAIS	004 000 000 004	DC
194492 - PRAT DE ENS DE ADMINISTRACAO 1	001 003 000 006	AC
194662 - PRAT DOCENTE E LING CORPORAIS	002 002 000 004	AC
195162 - PRÁT DOCENTE LING CORPORAIS 2	002 002 000 004	AC
191477 - PRAT EM ORIENTACAO EDUCACIONAL	001 003 000 003	AC
194506 - PRAT ENS 2 GR DID MET ENSINO	000 012 000 000	AC
192350 - PRAT ENS DISC P 2 GRAU 1	000 002 000 004	AC
192091 - PRAT ENS ESC 1 GR C/ ESTAGIO	004 008 000 004	AC
192805 - PRAT ENS MAT PED 2 G 1 PRE-ESC	000 008 000 000	AC
192813 - PRAT ENS MAT PED 2 G 2 ALFABET	000 008 000 000	AC
192821 - PRAT ENS MAT PED 2G 3 ENS LING	000 008 000 000	AC
192830 - PRAT ENS MAT PED 2G 4 ENS MAT	000 008 000 000	AC
192848 - PRAT ENS MAT PED 2G 4 ENS MAT	000 008 000 000	AC
192856 - PRAT ENS MAT PED 2G 6 ENS HIST	000 008 000 000	AC
192864 - PRAT ENS MAT PED 2G 7 ENS GEO	000 008 000 000	AC
191604 - PRAT ENS:EST SUP PSI EDUCACAO	002 008 000 004	AC
145939 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 3	002 004 000 006	AC
194433 - PRATICA DE ENS ADMINISTRACAO 2	001 003 000 006	AC
194441 - PRATICA DE ENS ADMINISTRACAO 3	001 003 000 006	AC
175013 - PRÁTICA DESPORTIVA 1	000 002 000 000	DC
175021 - PRATICA DESPORTIVA 2	000 000 000 000	AC
192686 - PRÁTICAS MEDIÁTICAS EDUCAÇÃO	000 004 000 002	AC
191302 - PRINC AVAL PSICOPEDAGOGICA	000 000 000 000	AC
192384 - PRINC PSICOGENESE APL A EDUC	003 001 000 004	AC
192121 - PRINCÍPIOS E MET SUP ESCOLAR	004 002 000 004	AC
194981 - PRINCÍPIOS E MÉTODOS P/ O PNEE	003 001 000 001	AC
194077 - PRINCÍPIOS MET DE ADM ESCOLAR	006 000 000 003	AC
194115 - PRINCÍPIOS MET DE INSP ESCOLAR	004 000 000 002	AC
192538 - PRODUCAO E LEITURA DA IMAGEM	002 002 000 002	AC
191396 - PROGR ENS P/ DEFICIENTE MENTAL	004 000 000 004	AC
192546 - PROJ EM TECNOL EDUCACIONAL 1	002 004 000 004	AC
192554 - PROJ EM TECNOL EDUCACIONAL 2	002 010 000 004	AC
194743 - PROJETO 3 - PROJ IND 3 (PESPE)	002 004 000 006	AC
124095 - PSI DESENVOLVIMENTO-INFANTIL 2	004 002 000 008	DC
124087 - PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA 1	006 000 000 006	DC
124052 - PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 1	004 002 000 006	DC
124150 - PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE	004 000 000 004	DC
191035 - PSICOLOGIA DA EDUCACAO 2	004 000 000 004	AC
124044 - PSICOLOGIA DA INFÂNCIA	004 002 000 006	DC
124036 - PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE 1	004 000 000 004	DC

124338 - PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL 1	004 002 000 006	DC
124109 - PSICOLOGIA GERAL EXPERIMENTAL	004 002 000 004	DC
124028 - PSICOLOGIA SOCIAL	004 002 000 006	DC
194930 - PSICOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO	004 000 000 002	AC
194522 - PSICOMOT:O ESP CORPO EDUCACAO	002 002 000 000	AC
124311 - PSICOPATOLOGIA 1	004 002 000 004	DC
124320 - PSICOPATOLOGIA 2	002 002 000 004	DC
192171 - RADIO E TELEVISAO EDUCACAO 1	004 002 000 002	AC
145432 - REALIDADE BRASILEIRA	004 000 000 004	DC
124583 - RELACOES HUMANAS	004 002 000 006	DC
191558 - SEM EM ORIENTACAO EDUCACIONAL	000 000 000 000	AC
194816 - SEM TEC NA EDUC: EDUC ESPECIAL	002 000 000 000	AC
140180 - SEMANTICA	004 000 000 004	DC
192431 - SEMIN INTERD INI ESCOLARIZ 2	000 002 000 002	AC
192716 - SEMIN INTERDISCIP INÍ ESCOL 1	000 002 000 002	AC
192490 - SEMIN INTERDISCIP INI ESCOL 4	000 002 000 002	AC
192473 - SEMIN INTERDISCIP INI ESCOLA 3	000 002 000 002	AC
192619 - SEMIN INTERDISCIP TECNOL EDU 1	001 000 000 002	AC
192627 - SEMIN INTERDISCIP TECNOL EDU 2	001 000 000 002	AC
192635 - SEMIN INTERDISCIP TECNOL EDU 3	001 000 000 002	AC
192643 - SEMIN INTERDISCIP TECNOL EDU 4	001 000 000 002	AC
195171 - SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA	004 002 000 002	AC
194611 - SEMINARIO INTERDIS EM EDUCACAO	001 003 000 002	AC
195146 - SEMINÁRIOTRAB FINAL DE CURSO	000 004 000 004	AC
194425 - SIS INF EST APLIC ADM EDUCAC	002 002 000 004	AC
134601 - SOCIOLOGIA APL A ADMINISTRACAO	004 000 000 004	DC
134082 - SOCIOLOGIA BRASILEIRA	004 000 000 004	DC
134872 - SOCIOLOGIA DA CULTURA	004 000 000 004	DC
191051 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 2	004 000 000 002	AC
134562 - SOCIOLOGIA DAS ORG FORMAIS	004 000 000 004	DC
193127 - SOCIONOMIA, PSICODRAMA E EDUC	004 000 000 000	AC
192147 - SUPERVISAO ESCOLA 2 GRAU 1	004 002 000 002	AC
192155 - SUPERVISAO NA ESCOLA 2 GRAU 2	004 002 000 000	AC
192139 - SUPERVISAO NA ESCOLA DE 1 GRAU	004 002 000 002	AC
193208 - T EDUC AMB EXPER PED ALTERNATI	002 002 000 004	AC
192309 - T ESP EDUC 4-EDUC PRE-ESCOLAR	002 002 000 004	AC
193038 - T ESP EDUC 5-EDUC MOV SOCIAIS	004 000 000 002	AC
192741 - T ESP EDUC 8-EDUC NA SAUDE	003 001 000 000	AC
192759 - T ESP EDUC 9-LIT EM EDUCACAO	002 002 000 004	AC
192163 - TEC AUDIO VISUAIS DE EDUCACAO	004 002 000 002	AC
192279 - TECNOLOGIA EDUCACIONAL	004 000 000 004	AC
194808 - TECNOLOGIAS NA EDUC ESPECIAL	004 000 000 000	AC
116823 - TEO E PRAT PEDAG INFORMATICA 1	002 004 000 004	DC
194263 - TEO ORGAN APL ADM DA EDUCACAO	000 000 000 000	AC

137472 - TEORIA DO CONHECIMENTO	004 000 000 005	DC
194999 - TEORIA E PRAT LÉXICO PORTUGUÊS	001 001 000 000	AC
192996 - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 2	001 003 000 002	AC
193003 - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 3	001 003 000 002	AC
193011 - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 4	001 003 000 002	AC
134473 - TEORIA SOCIOLOGICA 1	004 002 000 005	DC
145017 - TEORIAS DA COMUNICACAO 1	004 000 000 004	DC
135470 - TEORIAS SOCIOLOGICAS CLASSICAS	004 002 000 005	DC
194468 - TOP ESP DE AVAL EM ADM DA EDUC	002 002 000 004	AC
194476 - TOP ESP DE PESQ EM ADM DA EDUC	002 002 000 004	AC
193020 - TOP ESP EDUC 3-EDUC DISTANCIA	002 002 000 002	AC
193062 - TOP ESP EDUC 7-GEST/EDUC AMBIE	002 002 000 004	AC
194620 - TOP ESP EDUC DIVER CULTURAL	004 000 000 000	AC
195081 - TÓP ESP EM ADM DA EDUCAÇÃO	002 002 000 002	AC
192881 - TOP ESP EM EDUCACAO RURAL	002 002 000 002	AC
193097 - TOP ESP EM PESQUISA EDUCACAO	002 002 000 004	AC
194450 - TOP ESP EM PLANEJ DA EDUCACAO	002 002 000 004	AC
194484 - TOP ESP EM POLIT EDUCACIONAL	002 002 000 004	AC
194921 - TÓP ESP EM PSIC DA EDUCAÇÃO	004 000 000 002	AC
192597 - TOP ESP EM TECNOL EDUCACIONAL	004 000 000 002	AC
194859 - TÓP ESP HIST ED BRAS 1	001 003 000 004	AC
194867 - TÓP ESP HIST ED BRAS 2	002 002 000 002	AC
192872 - TOP ESP TECNOL EDUCACIONAL 2	002 002 000 004	AC
191990 - TOPICOS ESP EM EDU ESPECIAL 1	002 000 000 002	AC
192970 - TÓPICOS ESP EM PRÁT PEDAGÓGICA	001 003 000 002	AC
191566 - TOPICOS ESP ORIENT EDUCACIONAL	004 000 000 000	AC

Turmas: "K" e "L" – Diurno

Ano/Semestre de ingresso: 2008/2



UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
FaE – Faculdade de Educação
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ESTRUTURA CURRICULAR – VERSÃO 2009

Previsão de percurso curricular para a turma

ANO/SEM. Em curso	Período curricular versão 2009	DISCIPLINA	C. H
1º Período - Versão 2003			
2008/2 Cursado!	1º	História da Educação I	30*
	1º	Política Educacional	60
	1º	Metodologia de Pesquisa em Educação	60
	1º	Filosofia da Educação I	60
	1º	Sociologia da Educação I	60
TOTAL			270
*Carga Horária excedente: 30h.a (Hist. I)– Converte em 1 OPTATIVA no 8º Período			
2º Período - Adaptado Versão 2009			
2009/1 Cursado!	1º	Alfabetização e Letramento I	60
	2º	Filosofia da Educação II	30
	2º	Psicologia da Educação I	60
	2º	Sociologia da Educação II	30
	2º	Política e Adm. Dos Sistemas Educacionais	30
	2º	Arte no Ensino Fundamental	60
	3º	Fund. e Metodologia do Ensino de Matemática I	60
	3º	Estágio Curric. de Introdução ao campo Educacional	60
	2º	Atividades Teórico-Práticas I	30
TOTAL			420
* *Dispensa: Disciplina Prática Educativa I – Correspondente à 45h.a.			
3º Período - Adaptado Versão 2009			
2009/2 Em curso	3º	Alfabetização e Letramento II	60
	3º	Antropologia e Educação	60
	3º	Psicologia da Educação II	60
	4º	Corpo e Educação	60
	4º	Fund. e Metodologia do Ensino de Matemática II	60
	3º	Atividades Teórico-Práticas II	60
TOTAL			360

Turmas: "K" e "L" – Diurno

Ano/Semestre de ingresso: 2008/2

4º Período - Adaptado Versão 2009			
2010/1 À cursar	3º	História da Educação II	60
	4º	Estudos sobre a Infância	60
	4º	Teorias de Currículo	60
	4º	Processos Educativos nas Ações Coletivas	30
	4º	Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais	30
	5º	Didática	60
	5º	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	60
	4º	Atividade Teórico-Prática III	120
TOTAL			480

5º Período - Adaptado Versão 2009			
2010/2 À cursar	5º	Fund. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60
	5º	Fundamentos da Educação Inclusiva	60
	5º	Organização da Educação Infantil	30
	5º	Organização do Ensino Fundamental	30
	6º	Fund. e Metodologia do Ensino de História	60
	6º	Fund. Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	60
	6º	Fund. e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	60
	5º	Formação Livre – ELETIVA	60
TOTAL			420

6º Período - Adaptado Versão 2009			
2011/1 À cursar	6º	Dificul. Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	60
	7º	Disciplina obrigatória específica da formação Complementar*	60
	7º	Arte na Educação Infantil	60
	7º	Didática na Educação Infantil	60
	7º	OBRIGATÓRIA – LIBRAS**	60
	6º	Estágio Curric. em Docência no Ensino Fundamental	120
TOTAL			420
*Disciplina Obrigatória Específica da formação complementar escolhida.			
** A disciplina de Libras será obrigatória para o curso de Pedagogia a partir do 7º período, sendo ofertada pela Faculdade de Letras através do Sistema On-line de Educação à distância.			

Turmas: "K" e "L" – Diurno

Ano/Semestre de ingresso: 2008/2

7º Período - Adaptado Versão 2009			
Início da Formação Complementar			
2011/2 À cursar	8º	Disciplina obrigatória específica da formação Complementar*	60
	8º	Observatório de currículo: Educação Infantil	30
	8º	Observatório de currículo: Ensino Fundamental	30
			60
	8º	OPTATIVA	60
	9º	OPTATIVA	60
	7º	Estágio Curricular na Educação Infantil	120
TOTAL			420
*Disciplina Obrigatória Específica da formação complementar escolhida.			
** Disciplina dispensada pelos créditos excedentes da disciplina História da educação I.			
TOTAL			420

8º Período - Adaptado Versão 2009			
2012/1 À cursar	9º	Disciplina obrigatória específica da formação Complementar*	60
	9º	Disciplina obrigatória específica da formação Complementar*	60
	9º	Disciplina obrigatória específica da formação Complementar*	60
	9º	OPTATIVA	60
	9º	Formação Livre – ELETIVA	60
	8º	Estágio Curric. Gestão Escola e Coord. Pedagógica	120
* Disciplina Obrigatória Específica da formação complementar escolhida.			
TOTAL			420
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO			3.210

8.2 Anexo B – Planos de Ensino da IES da Pesquisa de Campo

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Pedagogia	SEMESTRE/ANO: 1º. / 2010
PERÍODO: 1º. Período	CARGA HORÁRIA: 80 h
DISCIPLINA / COD: Língua Portuguesa	PROFESSOR(A): Keli Cristiane Eugenio Souto kellisouto@hotmail.com

2. EMENTA

Processos da comunicação. Funções do texto. Níveis de linguagem. Gramática aplicada ao texto. Figuras de linguagem. Coesão e coerência. Gêneros textuais. Leitura e produção de textos.

3. OBJETIVOS

- *Ler, Interpretar e produzir diferentes Tipos de textos;
- *Identificar e utilizar elementos de linguagem padrão;
- *Dominar recursos da linguagem literal e figurada;
- *Redigir textos coerentes e coesos de acordo com a norma padrão.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- I - Processos da Comunicação:**
- a) Linguagem, língua e cultura: conceitos e relações.
 - b) Signo linguístico;
 - c) Variação e norma:
Variedades regionais e sociais
Variedades estilísticas: registros
 - d) Elementos da comunicação.
- II – Funções do texto:** linguagem referencial, emotiva, apelativa, fática, poética e metalinguística.
- III – Níveis de linguagem:** língua oral e escrita
- IV – Gramática aplicada ao texto:** noções de sintaxe de colocação, de regência e de concordância. Acentuação. Crase. Pontuação.
- V – Figuras de linguagem:** denotação e conotação.
- VI – Aspectos do parágrafo:** coesão e coerência.
- VII – Gêneros textuais:**
- a) tipologia : narração, descrição e dissertação;
 - b) texto dissertativo: texto expositivo, argumentativo;
 - c) resumo, resenha, paráfrase, ensaio, artigo.
- VIII – Leitura e produção de textos.**

5. METODOLOGIA

- Aulas expositivas/dialogadas com uso de equipamentos audiovisuais
- Exercícios individuais e em grupos, em sala de aula;

- Interpretação de artigos científicos com apresentação de seminários
- Análise e produção de textos.

6.AVALIAÇÃO

Avaliação Progressiva (AP): (10 pontos)

- Prova AP1 (individual) Interdisciplinar Temática 7,0 pt.
- Apresentação de trabalhos (em grupo) 3,0 pt.

Avaliação Conclusiva (AC): (10 pontos)

- Prova AC (individual) 7,0 pt.
- Produção de textos (individual) 3,0 pt.

Esclarecimentos sobre:

Provas (individual):

Serão individuais e (a permissão a consultas será acordada entre a professora e os alunos), com conteúdo referente à matéria já vista. As provas terão questões abertas, exigindo raciocínio sobre análise de textos. A ausência do aluno a Prova AP1, **por qualquer motivo**, implica em automática restituição dos pontos perdidos na forma de uma segunda prova, a ser aplicada pela coordenação do curso. O mesmo vale para a Prova AC.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. 12.ed. São Paulo, Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz., SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 4.ed. São Paulo, Ática, 2001.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 26. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

COMPLEMENTAR

ANDRADE, Maria Margarida, HENRIQUES, Antônio. **Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCH, Ingedori Vilaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

MARTINS, DELITA SILVEIRA., ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT**. 29. ed. Porto Alegre: Sagra-Luzzattp, 2010.

PLANO DE ENSINO

1- IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Pedagogia PERÍODO: 3º. Período DISCIPLINA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	SEMESTRE/ANO: 1º. / 2010 CARGA HORÁRIA: 80 h PROFESSORA: Viviane Ribeiro ribeirovivi@yahoo.com.br
---	---

2. EMENTA

Fundamentos teóricos da alfabetização: lingüístico, psicológico e sociológico. Estudo teórico-prático referente ao processo de letramento, considerando concepções, sujeitos nele referidos, objeto de aprendizagem/ensino, princípios básicos e relações com alfabetização. Procedimentos metodológicos do processo de letramento e alfabetização.

3. OBJETIVOS

- Estudar a história da escrita e da leitura;
- Conceituar e diferenciar letramento e alfabetização;
- Estudar os princípios da psicolinguística e da sociolinguística;
- Conhecer e diferenciar os métodos de alfabetização;
- Discutir e problematizar as teorias que norteiam a prática pedagógica no trabalho com a alfabetização e o letramento;
- Conhecer e debater os processos de apropriação da língua escrita;
- Apreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula;
- Confeccionar jogos e construir atividades de aprendizagem e uso da linguagem escrita;
- Elaborar e desenvolver projetos pedagógicos voltados para a oralidade, a contação de histórias, a leitura e a escrita.

4- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- História da escrita e da leitura
- Concepções de letramento e alfabetização
- O papel social da escrita e da leitura
- Sociolinguística
- Psicolinguística
- A variação linguística na escola
- A relação entre pensamento e linguagem
- A construção simbólica
- Métodos de Alfabetização: Global, Silábico, Fônico
- Construtivismo
- A Psicogênese da Língua Escrita
- A relação da criança com a língua escrita
- Oralidade
- Contação de histórias
- Consciência fonológica
- A leitura, a escrita e a produção de textos na escola
- Oficinas pedagógicas

5- AVALIAÇÃO

Progressivas:

- Resenhas / Resumos: 3,0
- Fichamento: 2,0
- Oficinas: 2,0
- Prova: 2,0

Conclusivas:

- Oficinas: 3,0
- Projeto Pedagógico Interdisciplinar: 3,0
- Avaliação Temática: 2,0

6- METODOLOGIA

- Estudo da bibliografia indicada
- Resgate das formas como os alunos foram alfabetizados
- Exposição participada
- Análise de escritas de crianças de alfabetização
- Projeção de filmes
- Elaboração e aplicação de projetos pedagógicos
- Aulão Interdisciplinar
- Oficinas pedagógicas

7. BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 12 ed. Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO

<p>CURSO: Pedagogia PERÍODO: 4º. Período DISCIPLINA / COD: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO</p>	<p>SEMESTRE/ANO: 1º. / 2010 CARGA HORÁRIA: 80 h PROFESSOR(A): Keli Cristiane Eugênio Souto (kelicris@zipmail.com.br) ou (kellisouto@hotmail.com)</p>
---	---

2. EMENTA

Estudo de linguística textual. O papel do professor na construção das relações entre sujeitos e objetos culturais na escola. Diferentes gêneros para a construção de conhecimentos que resultam na habilidade de leitura e escrita.

3. OBJETIVOS

- *Refletir sobre os diferentes usos da língua e as possíveis implicações sociais e políticas destes;
- *Expressar-se de forma autônoma, crítica e criativa na linguagem escrita;
- *Reconhecer os gêneros do discurso e suas especificidades e produzir textos adequados, sabendo recorrer a estas especificidades;
- *Reconhecer e respeitar diferentes variantes linguísticas;
- *Saber utilizar a norma padrão da língua materna com a finalidade de expressar-se coerente e adequadamente;
- *Saber utilizar o conhecimento lexical adequado para diferentes circunstâncias;
- *Identificar e saber utilizar a língua oral e escrita como modos de inserção de integração e de transformação social.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Estudo de linguística textual;
- O discurso e funcionamento da linguagem;
- Os gêneros textuais e suas especificidades;
- O papel do professor na construção das relações entre sujeitos e objetos culturais na escola;
- O professor e sua função mediadora entre os sujeitos e a cultura;
- Determinantes do trabalho com a leitura e a escrita na escola;
- Projetos de dinamização das práticas escolares de leitura e escrita;
- O papel das bibliotecas escolares na formação de sujeitos leitores;
- Prática de leitura e interpretação de textos;
- Prática de produção de textos em diferentes gêneros.

5. METODOLOGIA

- Aulas expositivas/dialogadas com uso de equipamentos audiovisuais;
- Exercícios individuais e em grupos, em sala de aula;
- Interpretação de artigos científicos com apresentação de seminários;
- Análise e produção de textos.

6. AVALIAÇÃO

Avaliação Progressiva (AP): (10 pontos)

- | | |
|--|---------|
| • Prova AP1 (individual) | 7,0 pt. |
| • Apresentação de trabalhos (em grupo) | 3,0 pt. |

Avaliação Conclusiva (AC): (10 pontos)

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| • Prova AC (individual) | 7,0 pt. |
| • Produção de textos (individual) | 3,0 pt. |

Esclarecimentos sobre:

Provas (individual):

Serão individuais e (a permissão a consultas será acordada entre a professora e os alunos), com conteúdo referente à matéria já vista. As provas terão questões abertas, exigindo raciocínio sobre análise de textos. A ausência do aluno a Prova AP1, **por qualquer motivo**, implica em automática restituição dos pontos perdidos na forma de uma segunda prova, a ser aplicada pela coordenação do curso. O mesmo vale para a Prova AC.

7. BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª edição São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga Neto. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

ORLANDI, Eri Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

COMPLEMENTAR:

LANDSMANN, Liliana Talchinsky. **Aprendizagem da Língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. L. M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Pedagogia PERÍODO: 5º. Período DISCIPLINA / COD: FUNDAMENTOS e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	SEMESTRE/ANO: 1º. / 2010 CARGA HORÁRIA: 80 h PROFESSOR(A): Keli Cristiane E. Souto <u>kellisouto@hotmail.com</u>
---	--

1. -EMENTA

Concepções de língua e linguagem nos Parâmetros e nos Referenciais Curriculares Nacionais. Pressupostos para a concepção da linguagem como ação e atividade. Comunicação e contextualização. A pesquisa em Língua Portuguesa. O planejamento e o desenvolvimento de atividades em Língua Portuguesa. Análise de material didático.

2. – OBJETIVOS

- Compreender a dimensão da disciplina para a formação do professor.
- Perceber a disciplina como um componente teórico-prático pautado na reflexão e no conhecimento da realidade escolar.
- Conhecer as várias tendências constatadas no Ensino de Língua Portuguesa a fim de escolher a mais adequada.
- Integrar teoria e prática por meio de problematizações e sistematizações decorrentes de leitura e investigações e análise da prática educativa.
- Munir o futuro profissional de instrumentos necessários para trabalhar metodologicamente a Língua Portuguesa.

3. - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. O ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores.
 - 1.1.Importância da disciplina.
 - 1.2.Concepções de língua e linguagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais.
2. Principais tendências do ensino de Língua Portuguesa: breve retrospectiva.
 - 2.1.A função social da linguagem
 - 2.2.A linguagem e seus usos.
3. Oralidade, leitura e escrita.
 - 3.1.Sugestões metodológicas para o trabalho da linguagem oral.
 - 3.2.Comunicação e contextualização.

4. Prática da leitura
 - 4.1.As pesquisas sobre a leitura no Brasil
 - 4.2.Os vários sentidos da leitura
 - 4.3.Sugestões metodológicas para o desenvolvimento da habilidade de ler e para a formação de leitores.
 - 4.4.A avaliação em leitura.

5. Prática da produção de textos.
 - 5.1. A relação leitura e produção de textos.
 - 5.2. A situação de produção e a sua caracterização pelo enunciador.
 - 5.3. Condições necessárias para a produção textual.
 - 5.4. Análise de textos produzidos por escolares das 4 primeiras séries do ensino fundamental.
 - 5.5. Sugestões metodológicas para o trabalho com a produção textual.

6. Prática dos conhecimentos linguísticos
 - 6.1.Concepção de gramática
 - 6.2.O que é ensinar gramática
 - 6.3.Sugestões metodológicas para o estudo dos aspectos gramaticais.

4. – METODOLOGIA

O conteúdo será desenvolvido a partir de aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais, exposições orais, seminários, estudos de texto, leitura individual e orientada, oficinas pedagógicas, análise de materiais didáticos.

5. – AVALIAÇÃO

Progressiva:

- Oficinas de leitura e escrita: 4,0
- Seminário: 4,0
- Participação sala de aula: 2,0

Conclusiva:

- Oficinas pedagógicas: 4,0
- Avaliação: 4,0
- Avaliação temática: 2,0

6- BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

COMPLEMENTAR

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

8.3 Anexo C – Proposta de Atividades Complementares

3º PEDAGOGIA

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO e ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 2º SEMESTRE 2009

Profa. Ms. Viviane Ribeiro
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves

CH 50 horas

Atividade individual ou em dupla a ser desenvolvida em turmas do **1º ano do Ensino Fundamental de nove anos** – das escolas da rede estadual ou municipal de ensino de Unai:

1º passo: escolher a escola para realização das atividades, para que eu possa procurar a direção. Só depois de autorizado, acontecerá a observação. É obrigatório realizar a observação e a prática na mesma sala de aula. Não podem ser desenvolvidos mais de um trabalho em uma mesma sala de aula.

Passar o nome da escola, o horário, e a turma (se for combinado com a professora) e os nomes dos integrantes do grupo até o dia 25/02/2010.

1ª Parte – 1º Bimestre (30 horas)

Observação do espaço físico da escola e levantamento de dados

IMPORTANTE:

1. Apresentar a carta de autorização de estágio
2. Marcar o dia para começar com o diretor e com o professor

Observação de aulas de alfabetização e letramento (permanência na escola de pelo menos 5 dias, preferencialmente seguidos)

O QUE DEVE SER OBSERVADO NA ESCOLA

1. Identificação da Instituição: nome da escola, endereço completo, quantidade de turmas e alunos, professores, funcionários, níveis e modalidades de ensino, turnos de funcionamento
2. Análise do Plano de Curso / xerocar (Planejamento da professora – Língua Portuguesa e Literatura)

3. Espaço físico: número de dependências, espaço externo, características, pontos positivos e negativos, materiais, recursos didáticos

O QUE DEVE SER OBSERVADO NA SALA DE AULA

1. A sala de aula: aspectos físicos (mobiliário, decoração), descrever a turma (numero de meninos e meninas)
2. A rotina: seqüência de atividades, como recebe os alunos, lanche, recreio, etc.
3. O professor: como ele se comporta (atitudes, postura corporal - em pé, sentado, em frente à classe, em meio aos alunos, parado, andando), linguagem (formal, coloquial), como ele se dirige aos alunos (para advertir, instigar, completar, elucidar, expor, propor questões etc.)
4. Os alunos: como eles recebem a mensagem do professor (atitudes, postura corporal, receptividade à fala e à escrita - estão atentos ou não, anotam ou não), como os alunos se dirigem ao professor e aos colegas;
5. As atividades de escrita e leitura (alfabetização): como o conteúdo é apresentado (exposição, leitura pelo professor, leitura pelos alunos), motivação, participação dos alunos, as atividades (cópias, leitura de histórias, ditado, treino ortográfico, tentar identificar o método de alfabetização), material (folha mimeografada, livro didático).
6. Organização do tempo
7. Entrevistar a professora: nível de formação, experiência profissional (Modelo)

Data de entrega: 25/03/2010

Apresentar relatórios contendo:

1. Capa e folha de rosto
2. Sumário
3. Identificação da escola
4. Descrição da escola
5. Análise do Plano de Curso / Anexar Plano de Curso
6. Descrição da sala de aula
7. Relatar a aula observada, enfatizando as atividades de alfabetização (leitura, escrita, etc.) – relatar por dia
8. Anexar carta de autorização de observação
9. Anexar ficha de atividades complementares

Passos importantes

1. Se apresente como aluno (a) do Inesc e se coloque numa situação de aprendiz.
2. Seja educado (a), ético e esclareça que está fazendo um trabalho e precisa conhecer a escola e fazer a observação em uma turma de 1º ano para elaborar um projeto/planos de aula e executá-lo a partir de abril;
3. Combine com a professora regente se ela prefere que você desenvolva as atividades esporadicamente ou se as atividades devem ser desenvolvidas de uma vez (mais ou menos 3 dias) ao final do semestre;
4. Marque com antecedência as datas da observação e da prática, com a diretora e a professora regente de turma;
5. Seja pontual;
6. Providencie o seu material;

7. Todas as atividades realizadas na escola por você devem ser registradas na ficha, assinado e carimbado.

2ª Parte – 2º Bimestre (20 horas)

Elaboração dos planos de aula para prática de alfabetização e letramento

- Auto-ditado / Escrita espontânea
- Atividades de oralidade
- Contação de história
- Produção de texto
- Atividade de leitura (diferentes portadores de textos: receita, cartaz, poesia, etc. / escolher um)
- Jogos de alfabetização (escolher um)

Modelo de Plano de Aula

Escola:

Turma:

Data:

Nome dos estagiários:

Atividade	Metodologia	CH	Recursos	Local

Avaliação:

OBS:

1. Os alunos ficarão na escola apenas o tempo necessário para desenvolver estas atividades, podem ser desenvolvidas até 2 atividades por dia
2. Os planos de aula serão feitos quando estudarmos os conteúdos referentes aos temas das aulas

Prática pedagógica – depois de dar as aulas entregar relatórios contendo:

1. Capa e folha de rosto
2. Sumário
3. Identificação da escola
4. Auto ditado / análise (será explicado e feito em sala de aula)
5. Plano de aula (depois de cada plano colocar relatório de desenvolvimento da aula e avaliação (auto-avaliação e avaliação da aula) e anexos: atividades, fotos, etc.)
6. Anexar carta de autorização de prática
7. Anexar ficha de atividades complementares (assinada e carimbada)

Data de entrega: 07/06/2010

OBS:

1. Os prazos serão rigorosamente respeitados;
 2. Não deixe nada para última hora!!!!
 3. Os relatórios e planos de aula serão avaliados.
 4. As atividades práticas serão desenvolvidas em sala de aula, na forma de oficinas – haverá muitos exemplos, brincadeiras, jogos, etc.
-

“Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre”.

Selma Garrido Pimenta, 2005

ATIVIDADES COMPLEMENTARES ...

1. Que assimile um caráter coletivo, ético e estético com a finalidade de formar um intelectual crítico e reflexivo
2. Que a ação docente seja uma atividade teórico-prática e transformadora
3. Que o espaço da escola se caracterize como um ambiente de ensino e pesquisa
4. Que a formação e a profissionalização docente sejam como atividades coletivas e indissociáveis do exercício da profissão