

**WANDA BORGES XAVIER**

**A LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:  
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA UCG**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Glacy Queiroz de Roure

**GOIANIA**

**2008**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**WANDA BORGES XAVIER**

**A LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:  
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Glacy Queiroz de Roure.

**Goiânia**  
**2008**

**WANDA BORGES XAVIER**

**A LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:  
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCG**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Doutora Glacy Queiroz de Roure - Orientadora  
Universidade Católica de Goiás

---

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Gurgarelli  
Universidade Federal de Goiás

Profª. Drª. Denise Silva Araújo  
Universidade Católica de Goiás

**Goiânia  
2008**

Dedico o esforço e o resultado desta dissertação aos parentes que convivem comigo no dia-a-dia, tolerando os tempos dedicados ao estudo e à escrita: Walda e Paulo, meus irmãos; Eliane, minha cunhada; e, aos queridos sobrinhos Livia, Letícia, Gabriela e Rafael.

#### Agradeço

- a oportunidade do estudo neste mestrado
- à orientadora: Doutora Glacy Queiroz de Roure pela paciência e eficiência
- aos professores que se desdoblaram na transmissão dos conteúdos
- às colegas Nair Maria Di Oliveira e Nelci Auad pela colaboração na revisão dos textos
- ao senhor José Rubens de Melo pela digitação, tantas vezes refeitas
- à todos que direta ou indiretamente colaboraram para a conclusão deste trabalho
- a compreensão de parentes e amigos que respeitaram meu isolamento para estudar e escrever
- por tudo que envolveu a realização deste trabalho e, principalmente, pela conclusão do mesmo.

A importância que ele (Vygotsky) dá à escola, fazendo da aprendizagem das matérias básicas um fator de desenvolvimento por intermédio da formação de conceitos científicos, o papel central do professor na dinâmica da aprendizagem, o valor da interação social no desenvolvimento cognitivo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal são apontados como aspectos que podem contribuir para promover uma efetiva aprendizagem. A origem da consciência é compreendida por meio do relacionamento do homem com sua realidade, em sua história social, ligada ao trabalho (atividade específica do homem) e à linguagem (sistema de código socialmente estruturado, fundamental para a apreensão do conhecimento) (FREITAS, 2004, 102 e 103).

## RESUMO

A dissertação “A Linguagem na Formação do Pedagogo: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCG” é uma pesquisa que problematiza a formação do pedagogo, cuja identidade tem hoje como base o exercício da docência. O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás - UCG destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com a área de concentração na docência, implica habilitá-los para atuarem em diferentes faixas etárias, ensino formal, não-formal, escolar e não-escolar, desde que seja um trabalho pedagógico. A linguagem, por ser um elemento de extrema importância na formação cultural, científica e estética desse profissional, induz-nos a perguntar: Como o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás considera a linguagem na formação do pedagogo? Para responder a essa questão toma como unidade de análise: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação (2004-2006), a matriz curricular que subsidiou a elaboração de tal Projeto e os planos de curso das disciplinas ofertadas nessa matriz. Como referencial teórico de análise optamos por um arcabouço que apresenta uma concepção sócio-histórica de linguagem e de educação, concebida por Vygotsky e por Bakhtin. Mesmo considerando a existência de inúmeras especificidades entre esses, uma vez que o primeiro se volta para a investigação da formação social da mente e o segundo trata especificamente do diálogo como fenômeno coletivo, o lugar concedido à linguagem em tais reflexões nos possibilita aproximá-los, sem no entanto apagar suas singulares elaborações. Para pensar as redefinições pelas quais o Curso de Pedagogia tem sido determinado ao longo da história, recorreremos aos seguintes documentos: a) LDB n. 9.394/96; b) Pareceres: CNE/CP n. 5/2005 (define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), n. 3/2006; c) Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes citadas; e para situar o Curso de Pedagogia/EDU/UCG analisou-se o Projeto Pedagógico PP/EDU/UCG – março de 2005. Concluiu-se que a linguagem, por ser formadora de consciências, deve ser a base de toda discussão acadêmica, principalmente nos cursos de formação de professores, como é o caso do Curso de Pedagogia, que prepara profissionais para trabalhar com crianças.

Palavras-chave: linguagem, formação, pedagogo, concepção sócio-histórica

## ABSTRACT

The dissertation “A Linguagem na Formação do Pedagogo: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCG” is a search that discusses the formation of the teacher, whose identity is now based on the exercise of teaching. The course of pedagogy at the Universidade Católica de Goiás - UCG is for the training of teachers for Education and Child series initials of elementary school, with the area of concentration in teaching, involves enabled them to act in different age groups, education formal, non-formal, school and non-school, provided it is a job teaching. The language because it is an element of utmost importance in forming cultural, scientific and aesthetic of a trader, leads us to ask: How the course of pedagogy at the U C G believes the language in the training of teacher? To answer that question takes as the unit of analysis: the Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação (2004-2006)the matrix subsidiou curriculum that the development of such Project and the plans to ofertadas course of the subjects in this matrix. As theoretical reference for the analysis opt for a framework that presents a socio-historical conception of language and education, designed by Vygotsky and by Bakhtin. Considering the existence of many specificities between these once the first round is for the investigation of the social formation of the mind and the second is specific dialogue as collective phenomenon, the place given to the language in such reflections enables us to bring them, without But erasing its natural elaborations. To think the redefinitions for which the course of pedagogy has been determined through history, we use the following documents: a) No LDB 9.394/96 b) Pareceres: CNE / CP n. 5/2005 (define National Curriculum Guidelines for the Graduate Course in education, degree), n. 3 2006) Resolution CNE / CP n. 01, from May 15, 2006, establishing the guidelines mentioned, and to change the course of pedagogy / EDU / UCG looked up the Projeto Pedagógico PP / EDU / UCG - March 2005. It was concluded that the language as trainer of consciences should be the basis for all academic discussion, especially in training courses for teachers, such as the course of pedagogy, which prepares professionals to work with children.

Keywords: language, training, teacher, design socio-historical

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: identidade e valorização profissional.....</b>                       | <b>15</b> |
| 1.1 Pedagogia: ciência pedagógica ou ciência social aplicada?.....                               | 16        |
| 1.2 Política de Formação do Pedagogo: especialista ou professor?.....                            | 18        |
| 1.3 Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil.....                                 | 22        |
| 1.4 Professor Pedagogo: mediador do conhecimento.....  | 25        |
| 1.5 Formação do Professor: linguagem e educação.....   | 27        |
| <br>   |           |
| <b>2 A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....</b>                                       | <b>30</b> |
| 2.1 Pensamento e linguagem.....  | 30        |
| 2.2 A teoria vygotskyana.....  | 31        |
| 2.3 A teoria bakhtiniana.....  | 44        |
| 2.4 Pensamento e Linguagem segundo Vygotsky e Bakhtin.....                                       | 53        |
| <br>   |           |
| <b>3 A LINGUAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCG/EDU – MARÇO DE 2005.....</b> | <b>58</b> |
| 3.1 Formação do professor e profissionalização.....  | 58        |
| 3.2 Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia EDU/UCG.....   | 61        |
| 3.3 Novo Currículo: adequações e propostas.....  | 63        |
| 3.4 Ementas das disciplinas que apresentam a Linguagem como conteúdo programático.....           | 69        |
| 3.4.1 Arte e Educação.....   | 69        |
| 3.4.2 Língua Portuguesa I.....   | 70        |
| 3.4.3 Educação, Comunicação e Mídias.....  | 71        |
| 3.4.4 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I.....  | 72        |
| 3.4.5 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II.....   | 73        |
| 3.4.6 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem III.....  | 74        |
| 3.4.7 Educação de Jovens e Adultos.....  | 76        |
| 3.4.8 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa.....                   | 76        |
| 3.5 Uma Análise Possível.....  | 77        |
| 3.6 O Projeto Pedagógico e o Plano de Ação.....  | 78        |
| <br>   |           |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>80</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>86</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>90</b> |

## INTRODUÇÃO

A dissertação “A linguagem na formação do pedagogo: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCG” é resultado de uma pesquisa teórica que permite refletir sobre fragmentos da realidade, a partir da linguagem em processo mediado pela ação investigativa e reflexão crítica. Refletir sobre a formação do pedagogo nessa perspectiva, implica considerar o espaço dado à temática da linguagem na organização e na estrutura do currículo do Curso de Pedagogia, uma vez que lhe cabe delinear o perfil do futuro profissional. Esse profissional trabalhará com crianças na Educação Básica (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), contemplando o início da escolaridade, o que lhe atribui imensa responsabilidade. O caráter social da língua, associado à formação de um profissional que tem o diálogo como elemento primordial, como nos lembra Bakhtin, preceitua a aquisição de um conhecimento mais concreto com caráter dialógico. (apud FREITAS, 2003), e marcas profundas do conhecimento coletivo.

É tendo em vista tais pressupostos que as complexas relações entre sociedade, educação, pensamento e linguagem devem ser consideradas como intrínsecas ao ato educativo. O conhecimento é um processo em construção, que depende da linguagem e do entendimento da função do signo na sua duplicidade (significante e significado), porque propicia a compreensão do que é simbólico, do que é significado e do que é sentido. Conceber a linguagem como componente teórico-metodológico de formação do pedagogo proporcionar-lhe-á condições para servir de mediador do conhecimento e da aprendizagem em meio às diversidades culturais. Por que e para que desenvolver esse estudo? A relevância do tema pauta-se pela necessidade de refletir sobre uma identidade para o pedagogo, concebido como docente que leva em conta a linguagem no processo ensino-aprendizagem, considerando seu reflexo cultural e sua condição de formadora de consciência.

Se a educação, no Brasil, desde o início, esteve relegada ao abandono ou ao esquecimento pelo poder público, os educadores sempre lutaram para conquistar um espaço sócio-político condizente com o valor social da sua função. A identidade da profissão do pedagogo passou por vários enfoques, tais como: especialista (orientador, supervisor, coordenador), bacharel e licenciado, professor dos Cursos Normais e Cursos

Superiores. Com a LDB n. 9.394/96, esperava-se uma valorização do profissional da educação, todavia Brzezinski diz:

No que concerne à profissionalização docente, resalto que o projeto 1258 – c/88 atende muito mais a critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o projeto 67/92 e a LDB/96. Nesses últimos, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96. (2003, p.153)

A partir da LDB n. 9.394/96 o discurso da formação do professor se acentuou, atendendo às exigências da Lei no Título VI – Dos profissionais da Educação, com os Artigos 61, 62, 63, 64, 65, 66 e 67 e considerando o disposto no Art. 87, IV, § 4º “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A valorização da profissão do professor está diretamente ligada à formação desse profissional e da identidade do Curso de Pedagogia – local apropriado para formar professores da Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme preceitua a Resolução CNE/CP n: 01, de 15 de maio de 2006. Todavia, para se chegar a esse lugar de normatização há de considerar a trajetória do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que pouco a pouco ao reformular os currículos do “Curso de Pedagogia a docência tornou-se a base da identidade da formação do pedagogo”. (Brzezinski, 2004, p.188). Todos possuem uma formação básica e comum, identificando o pedagogo como professor, pois “ao se considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores”. (Comissão Nacional apud AGUIAR, 1983, p.5). As especializações deverão ser feitas em cursos de pós-graduação.

A formação do professor/pedagogo, no Brasil, tem avançado em qualidade, identificação e legalidade depois da LDB n. 9.394/96, recebendo do Conselho Nacional de Educação – CNE impulso, por meio dos Pareceres: CNE/CP nº 5/2005 aprovado em 13/12/2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e o nº 3/2006 aprovado em 21/2/2006, que faz reexame do Parecer anterior, os quais geram a Resolução CNE/CP nº 01, de 15

de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esses documentos ratificam e normatizam a condição de professor dos pedagogos.

Nesta dissertação, o procedimento analítico interpretará o papel dado à linguagem no processo de formação do pedagogo, no Curso de Pedagogia/UCG considerando o arcabouço teórico referendado pelas concepções sócio-histórica e dialógica apresentadas por Vygotsky e Bakhtin. Segundo esses, o sujeito age conforme seu patrimônio cultural, demonstrando que sua subjetividade é reflexo do coletivo e que seu discurso e diálogo estão inerentes à interlocução e compreensão da mensagem. O sujeito se mostra, planeja, relaciona e vive de acordo com sua realidade lingüística, pois a sua linguagem interior ou exterior é reveladora de sua história de vida.

A metodologia utilizada partiu do estudo da bibliografia referente ao tema, possibilitando uma posterior análise de documentos que instituem e subsidiam a elaboração da matriz curricular do Curso de pedagogia da UCG (2004-2006), procedimento que, ao estabelecer um diálogo entre autores e pesquisadora, numa perspectiva dialética, não o interrompe até o final da dissertação.

A estrutura do texto foi composta por três capítulos: 1 – Formação do pedagogo: identidade e valorização profissional; 2 – A linguagem numa perspectiva sócio-histórica; 3 – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – EDU/UCG – março de 2005. Esses capítulos estão conectados na resolução de um problema definido e colocado no projeto de pesquisa: Como o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás considera a linguagem na formação do pedagogo?

O primeiro capítulo “Formação do pedagogo: identidade e valorização profissional” descreve os avanços no processo de identificação do profissional pedagogo desde a criação da Pedagogia (1939) no Brasil, até a instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (2006). Discute a concepção dada ao pedagogo, como docente, focalizando o seu papel de mediador do conhecimento. Pontua os aspectos da formação do pedagogo como leitor e construtor do saber, valorizando a ação subjetiva do sujeito. Registra a valorização e reconhecimento desse profissional a partir da década de 80, fase em que houve um considerável aumento na produção de obras sobre educação. Nesse sentido, utilizou-se como referência bibliográfica os seguintes autores: Sônia Kramer (2004), José Carlos Libâneo (2003, 2006), Valter Soares Guimarães (2004), Íria

Brzezinski (2003, 2004, 2006) que acompanham a história da educação no Brasil, principalmente da Pedagogia, considerando os avanços na política educacional, pesquisando e participando ativamente das lutas da categoria.

O segundo capítulo “A linguagem numa perspectiva sócio-histórica” tem como objetivo refletir sobre a importância da linguagem na formação do pedagogo docente e sustentar a posterior análise a ser realizada no terceiro capítulo. Reflete sobre o ato educativo como uma atividade complexa, tomando por base a linguagem, os conceitos de dialogismo, de interdisciplinaridade e de confronto ideológico e multicultural. Apresenta Vygotsky e Bakhtin, dois pensadores russos, contemporâneos que contribuíram com a educação, com as concepções sócio-histórica e dialógica. Para Vygotsky, a formação da mente é social, destacando a linguagem como base da evolução mental e garantindo que o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2000, p.150), ou seja, o pensamento e a linguagem são simultâneos. Se a linguagem é produtora da consciência humana, associá-la à formação do pedagogo é reconhecer que a educação pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão, consciente e crítico na sociedade em que vive. Para Bakhtin, a ideia da dialogia é fundamental, porque associa processos mentais e sociais humanos, concluindo que o diálogo é coletivo, porque traz uma carga lingüística da cultura de onde o sujeito se origina. Como é possível observar, a formação do pedagogo baseada na linguagem, considerando a perspectiva sócio-histórica, abre as possibilidades de um ensino e de um aprendizado voltados para a liberdade de expressão e o respeito ao cidadão com o seu patrimônio sócio-histórico-cultural, porque valoriza e respeita sua condição de falante, independentemente de qualquer tipo de realização da linguagem, ratificando o caráter coletivo do diálogo.

O terceiro capítulo “Curso de Pedagogia EDU/UCG” registra a análise dos seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação – março de 2005, a matriz curricular que subsidiou a elaboração do referido Projeto e os planos de curso das disciplinas ofertadas nessa matriz. Apresenta um paralelo entre as matrizes curriculares de 1994 – 2004 e 2007/EDU/UCG, demonstrando que, a partir da matriz curricular de 2004, é possível observar uma ampliação de disciplinas que discutem a linguagem em diferentes vertentes: os processos de aquisição da linguagem; a linguagem numa perspectiva sócio-interacionista; as relações comunicação e arte, a informática como forma de

linguagem. É interessante registrar que a matriz curricular de 1994 já estudava as disciplinas Alfabetização I e Alfabetização II, focalizando a aquisição da linguagem e os métodos mais usados na época, antes que a LDB nº 9.394/96 fosse promulgada, instituindo a Educação Básica, quando colocou a Educação Infantil como ensino regular.

Ainda que os documentos oficiais: LDB nº 9.394/96; Pareceres do CNE/CP (n. 5/2005, n. 3/2006); Resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 e PP/EDU/UCG – março de 2005 não aprofundem sobre o papel da linguagem na formação do Pedagogo, consideramos ser importante esse tema, porque na base de toda a formação humana, a linguagem garante a expressão de idéias, a aquisição de conhecimentos, os relacionamentos interpessoais, o desenvolvimento do pensamento e a formação da consciência. Se a legislação atribui ao pedagogo/professor a incumbência da formação básica do sujeito cidadão, professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, cabe às instituições de Ensino Superior prepará-lo para desempenhar tais funções.

## CAPÍTULO 1

### **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: identidade e valorização profissional**

Acredito que pela primeira vez na história da educação brasileira tenha havido consonância entre os propósitos de uma política de formação de professores e sua execução... preparados, os especialistas terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho orgânico e coletivo na escola, porque todos possuem uma formação básica e comum: são professores (BRZEZINSKI, 2004, p. 217 e 219)

As reflexões e análises, nesta pesquisa, pautam-se sobre a investigação do lugar dado à linguagem, na formação do pedagogo, considerando sua identidade como profissional da educação. A importância da linguagem na organização e na estrutura curricular de um Curso de Pedagogia deve-se à sua condição de formadora de consciência e presença reflexiva de uma cultura instituída, com signos e símbolos conhecidos pela coletividade. A linguagem pode colaborar no delineamento do perfil do futuro profissional. O uso da linguagem definido por uma metodologia influenciará o ato pedagógico a se realizar; por isso, ao analisar a concepção sócio-histórica e a dialogia, cremos que delinea-se uma linha para elaboração de um currículo que aponta para a perspectiva ideológica e filosófica que o sustenta.

Vale destacar que, neste trabalho, o currículo deve ser considerado como uma organização educacional que dá materialidade às questões sociológicas, políticas e epistemológicas, as quais adquirem sentido ao se considerar as relações de trabalho e conhecimento escolar. O currículo é ainda um modo de organizar uma série de práticas educativas, “um artefato social e cultural” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.7) que implica relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais. Pode-se dizer ainda que o currículo tem uma história vinculada “a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA e SILVA, 2002, p.8). Daí poder afirmar que um currículo, seja ele de que curso for, dá materialidade às dimensões de natureza social-histórica e pedagógica a partir das quais foi definido.

Especificamente, um currículo para um Curso de Pedagogia, consideradas as características anteriores, deve ser organizado a partir do seu arcabouço pedagógico, onde devem ser relevantes os seguintes elementos: o estudante, as

discussões pedagógicas, os aspectos técnicos, tecnológicos e a concepção teórica que lhe servirá de base, assim como o contexto sócio-cultural onde ocorre o processo educativo. Pressupor a elaboração de um currículo para a formação de um profissional que tem o diálogo, a cultura e a aprendizagem como categorias primordiais, parece ser mais atuais, ratificando a interdisciplinaridade.

### **1.1 Pedagogia: ciência pedagógica ou ciência social aplicada?**

Para entender a realidade da formação do pedagogo, é necessário contextualizar, historicamente, os avanços e os recuos no processo de identificação desse profissional. Em relação à luta pela educação brasileira, há de se considerar que os professores lutam pela identificação e valorização da profissão há um longo tempo, mas esse debate ganhou força a partir dos anos 20 do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a ação dos católicos pró-criação da universidade brasileira.

Desde essa época, o debate em torno do conceito de Pedagogia já se fazia presente nas reflexões sobre o papel da educação, apesar de que sua criação em terras brasileiras só ocorreria em 1939.

Segundo Libâneo (2006), para Herbart, Dilthey, Dewey e outros autores contemporâneos, a pedagogia é concebida como um tratamento conceitual de tradição teórica e estrutura lógico-conceitual de ciência pedagógica. Atualmente, essa discussão epistemológica, envolvendo os conceitos de pedagogia e de docência tem sido objeto de várias publicações. Pimenta, Libâneo e Franco argumentam na direção de uma pedagogia que recobre um campo de conhecimento, que envolve a teoria e a prática da formação humana. Consideram-na uma ciência: a ciência pedagógica. Libâneo afirma que “o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões”. (2006, p.849). Ele acrescenta se “se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir sub-campos de conhecimentos” (teoria da educação, história da educação, didática, psicologia, filosofia, sociologia entre outras).

Procurando teorizar na direção de uma ciência pedagógica, no artigo Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e Concepção Estrita da Formação Profissional de Educadores (2006, p.843), Libâneo retoma as reflexões do pedagogo espanhol Quintanas Cabanas, cujo pressuposto é de que “a pedagogia é a

ciência da educação em geral, [uma vez que] ela apresenta as diretrizes a que deve submeter-se a atividade educativa: fundamentos e fins da educação, o sujeito da educação, o educador e todos os tipos e modalidades de educação (2006 p. 849)”. É ainda Libâneo que faz uso das observações do pedagogo francês Gaston Mialaret para o qual “a pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela (MIALARET apud LIBÂNEO, 2006, p. 850). Se para o pedagogo alemão Schimied Kowarzik (apud Libâneo) a pedagogia é a teoria e a prática da educação, para Franco (2003) o objeto da pedagogia “é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa” (LIBÂNEO, 2006, p.850).

No interior da discussão em torno do que vem a ser Pedagogia, duas concepções podem ser observadas: a) a pedagogia é concebida como ciência unitária, com possibilidade de análise epistemológica; b) a pedagogia é concebida como ciência social aplicada, podendo utilizar de outras ciências (Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia e Economia), definindo-se pela responsabilidade social.

É por conceber a Pedagogia em seu caráter de ciência pedagógica que Libâneo contrapõe-se ao fato de que o curso de Pedagogia tenha como fundamento a docência. Isso porque considera que a docência seja parte integrante dessa.

“... por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor...” (LIBÂNEO, 2006, p.850).

Essa não é, entretanto a única posição apresentada por teóricos da educação. No cenário atual da educação brasileira, uma outra concepção, que tem a base curricular de formação na docência, acabou por ser normatizada pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15/5/2006. Conceber a pedagogia como docência, implica considerar que todos são professores. Não havendo mais separação entre gestor e docente, ser professor já não se restringe a ensinar o aluno aprender e, portanto, pode-se inserir de forma crítica e criadora na sociedade em que vive. Da mesma forma, o gestor não é mais só o especialista que até então era o único responsável pela organização e coordenação dos recursos disponíveis, necessitando de formação específica. O professor pode, agora, assumir as diferentes funções da e na escola (direção, coordenação,

orientação), aperfeiçoando-se em cursos de pós-graduação; ou seja, o pedagogo formado para exercer a docência pode exercer as funções de especialista, desde que faça uma pós-graduação apropriada à atividade a ser desenvolvida.

Ao mesmo tempo em que se lutava pela identificação da pedagogia, o professor, também, buscava a valorização de sua profissão. Em ambos os casos, vislumbrava-se um novo contexto sócio-cultural, com maiores possibilidades de diálogo e de reconhecimento por parte da sociedade. Há uma caminhada histórica digna de avaliação e análise na área da educação, no que se refere à formação do professor.

Nos anos 80 do século passado, houve crescimento na busca pelo aperfeiçoamento constante e uma ampliação na produção acadêmica, melhorando o nível de pesquisa dos educadores brasileiros, que são muitos e estão localizados nas mais diferentes regiões do Brasil.

Para o pedagogo, toda luta em prol da classe tem duas facetas: a identidade e a valorização social e econômica dos profissionais da educação. Daí a importância do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, divulgador da política estabelecida pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE.

## **1.2 Política de Formação do Pedagogo: especialista ou professor?**

A princípio, a função do curso de Pedagogia era a de formar professores para a escola secundária nos Cursos Normais e Especialistas em Educação (Supervisor, Inspetor, Coordenador, Gestor), mas com o tempo compreendeu-se que o planejamento e o acompanhamento deveriam ser tarefa de pessoas experientes na execução do ato pedagógico. Formava-se o bacharel em três anos para ocupar o cargo de técnico de educação e atuar em setores administrativos, de planejamento e de avaliação; depois adicionavam-se as disciplinas didáticas e conferia-lhe o diploma de licenciado. Esse técnico em educação nunca teve um papel definido no mercado de trabalho, segundo Brzezinski (2004, p.94):

O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo.

O bacharelado em pedagogia dispunha de um currículo com teoria da educação, generalidades sobre as ciências auxiliares da pedagogia e administração escolar (que objetivava a inserção do pedagogo na organização e no funcionamento da escola), portanto, a que mais se aproximava do objetivo do curso – a formação profissionalizante. Para tornar o bacharel em especialista (supervisor, orientador e diretor) superpunha-se o específico num curso à parte: didática de pedagogia.

Em 1961, a política de formação dos professores se aliou à realidade de um currículo mínimo para o bacharel fixado pelo CFE, além de outros preceitos legais, ocasião em que seu relator, Valnir Chagas “defende a tese de elevação de níveis de formação do professor” (BRZEZINSKI, 2004, p.54) e que por volta dos anos 70 propõe a extinção do curso de pedagogia.

Em 1968, a Lei nº 5.540/1968, em seu Art. 18, dá autonomia às universidades e aos estabelecimentos de ensino superior isolados para ampliar seus cursos. Sugere três ordens de habilitações: a) correspondentes às especializações reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação); b) correspondentes a outras especializações julgadas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional; c) especializações para atender às exigências de uma programação específica, observando-se as peculiaridades do mercado de trabalho regional. Sendo que no Art. 23 dessa lei há a determinação de organização de cursos de curta duração – habilitações intermediárias de grau superior.

Em 1969, dois Pareceres do CFE normatizaram o Curso de Pedagogia: a) o Parecer n. 252/69: recupera a história da criação do Curso de Pedagogia; regulamenta o curso; apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei nº 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas; e, discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação e indica as disciplinas dos núcleos comum e diversificado; b) o Parecer n. 632/1969 fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação e explicita a formação do educador. (BRZEZINSKI, 2004, p.71).

Em 1978, o Conselho Federal de Educação – CFE (1975/1976) indicou a extinção do curso de Pedagogia, momento em que os educadores se uniram no Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador contrapondo-se a essa extinção.

## Segundo Brzezinski:

... a extinção do curso de pedagogia encontrava justificativa, sobretudo na tendência brasileira de centrá-la na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência até essa época, de estudos teóricos que tratassem a pedagogia como ciência unitária. (2004, p.82)

Brzezinski (2004) analisa a mobilização dos educadores que nesse momento lutavam em defesa da continuidade e identidade do Curso de Pedagogia, sob os pontos de vista: epistemológico, político e didático-pedagógico. Sob o ponto de vista epistemológico, as ações dos educadores propunham:

[...] a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. A identidade pretendida, conforme evidenciam os princípios norteadores do Movimento Nacional, não é aquela marcada pelas ambigüidades iniciais da criação do curso (1939), tampouco aquela fragmentada pela imposição da lei autoritária (1968) e de seus desdobramentos (1969) (BRZEZINSKI, 2004, p.12).

Em relação à dimensão didático-pedagógica, os educadores objetivavam apresentar uma proposta nacional de reformulação curricular do curso de pedagogia, que obstasse às intenções do CFE:

Tal proposta deveria imprimir à formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, consideradas as experiências regionais e locais, garantida a liberdade das instituições de ensino superior para definir currículos de seus cursos (BRZEZINSKI, 2004, P.13).

Pensar o Curso de Pedagogia, suas metas e propósitos, significava pensar de modo essencial sobre a identidade desse. Processo difícil, visto que as várias identidades atribuídas aos Cursos de Pedagogia no Brasil foram historicamente resultado de “diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos”. (BRZEZINSKI, 2006, p.820).

Nesse momento, a identidade da pedagogia estava dicotomicamente colocada nas concepções: bacharelado e licenciatura, conforme nos informa Brzezinski et al (2006, p.821). Essas identidades revelavam, grosso modo, conflitos atinentes ao

estatuto teórico e epistemológico materializados em livros e revistas de circulação nacional. (BRZEZINSKI, et al, 2006, p.821).

Retornando aos impasses relativos a definição de uma identidade única a ser dada ao Curso de Pedagogia, depois de muitos avanços e recuos nas discussões promovidas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, finalmente, no Encontro Nacional, de Belo Horizonte, que iniciou com sessão solene de abertura, em 21-11-1983, chegou-se a um consenso em relação a base da identidade do profissional da educação como propostas de vinte e duas Comissões Estaduais: “O curso de pedagogia, deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor para depois formar o especialista da educação “(BRZEZINSKI, 2004, p.156). E se a base da identidade é a docência, todos são professores - os especialistas terão como espaço de formação as pós-graduações.

Modifica-se a estrutura universitária que, até então, dividia a formação de professores em Licenciatura (nas quais se priorizava os conteúdos específicos) e Faculdade de Educação que formava pedagogos, para o exercício de funções de especialistas da educação. A formação pedagógica do professor (pedagogo ou não) na graduação, manteve sua base teórico-epistemológica no campo educacional cabendo ao professor/pedagogo a função de ensinar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (AGUIAR, p.68, dez/99, p.222).

Os educadores continuaram lutando por conquistas na educação, sendo crescente o interesse em definir as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, numa perspectiva de interação sócio-cultural-histórica, por reconhecer que a educação tem como função transformar a sociedade por meio de uma prática social democrática. Caberá a cada curso produzir novas realidades de ensino, considerando o momento sócio-histórico e o aparecimento de novas discussões conceituais em torno do objeto da Pedagogia: a educação.

O Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação e demais entidades organizadas contribuíram, e ainda têm contribuído, com as discussões da pedagogia e do Curso de Pedagogia com seus desdobramentos na configuração curricular do curso. Sem dúvida, as visões controvertidas a respeito dessas concepções acirravam o debate e se manifestavam mais claramente nas propostas que vinculavam ou separavam licenciatura e bacharelado. Vale antecipar que as diferentes posições relativas às propostas de reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, observadas nas duas últimas

décadas, são hoje ainda visíveis, seja no que se refere às proposições de diretrizes curriculares emanadas das comissões de especialistas do curso de pedagogia, seja em artigos divulgados sobre a identidade e a valorização profissional do Pedagogo.

Em relação ao processo que antecedeu à aprovação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, em 13/12/2005, que definiu Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, vale lembrar o peso dado às discussões anteriormente iniciadas sobre “a identidade e a formação do pedagogo”. Nos debates promovidos pelas instituições que representam os segmentos da educação, destacam-se: Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos, Educação e Sociedade CEDES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, ENEP, que lutam por uma política de formação do professor, que pouco a pouco vem sendo delineada.

### **1.3 Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil**

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, “leva em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores...” oficializadas nos seguintes documentos: a) Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.; b) Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21/02/2006, que faz reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005; c) Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 15 de maio de 2006, que institui as referidas diretrizes.

Os documentos citados normatizam o curso de Licenciatura em Pedagogia, que objetiva formar professores/pedagogos para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas com previsão de conhecimento pedagógico. Quanto à formação do especialista, essa se dará em nível de pós-graduação.

A organização curricular do Curso de Pedagogia deve acatar os princípios constitucionais e legais da diversidade social, étnico-racial e regional do país, as pluralidades das idéias e concepções pedagógicas. Sua estrutura constituir-se-á de:

núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

É princípio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que o graduando em Pedagogia trabalhe com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, consolidado no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

É ainda princípio que o egresso do Curso de Pedagogia compreenda a docência como atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e aprendizagem sendo o professor agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais; e compreenda, também, que o trabalho pedagógico se realiza na práxis social, na medida em que tanto alunos como professores ensinam e aprendem, uns com os outros.

No que se refere aos conteúdos referentes à linguagem, o Parecer afirma: “O licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da língua escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática” (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.13), além de reconhecer no seu aluno a construção de um sujeito crítico, em que o próprio aluno desenvolve seus meios de aprender no contexto sócio-histórico em que convive, criando e recriando conceitos comuns na comunidade.

“Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação, teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais...” (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.13). Com essa exigência, o curso de pedagogia ganha nova roupagem curricular. No processo de formação do licenciado em pedagogia que tem a docência como base, a participação na gestão de processos educativos é considerada como central. Isso porque o trabalho pedagógico poderá ser realizado em espaços escolares e não-escolares, como por exemplo a preparação de recursos humanos em empresas.

O sentido de docência, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é abrangente, porque como ação educativa, propõe a formação do pedagogo, considerando: o processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais e étnico-raciais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e

objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Art. 2º § 1º). Percebe-se que o Parecer preconiza a adoção de uma concepção dialógica e interacional a ser desenvolvida nos diferentes momentos da ação educativa.

É possível observar que a formação do pedagogo proposta nas Diretrizes Curriculares apresenta aspectos: multicultural, sócio-histórico, dialógico e legal. Aponta para o fato de que já não basta ao docente transmitir o conteúdo e nem ser mero portador de conhecimento, resta-lhe saber mediar a cultura, o conhecimento e as atividades educativas.

É por isso mesmo que para se pensar em um professor mediador da cultura e da aprendizagem, Libâneo acentua a importância da teoria Vygotskyana no que se refere “as categorias de atividade, sociedade, cultura e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2003, p.37). Afinal, uma vez concebida como prática social que objetiva produzir transformações qualitativas na sociedade, a linguagem pode ser reconhecida como instrumento de produção da comunicação e expressão de sujeitos humanos situados em um contexto sócio-histórico.

Daí, o desafio que se faz presente para as instituições formadoras, em oferecer meios formativos para que o pedagogo compense os vazios de uma educação de base, propiciando-lhe formação cultural, científica e estética. Para tanto, é importante, na elaboração do currículo, definir princípios, metas, objetivos e a matriz das disciplinas, bem como atentar para um processo contínuo de redefinição de programas e currículos.

Em suma, a nova organização do Curso de Pedagogia preconizada pela LDB nº 9.394/96 e ratificada pelo CNE na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que o coloca como “Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” atende à reivindicação de grande maioria de educadores que, ao longo de 25 anos, fizeram a solicitação em encontros seminários e outros eventos citados, por uma identidade pautada na docência.

#### **1.4 Professor/Pedagogo: mediador do conhecimento**

Com Vygotsky, reconhecemos um professor mediador do conhecimento/aprendizagem, porque ao apresentar a zona do desenvolvimento proximal, aproveita o conhecimento do objeto real, o potencial e identifica na figura do professor um mediador, por ver nele um colega que sabe um pouco mais. O estudante vê no professor “um colega”, porque tem relações de afetividade e confiança, facilitando a mediação dos saberes.

De 1990 para cá, os professores têm enfrentado cada vez mais a complexidade e a diversidade que envolve o mito da profissão de professor e que acompanha a história da educação. Não se pode deixar de observar que se esse mito apontou para aspectos positivos, apontou da mesma forma para efeitos indesejáveis (LUDKE, 1999, p.280). São vários os autores em quem podemos nos apoiar para pensar na complexidade que envolve o “ser professor”.

Para pensar o papel de professor, tomamos como referência o documento produzido pelo Colegiado das Licenciaturas – dez/2006 *“Diretrizes do Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás”* – U C G, segundo o qual, cabe ao professor compreender o processo de construção do conhecimento, acompanhar a evolução do pensamento pedagógico-científico na sua área de atuação e identificar os problemas sócio-culturais e educacionais, propondo-lhes soluções criativas; além de demonstrar sólida formação epistemológica e metodológica deve adequar as teorias, os conteúdos e as metodologias para atender às diversas situações no cotidiano da prática social e pedagógica, promovendo um trabalho interdisciplinar. É tarefa do professor atuar: na gestão, no planejamento de projetos educacionais, de currículos, do processo ensino-aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive em espaços extra-escolares, desenvolvendo experiências inovadoras. Ao professor cabe, ainda, estabelecer relações entre a educação e as linguagens midiáticas; contribuir com a construção social e ética das pessoas excluídas por qualquer condição humana (classe social, gênero, cultura, raça, etnia, religião ou por deficiências física ou mental); desenvolver a consciência ecológica e manifestar uma conduta ética e de respeito à diversidade nos seus múltiplos matizes.

Reconhecer o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, implica considerar uma concepção sócio-interacionista, em que o estudante é concebido como sujeito e objeto da própria aprendizagem e a linguagem é

tomada como produtora social de significação. A mediação exercida pelo professor vai além da sala de aula, porque tanto atende o aluno, como exerce uma a mediação com a cultura, escola, pais, Estado e comunidade.

Uma escola pensada nessa ótica, implica a necessidade de algumas aberturas ideológicas profissionais, culturais e até humanas por parte dos gestores, espaço onde as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes; espaço de transformações, diferenças, erros, contradições, colaboração mútua e criatividade. Lugar onde professores e estudantes tenham autonomia, possam refletir, pensar, construir seu próprio conhecimento e ter acesso a novas informações. Nessa escola, o conhecimento sistematizado não pode ser tratado de forma dogmática, basta que os enunciados sejam significativos, permitindo a aprendizagem. Por isso ao se vislumbrarem possibilidades de se fazer uma educação democrática, deve-se investir no diálogo, pois a interação com os pares propicia a ampliação do conhecimento e a melhoria na interlocução dos atores do ato pedagógico.

O papel a ser desempenhado pelo professor deve ser o de mediador, porque indica caminhos de estudo e pesquisa, fazendo do diálogo uma possibilidade de exposição e confronto de idéias, além de ser o referencial de conhecimento para seus alunos. O professor mediador está além do transmissor ou detentor de conhecimentos, pois se coloca como colaborador de uma construção, sem dar por acabado qualquer ensino e/ou aprendizagem conforme as orientações teóricas de Vygotsky (1988) e de Bakhtin (2006).

Ao considerar tais reflexões, concluímos que o currículo de graduação no Ensino Superior, principalmente no Curso de Pedagogia, deve oferecer ao estudante os instrumentos básicos para exercer a futura profissão, começando pelo conhecimento epistemológico, sócio-político, cultural, técnico-científico, os quais subsidiarão a prática social e educacional, com o objetivo de atuar de forma crítica, criadora e ética, contando com a linguagem que permeia a inter-relação de todos esses saberes, garantindo a interdisciplinaridade.

## 1.5 Formação do professor: linguagem e educação

Guimarães (2004) diz que:

A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade (GUIMARÃES, 2004, p.32)

Observadas as políticas de formação do professor/pedagogo, sua identidade, as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, surgem duas questões: Como pensar um profissional da educação sem considerar o uso da linguagem? Que concepções de linguagem e de língua deverão subsidiar a formação do professor? Segundo Kramer: “Formar o professor como construtor do saber é tomá-lo como construtor da história, restaurando o sentido na narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta” (KRAMER, 2003, p.122), mas seja formadora de consciência, possibilite as relações interpessoais, sirva de instrumento para aquisição do conhecimento.

O desenvolvimento mental, por meio da aquisição de experiência humano-social com base no uso da linguagem, constitui a maior conquista do gênero humano. Com o homem começa a história e, com ela, os tipos de comportamento que podem ser considerados como produtos dessa história social, percebendo na linguagem e no pensamento uma função de generalização, o que possibilita adquirir a experiência das gerações anteriores, continuar a história e propiciar as gerações futuras novos olhares e novos conhecimentos.

Assimilada a linguagem, o homem fica apto a organizar de nova maneira a percepção e a memória; identifica formas mais complexas de reflexão sobre objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, desenvolvendo simultaneamente as potencialidades do pensamento. (LURIA, 1991, p.80). Uma formação de professores que tome como pressuposto a concepção sócio-histórica se encontra subordinada à estreita relação das ações educativas e do uso da linguagem, pois na base da formação humana está a linguagem, como instrumento do diálogo, que é coletivo, conforme afirmou Bakhtin

(1982). Mas o que é linguagem? Perguntou alguém. A linguagem é a fala humana, é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores, é inseparável do homem (segue-o por toda parte em todos os seus atos) é o instrumento graças ao qual o homem expressa seus sentimentos, emoções, esforços, vontade e atos; influencia e é influenciado.

Se a educação tem como base ajudar na formação do caráter do ser humano, indicando rumos, passando a história da sociedade, delineando condutas comportamentais, há que se considerar a importância da linguagem por meio da palavra que isolada ou em combinações gramaticais complexas e expressões complexas – permita a análise e a síntese da percepção.

O aluno, ao apossar-se de discurso desenvolvido na sociedade, adquire a capacidade de formar conceitos, deduzir conclusões, assimilam relações lógicas; conhece leis que estão para além dos limites da experiência pessoal direta; assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e prever fenômenos, o que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha. A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento. (LURIA, 1991, p.81).

Por considerar que a educação é prática social, e que a linguagem deve ser concebida como produção e expressão de sujeitos humanos sempre imersos na história e numa coletividade. (KRAMER, 2003, p.111), Bakhtin desenvolve uma filosofia marxista da linguagem à luz da sociologia e da história, colocando que o conhecimento tem caráter dialógico, histórico e personalizado, plural. Sua dialética opõe-se ao acabamento, à perfeição, à negação e à afirmação. Para se trabalhar com o texto numa concepção dialógica (Bakhtin 1982), seja esse expresso na fala ou na escrita, deve se respeitar “um tempo e um espaço de produção” (KRAMER, 2003, p. 101), com limites aparentes que podem ser ultrapassados.

Com Vygotsky, aprendemos que a relação pensamento linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. A linguagem é inerente à formação de uma consciência coletiva e mesmo quando o homem a utiliza para registros individuais, é o aspecto social que sobrepõe, uma vez que cabe a essa mediar as relações entre os homens. É pelo fato de linguagem, narrativa e história entrecruzarem-se na concepção sócio-histórica que professor e aluno deslocam-se da condição de “aquele-que-ensina” ou “aquele-que-aprende”, ambos são sujeitos que se constroem na história, vivem suas experiências e são capazes de narrá-las. E por isso

mesmo Vygotsky funda uma psicologia baseada na história, resgatando o papel da criação, do simbólico, do significado.

A linguagem, presente nas mais diferentes posições e contextos, serve de base ou “pano de fundo” à ação pedagógica, sendo impossível relegá-la a segundo plano, quando falamos em formação do pedagogo, por isso um currículo voltado para uma expansão do uso da linguagem, seguindo as concepções sócio-histórica na indicação vygotskyana e dialógica, conforme a visão bakhtiniana, pode contribuir com o sucesso da aquisição do conhecimento.

## CAPÍTULO 2

### A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Conforme consta no primeiro capítulo, refletir sobre o papel do pedagogo tem implicado, necessariamente, colocar em questão sua identidade, a valorização profissional e a formação acadêmica. Ainda que o papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento do sujeito, enquanto ser pensante, que necessita interagir e relacionar com o meio sócio-cultural em que vive, “ser” dinâmico e produtor de uma práxis social não tenha sido ressaltado e considerado como prioridade nas diretrizes curriculares que definem uma possível formação do professor/pedagogo, nesta pesquisa procuramos observar se esse elemento tem sido considerado em tal formação. Para tanto, escolheu-se como espaço de análise o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, no período de 2004 a 2006.

Para subsidiar tal análise, tomou-se como arcabouço teórico os autores Vygotsky e Bakhtin, que colaboram com uma abordagem sócio histórica da linguagem e da educação. Este capítulo traz as elaborações dos dois autores e uma tentativa de traçar uma relação com a educação, ressaltando a sua importância na formação do pedagogo docente. Será a partir do arcabouço conceitual apresentado por essas teorias que objetivamos encontrar e oferecer subsídios para que se possa analisar o currículo, destacando o papel da linguagem na formação do professor/pedagogo. Nesta análise serão tomados os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte à formação do perfil do professor/pedagogo delineado pela UCG.

#### 2.1 – Pensamento e linguagem

Neste capítulo priorizou-se estudar duas teorias: a vygotskyana que enfoca a linguagem como constituidora do sujeito, sendo “a relação pensamento-linguagem” concebida como uma conexão originária do desenvolvimento; e, a bakhtiniana, que aponta para uma concepção dialética global do homem e da cultura e concebe a linguagem numa perspectiva dialógica. Por esse viés, é possível perceber que a formação do pedagogo, referendada por tais teorias, possibilitará uma maior relação entre a realidade social e a epistemologia própria das ciências formadoras do profissional da educação como a Psicologia, a Sociologia, a Lingüística e outros. Tanto

para a teoria vygotskyana quanto para a bakhtiniana, a linguagem é tomada em sua natureza sócio-histórica e, portanto, comporta relações de diversas naturezas e de múltiplas facetas, representa situações de troca social associada à língua e à fala e serve a manifestações ideológicas, artísticas, estéticas, literárias e educacionais.

Parece-nos, ainda, que tais teorias ligadas diretamente à psicologia e à lingüística, também podem ser consideradas como teorias da educação, uma vez que ao colocarem o homem como ser social, inicia uma discussão do sujeito e da subjetividade, legando à linguagem e aos signos a constituição dos fenômenos psicológicos. É conclusão de MOLON (2003. p.46): “O sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso, não estão no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem. Aqui está a grande riqueza da reflexão de Vygotsky”.

É impossível pensar na formação do pedagogo sem pensar no uso da linguagem, uma vez que a sua condição de sujeito sócio-histórico pressupõe que é de responsabilidade do professor “transmitir à criança o legado cultural e histórico de uma sociedade” (DANIELS, 1994, P.26), com narrativas e diálogos do meio sócio-cultural em que a criança vive, além de formar consciências, propiciando-lhe instrumentos de diálogo e interpretação da realidade.

No decorrer de sua obra, Vygotsky afirma que “O pensamento e a fala se constituem como funções mentais surgidas no processo social” (FREITAS, 2004: 337) e que a relação estabelecida entre esses é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Ao falar de linguagem demonstra interesse pela produção do pensamento, em que “a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano” (FREITAS, 2003, p.99).

## **2.2 – A teoria vygotskyana**

Vygotsky, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre outras espécies e um esquema para seu futuro. A imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza... Os traços especificamente humanos, portanto, são

adquiridos no domínio da cultura por meio da interação cultural com os outros. (VEER, VALSINER, 1991, p.211 e 212).

A idéia central da teoria vygotskyana é que existem diferentes abordagens psicológicas ou mentais de uma ação, conforme o contexto e ou o domínio cultural em que a ação é realizada. Essa é uma teoria sócio-histórica do desenvolvimento, que usou vários temas como princípios básicos: a) funções psicológicas superiores; b) método genético ou do desenvolvimento; c) funcionamento mental superior provém de processos sociais; d) mediação; e) “zona de desenvolvimento proximal”; f) dialética.

A abordagem sócio-histórica trata da evolução do ser humano, considerando seu desenvolvimento nos vários estágios da vida, desde a infância até a maturidade. A evolução do ser humano se analisa pelo comportamento que se torna social e cultural, desenvolvendo um sistema de memória associativa e estrutural, linguagem e pensamento, que reflete o ambiente industrial e cultural do século XX..

Acompanhando o desenvolvimento mental na correspondência com os dados sócio-históricos, estudamos a memória do homem cultural, a atenção e a abstração. Nessa abordagem, o recurso mais importante do pensamento é a fala, que tem como função primordial a comunicação e o contato social.

Diz Vygotsky “que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala” (2000, p.6); e que “a concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem (idem, p.8), mas conclui que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural”. (idem, p.62).

Segundo Daniels (1994), a teoria vygotskyana além de ser psicológica é também pedagógica, porque ao tratar do contexto sócio-histórico, das funções psíquicas e do desenvolvimento do conhecimento e do comportamento dimensiona a prática pedagógica. Diz, ainda, que “o ponto de partida de sua teoria está na ideologia e na cultura e não na criança”, (idem p.37) com ênfase no sujeito humano, na liberdade ética e a origem humana das idéias sobre a realidade, em qualquer época da vida; e a cada leitura da sua teoria concluem-se novos significados, como: intelecto humano, política cultural do marxismo – dialética, luta cultural e política.

Vygotsky se dedicou ao ensino durante toda a sua vida profissional. Foi pedólogo, pedagogo, professor e psicólogo. Ele considerava a escola e as situações informais de educação como o melhor laboratório da psicologia humana. Uma contribuição fundamental dele sobre as questões escolares consistiu na sua concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade. (FREITAS, 2003, p.101). Daí porque “Seu ponto de partida está na ideologia e na cultura e não na criança” (DANIELS, 1994, P.36 e 37).

Concordamos com Vygotsky quando diz que a aprendizagem das crianças se inicia muito antes da sua entrada na escola. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. A aprendizagem antes da escola é conceito espontâneo que é concretizado pela criança em sua formação cotidiana, no contato com pessoas de seu meio, de sua cultura em confronto com situações concretas. Esses conceitos espontâneos serão transformados em científicos na escola. É interessante ressaltar que esse conhecimento, o da escola, é que permite análises e sínteses dos diferentes textos e contextos, pois desperta o senso científico, diferente do conhecimento espontâneo, onde estava como simples testemunha.

O conceito espontâneo precede o conceito científico na dependência do nível de desenvolvimento da criança não apenas retrospectivamente (nível de desenvolvimento real), mas prospectivamente (nível de desenvolvimento potencial). Com isso, elaborou-se o conceito da zona de desenvolvimento proximal, que possui implicações educacionais, muito importante para compreender o processo da mudança do conhecimento espontâneo para o científico, que pode ser da responsabilidade da escola.

Os estudos de Vygotsky são muito importantes, pois demonstraram o valor dos conhecimentos científicos expressos nos conteúdos curriculares e no desenvolvimento do sujeito, apresentando as funções intelectuais superiores e a consciência reflexiva, respeitando as marcas sócio-culturais desse sujeito. É uma teoria que possui implicações profundas quanto ao saber escolar, pois ao admitir a zona de desenvolvimento proximal – Z D P – implica aceitar um certo controle do desenvolvimento pela aprendizagem e o poder que os saberes escolares exercem sobre esse saber. Pela ZDP, compreende-se as relações entre o desenvolvimento real do sujeito e o seu desenvolvimento potencial, que pode ser estimulado pela linguagem. Conforme Vygotsky diz:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros muito capazes (...). A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processo de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação (VYGOTSKY, 1998, p.112-113).

O conceito científico é adquirido pela criança na escola, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de conceitos. Ela é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. Ao transmitir à criança um conceito sistemático, ensina-se que essa relação com um objeto é mediada por um conceito científico.

As concepções de Vygotsky abrem novas perspectivas para uma redefinição da função da escola e do trabalho pedagógico. Segundo Bruner (1981), o conceito de educação implica para esse não apenas o desenvolvimento das potências individuais, mas a expressão histórica e crescimento da cultura humana da qual o homem procede. Para Freitas (2004, p.335), as idéias de Vygotsky ajudam a compreender a estreita relação entre os processos de ensino e de aprendizagem na escola e os processos de subjetividades humanas, na medida em que os primeiros marcam a formação mental dos sujeitos por meio dos objetos culturais. É por isso mesmo que este autor se detém na relação entre a experiência culturalmente organizada e o desenvolvimento cognitivo. (FREITAS, 2004, P.335).

Vale destacar que por “experiência culturalmente organizada”, supomos o eixo histórico da vida do estudante que o identifica, enquanto pessoa, com seus valores e conhecimento acadêmico e enquanto espécie humana. É o que Vygotsky chama de ontogênese – desenvolvimento da pessoa durante a vida – e filogênese – desenvolvimento do ser humano enquanto espécie.

Para nós, é pertinente acreditar que a escola tem muito a contribuir com a formação do homem e, em conseqüência, com a transformação da sociedade por ser uma instituição laborativa, onde cada pessoa tem um papel que interfere na ação do outro, promovendo uma interação. Por isso, colocamos muita esperança na ação do professor, que usando da metodologia, tem sempre como objetivo ensinar. E inserir suas atividades como parte da vida do estudante, deixando-o criar e recriar a sua realidade,

mediando conteúdo, técnicas e condutas pode ser um ponto central para desenvolver o ensino e a aprendizagem.

Quando Vygotsky prioriza o seu trabalho sobre as bases da ideologia e da cultura, seu trabalho se caracteriza como a concepção sócio-histórica e Bakhtin na concepção da dialogia coloca o estudante como sujeito e objeto da própria aprendizagem, ratificando a importância do uso da linguagem. Essas duas teorias dão novo rumo ao processo ensino-aprendizagem trabalhado na educação escolar, pois surge a concepção de um novo aluno (sujeito da própria aprendizagem, mas resultado de um processo sócio-histórico) e de um novo professor: mediador do ensino e da aprendizagem.

Há de se considerar que os tempos atuais são mais arejados ao se fazer educação no Brasil, pois os educadores estão se unindo a outros grupos da sociedade, para discutir a educação, criando novas concepções para se ensinar a ler e escrever, a fim de definir novos rumos para a escola, além de expandir o acesso aos bancos escolares.

Como coloca a professora-pesquisadora Sônia Kramer:

Felizmente, há hoje políticas municipais ou iniciativas de escolas que tentam fazer diferente, incorporando tanto as conquistas teóricas quanto as contribuições práticas do chamado campo de estudos do letramento. No entanto, estamos longe de ter políticas de alfabetização, leitura e escrita para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura, capazes de garantir efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos se tornem produtores da escrita. (KRAMER, 2004, P.14).

Se a língua é social, se a aprendizagem tem relação direta com o conhecimento, quanto mais o homem se relacionar com outros homens, na oralidade ou na escrita, fica mais capacitado, lingüisticamente falando, melhorando seu desempenho ao usar a linguagem. Por isso o estudo que se pauta na pesquisa e no diálogo viabiliza recursos mentais que facilitam a aquisição do conhecimento e desenvolve a capacidade da memória do estudante, permitindo trocas ideológicas e culturais.

As conclusões do estudo de Vygotsky é que as questões continuam em aberto para posteriores conclusões. Todavia, ousamos registrar essas: “a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade”. Esse aspecto da

palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais complexo – o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Vencidos os estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, a linguagem e o pensamento desenvolvem simultaneamente na visão vygotskyana. Já para Bakhtin a linguagem é a base do pensamento, para ambos o método é a dialética; toda análise realizada por Bakhtin é permeada por uma perspectiva semiótica e social.

Diante disso, colocamos- nos a imaginar qual o universo de linguagem (lingüística) um estudante de pedagogia consegue açambarcar para usar na futura profissão: a de professor.

#### . *A linguagem na concepção vygotskyana*

Vygotsky nasceu no dia 5 de novembro de 1896, em Orsha e morreu em Moscou, no dia 11 de junho de 1934, aos 38 anos, vítima de tuberculose. Russo, de origem judaica, viveu com os pais e sete irmãos, era o segundo filho, numa época em que os judeus sofriam, na Rússia, as mais diferentes discriminações. No contexto familiar, estudou até os 15 anos de idade, com professor particular, onde teve acesso a diversos tipos de informação, literatura e artes em geral. Seu pai era um homem culto e chefe de departamento do Banco Central de Gomel, influenciou a abertura da biblioteca pública e foi representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora, possuía uma biblioteca em casa, local muito freqüentado por ele, além de ir muito à biblioteca pública, onde estudava sozinho ou com os amigos. (MOLON, 2003).

O que alimentou seu gosto pela leitura, (REGO, 2003, p. 20) foi o aprendizado de diferentes línguas: alemão, latim, hebraico, francês e inglês. Todavia, seu percurso acadêmico foi tumultuado pois, por ser judeu, teve enormes dificuldades de ingressar e permanecer na universidade. Iniciou estudando Direito e Literatura na Universidade de Moscou – de 1914 a 1917 e na mesma época cursava História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii (não recebeu título acadêmico por essas atividades). Interessado em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano e, particularmente, as anormalidades físicas e mentais (REGO, 2003, p. 22) freqüentou os cursos nas faculdades de medicina em Moscou e em Kharkov.

A história da vida acadêmica de Vygotsky explica porque seu percurso foi marcado pela interdisciplinaridade: transitou por diversos assuntos, tais como artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e medicina. Também sua atuação profissional foi eclética e intensa, sempre associada ao trabalho intelectual. É possível identificá-lo como filólogo, advogado, professor, psicólogo ou crítico literário. “Mas havia uma área em que se concentrava seu interesse científico: o desenvolvimento da consciência humana, o desenvolvimento da mente humana”. (DAVIDOV apud DANIELS, 1994 p.152).

O início da obra de Vygotsky foi com as ciências humanas:

época em que sua visão de mundo desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem e das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista. Esse pensamento manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética, que Vygotsky conhecia a fundo e na qual baseou seu próprio ponto de vista sobre a palavra. (DAVIDOV apud DANIELS, 1994, p.153).

Burgess (1994, apud Daniels, p.56) enfatiza três pontos na obra de Vygotsky: primeiro, a dimensão formal (metodológica) e substantiva de sua psicologia; segundo, a divisão entre questões filosóficas e visão de mundo (entre princípios explicativos e objeto de estudo); terceiro, a ênfase metodológica que recupera Vygotsky como psicólogo. Isso faz de Vygotsky um pensador interessado em algo mais do que abordagens e perspectivas conceituais.

Para analisar o primeiro ponto, sua metodologia, há de considerar as implicações da abordagem da teoria e do método experimental, que podem ser detalhados assim: 1 – os resultados podem ser quantitativos e qualitativos; 2 – as descrições são detalhadas, baseadas em observações cuidadosas; 3 – o método experimental procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1988, p.15 e 16); 4 – o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, onde “o impulso direto para reagir é inibido e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos” (idem, p.45); 5 – o uso dos signos. Vygotsky pontua assim:

O uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria

novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1988, p.45).

A abordagem metodológica da teoria vygotskyana, passando pelo uso do signo, induz-nos a concluir que as funções psicológicas superiores estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, pois “surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro” (VYGOTSKY, 1988, p.52). As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural, enquanto os processos elementares são de origem biológica. Essa relação “biologicamente dado e o culturalmente adquirido” resulta no processo “história natural do signo”. (VYGOTSKY, 1988, p.52).

O signo, quando associado às funções psicológicas, pode ajudar na formação da memória humana, além de mudar as funções cognitivas no curso do desenvolvimento e as estruturas mentais tornam-se organizadas como conceitos abstratos. (VYGOTSKY, 1988, p.58). “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. (Vygotsky, 1988, p.60).

Vygotsky deu atenção especial aos signos, próprios para organizar os comportamentos dos outros e nossos. Entre os signos e sistemas de signos mencionados estão “a linguagem” (enquanto fala); vários sistemas de cálculos; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita; esquemas, diagramas, mapas de desenhos mecânicos; todos os tipos de signos convencionais e assim por diante. Esses recursos resultam em uma transformação qualitativa pois, por estarem incluídos no processo de comportamento, instrumento psicológico (signo) altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais e o faz determinando a estrutura de um novo ato instrumental, exatamente como a ferramenta técnica altera o processo de adaptação natural determinando a forma das operações de trabalho. (VYGOTSKY, 1988, p.137).

O elemento-chave do método de Vygotsky “decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana” (VYGOTSKY, 1988, p.69). É o surgimento de uma nova metodologia para a experimentação psicológica e educacional.

O nosso interesse se volta para a metodologia na área educacional, que envolve a relação aprendizado e desenvolvimento que, na opinião de Vygotsky, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado podem ser

reduzidas a três grandes posições teóricas: 1 –centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimentos são independentes do aprendizado; 2 – postula que aprendizado é desenvolvimento; 3 – combina aprendizado e desenvolvimento.

O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do homem, mas Vygotsky para explicar essa relação apresentou os níveis de desenvolvimento: 1 – real, 2 – potencial; 3 – zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente; potencial é a capacidade inerente a condição do meio e da interação do homem; a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. (VYGOTSKY, 1988, p.97).

O aprendizado e o desenvolvimento estão diretamente ligados ao uso da linguagem, por causa do signo (significante e significado), que se identifica com a forma de palavra, conduzindo as ideologias e as ciências.

A linguagem sempre foi uma preocupação central em seus trabalhos. Mesmo colocando que linguagem e pensamento desenvolve simultaneamente, depois das aquisições estruturais e funcionais da fala, afirma que nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem, só mais tarde, quando o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, a fala começa a servir ao intelecto e as palavras passam a ser necessárias, porque as crianças tentam aprender surgem os signos: “é a descoberta da função simbólica da palavra”. (FREITAS, 2003, p.93).

Burgess (1994) destaca que o foco principal no primeiro capítulo de *Thought and language* (VYGOTSKY, 1986) é “o papel desempenhado pela palavra, como guia do pensamento em direção a formas adultas de conceituação e controle comportamental”. A reflexão sobre a palavra e a metodologia propicia a compreensão das relações interfuncionais e garante a distinção entre linguagem e pensamento sem contudo separá-los. “A palavra é o signo por excelência” e “qualquer palavra já é uma teoria” são expressões usadas por Vygotsky. (MOLON, 2003, p.42).

O pensamento verbal se manifesta por meio de uma unidade: o significado das palavras. “O significado de cada palavra é uma generalização, um conceito ou um ato do pensamento. O significado é fenômeno do pensamento”, (FREITAS, 2003, p.94), que ganha corpo por meio da fala, o qual evolui na história da

linguagem, podendo mudar a própria estrutura e sua natureza psicológica. Segundo Vygotsky “não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra”. (FREITAS, 2003, p.94). Ainda Vygotsky: “Qual é a unidade indivisível do pensamento verbal que ainda conserva as propriedades do todo? Acreditamos que tal unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, no significado da palavra. (VYGOTSKY, 1986, p.5).”

As palavras estão na linguagem, mas seus significados não são naturais, foram construídos historicamente. São referências a classes, portanto, generalizações e conseqüentemente, atos de pensamento. “Compreender e usar uma palavra é compreender uma generalização” (VYGOTSKY apud BURGESS).

Ao colocar a palavra como uma generalização, Vygotsky possibilita várias implicações no estudo do pensamento e da linguagem, porque ao tratar da natureza das palavras para argumentar sobre a natureza da mente humana e sobre a psicologia conclui que o problema do pensamento e da linguagem foi transformado, ratificando a teoria sócio-cultural do desenvolvimento.

A concepção do significado da palavra como unidade tanto do pensamento generalizante como do intercâmbio social é de incalculável valor para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o crescimento da capacidade de pensar da criança e seu desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 1986, p.9).

Ao sustentar que a análise do desenvolvimento do significado da palavra deve começar pela análise da função da palavra na comunicação, estabelece-se a conexão entre os sistemas social e psicológico. (DANIELS, 1994), ressaltando que “a dimensão social da consciência é primordial no tempo e de fato. A dimensão individual da consciência é derivada e secundária” (1979, p.30).

Burgess considera que na obra de Vygotsky a unidade indispensável é a palavra, porque pressupõe generalização e o significado da palavra não é independente do pensamento. Ele subentende um ato da mente. “Mas, ao mesmo tempo que pertence ao reino do pensamento, o significado da palavra pertence, igualmente, ao reino da linguagem”. (BURGESS, 1994, p.63).

Para entender a relação pensamento-palavra, é necessário compreender a natureza psicológica da fala interior, que não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva; é uma fala para si mesmo, não é antecedente da

fala exterior, nem reprodução dessa. “Ela interioriza-se em pensamento” (FREITAS, 2003, p.95). Já a fala exterior é para os outros e consiste na materialização e objetivação do pensamento em palavras.

Vygotsky, ao tratar da “linguagem interior”, oferece uma solução nova aos problemas da psicologia e da lingüística, porque prova que a criança desde o nascimento é um ser social, unida à mãe biológica e socialmente, aprendendo com a mãe a se relacionar com o mundo. Primeiro é a aprendizagem da linguagem exterior usada pelos adultos (no caso, a mãe), depois a interiorização, podendo afirmar que “a linguagem externa e que, quando necessário, transforma-se em linguagem externa desdobrada” (LURIA, 1986, p.113).

Estabeleceu três propriedades em relação à fala interior: a) predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado, pois o contexto dá à palavra um novo conteúdo e o sentido modifica-se conforme as situações e a mente de quem as utiliza (na fala interior predomina o sentido sobre o significado, a frase sobre a palavra e contexto sobre a frase); b) aglutinação: combinação de palavras para expressar idéias complexas; c) modo como os sentidos se combinam e se unificam.

A linguagem ganha nova dimensão, porque as dicotomias: pensamento-linguagem, língua-fala deixam de existir. Há simultaneidade de existência e evolução; o estudante se torna sujeito da aprendizagem, conforme sua cultura social, expressando-se com a linguagem do seu meio, ratificando o regionalismo, o sotaque, as palavras mais usadas, as crenças, a arte e o esporte, porque é produto e produtor do meio em que está inserido. Tal fato se aproxima do conceito de Bakhtin de que o homem é objeto e sujeito das Ciências Humanas, porque provoca e garante o diálogo.

Na teoria vygotskyana, não se encontra respostas definitivas, nem soluções quanto aos dilemas da psicologia, a subjetividade implica intersubjetividade, porque o sujeito não é isolado e aprisionado em um mundo privado, mesmo no diálogo consigo (fala silenciosa e fala interior), mas é um sujeito que se dilui no coletivo e é reflexo das determinações. (MOLON, 2003, p.120 e 121).

Observemos a expressão de Vygotsky: Por mais individual que pareça, toda criação guarda sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não existem inventos individuais no estrito sentido da palavra, em todos eles fica sempre alguma colaboração anônima. (VYGOTSKY, 1990. p.38).

A aprendizagem e o desenvolvimento podem ser influenciados tanto pela leitura, como pela escrita, caracterizando os avanços da inteligência. Para Vygotsky:

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido... A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. (VYGOTSKY, 1988, p.69 e 70)

A compreensão de que a criança chega à escola com o processo de leitura e escrita iniciado, leva-nos a entender que o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de um sistema de representações simbólicas da realidade, além de perceber a necessidade de investigações que procurem desvendar a gênese da escrita, ou seja, o caminho percorrido para aprender a ler e a escrever. Todavia, Vygotsky (1988) diz que a escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade da construção de ambientes educacionais apropriados à criação, descobertas e apropriação da ciência produzida na história humana, o que vem acentuar a importância do papel do professor.

Atividades sociais como a leitura e a escrita são consideradas na abordagem sócio-histórica como domínios de um sistema complexo de signos, que fornecem novo instrumento de pensamento, propiciam diferentes formas de organizar a ação e permitem um outro tipo de acesso ao patrimônio das culturas humanas, promovem modos diferentes e mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

O aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido como um processo bastante complexo, que é iniciado para a criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra com formar letras”. (VYGOTSKY, L. S. et al. 1988, p. 143).

Se a concepção sócio-histórica nos conduz à compreensão de que a leitura e a escrita envolvem um sistema de representações simbólicas da realidade, ratifica, também, a idéia de que a tessitura do texto depende do contexto e do intertexto, porque deixa claro que o leitor ou o escritor tem uma posição de diálogo: ora com a realidade em que vive, na oralidade, fazendo a leitura de mundo; ora na leitura de textos escritos por outros autores, onde se posiciona como alguém que aceita ou rejeita a argumentação, ou quando se coloca como escritor iniciando um diálogo.

Nessa concepção, é possível visualizar a relação entre estudante e texto numa posição dialógica, porque a base é o diálogo. Com isso, o ensino da linguagem conta com novas técnicas e nova postura do educador, que valoriza as artes enquanto formas de expressão, a história que repassa e registra a cultura, a lingüística que trabalha o signo (significante e significado) e a psicologia que explica o desenvolvimento mental e a aprendizagem. O ensino sai da perspectiva individual para a coletiva ou social, onde o texto é o registro do momento histórico do estudante, além de usar o método dialético, pois o confronto das idéias dos sujeitos promove avanços.

Segundo Burgess (1994, p.31) “ler Vygotsky é abrir caminho entre análises antagônicas”, porque mesmo partindo de uma paisagem familiar, o que é conhecido destaca-se outros argumentos, os quais têm implicações maiores, como vastos horizontes da teoria histórica e do desenvolvimento humano. “O pensamento é dialético”. (BURGESS, 1994, p.31).

A obra vygotskyana influenciou a educação inglesa, no desenvolvimento do currículo, na sala de aula, com “a aprendizagem colaborativa, a exploração de idéias pela conversa informal, a escrita como processo, a linguagem através do currículo”. (BURGESS, 1994, p.33). As práticas na sala de aula eram baseadas no pensamento de Vygotsky, enfatizando o “desenvolvimento do significado da palavra, na fala interna e na contribuição da linguagem para o intelecto deu continuidade e base lógica ao trabalho nas salas de aula inglesas”. (BURGESS, 1994, p.33).

Burgess considera que a obra de Vygotsky, atualmente, deixa perceber a coexistência de duas leituras: uma trata do pensamento e o papel do símbolo nas coisas humanas; a outra tem ênfase na política de cultura (BURGESS, 1994, p.35). O interesse de Vygotsky sempre esteve nos processos e nas práticas, na ação dos atores humanos e nas dimensões éticas da aprendizagem e da educação, por isso enfatizou esses pontos: a aprendizagem é interacional e a cultura, socialmente construída. (BURGESS, 1994, p.35).

Na elaboração das dimensões do aprendizado surge, com Vygotsky, uma nova abordagem já citada anteriormente: “a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento: real e potencial. O desenvolvimento real é determinado através de solução independente de problemas. O desenvolvimento potencial é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1988, p.97).

Vygotsky atribui grande importância à dimensão social, porque fornece instrumentos e símbolos, que medeiam a relação indivíduo-mundo. “O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. (VYGOTSKY, 2003, p. 71).

Uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores pode ser aplicada aos processos de aprendizagem, que desperta vários processos internos de desenvolvimento, mas que são capazes de operar somente quando o estudante interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente” (VYGOTSKY, 1988, p. 101).

Ao enfatizar a formação social da mente, o significado da palavra, a fala interna e a contribuição da linguagem para o intelecto, a teoria vygotskyana contribui com os professores responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita, porque conclui que “a aprendizagem é interacional e a cultura, socialmente construída”. (BURGESS in DANIELS, 1994, p.35).

Para delinear as conexões entre os processos intermentais e intramentais, os ambientes culturais, históricos e institucionais, consorciamos com SMOLKA que se valeu de algumas idéias de Bakhtin, semiótico, escritor e filólogo soviético, contemporâneo de Vygotsky, como veremos a seguir.

### **2.3 A teoria bakhtiniana**

Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: esse parece realmente ser o último preceito de Bakhtin.

Tzvetan Todorov ( BAKHTIN, 2003, p. XXXII)

A teoria bakhtiniana enfoca três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida, incorporados à unidade do indivíduo. Para tanto, pesquisou a arte popular e o carnaval, usando do sentido dos atos (não o significado lingüístico), da enunciação, do discurso e principalmente do diálogo (fenômeno considerado coletivo), pois dos conflitos personagem (herói) e autor, objetivação ética e estética, pluralidade e singularidade das idéias, convívio do eu com o outro, o conceito do individual e do

social, restou a conclusão de que nada em ciências humanas é acabado e concluído, pois os sentidos mudam conforme os grupos, as relações, a história, a cultura e o momento.

“Em toda a obra de Bakhtin, o termo ‘sentido’ é uma categoria central, ao contrário do termo ‘significado’, ao qual ele dá pouquíssima importância e não emprega como categoria do seu pensamento”. (BAKHTIN, 2003, rodapé, p.6).

Mikhail Mikháilovich Bakhtin (1895-1975) é crítico literário, filólogo, semiótico e historiador da literatura; russo, oriundo de uma família da velha nobreza arruinada, cujo pai foi empregado de banco. Nasceu e passou a infância em Oriol, a adolescência em Vihnius e Odessa. Estudou na Universidade de Odessa e na de São Petersburgo, onde se diplomou em História e Filologia em 1918. Morou em Vitebsky, foi professor primário e universitário, foi propagador da Arte e da Literatura entre as massas trabalhadoras (FREITAS, 2003, p.118), exerceu diversos cargos de ensino e formou o “círculo de Bakhtin”, com vários estudiosos, intelectuais e artistas, para discutir idéias inovadoras, pois a época era de muita criatividade, especialmente, nas áreas das artes e das ciências humanas.

Bakhtin viveu na Rússia durante o período revolucionário, participando do momento da construção de uma nova sociedade e do fechamento dogmático imposto pelo governo Stalinista. Participou de vários círculos de intelectuais, estabelecendo discussões acadêmicas com filósofos e artistas. O “círculo de Bakhtin” foi um grupo criativo na produção de idéias novas em relação às artes e as ciências humanas. As contribuições de Bakhtin e seu “círculo” são muito importantes para os estudos lingüísticos dado as novas concepções ou conceitos para temas pertinentes ao trabalho dos lingüistas, dentre eles, enunciação, signo, significação e tema.

Sua obra é extensa, um total de 33 livros aproximadamente e vários artigos. Todavia, a autoria de alguns livros não são claras, pois são assinadas por Volochinov ou por Medviediev. Há argumentos de que Bakhtin não aceitou modificações feitas pelo editor, as quais foram endossadas por seus amigos, que as aceitaram para que a publicação se realizasse, outro argumento é “de ordem pessoal: o gosto de Bakhtin pela máscara, pelo desdobramento e a sua profunda modéstia científica”. (FREITAS, 2003, p. 119).

Para Bakhtin, um pensamento realmente inovador não teria necessidade de ser assinado por seu autor para assegurar sua duração. Todavia, a autoria dos livros foi tema de discussão por muito tempo. Atualmente, vários autores comprovam que os livros só têm um autor: Bakhtin. Entre eles estão Morson, Emerson, Nina Perlina,

Edward Brown, Jakobson, Marina Yaguello, que consideram os pontos comuns entre os textos, os conteúdos, extraordinária semelhança de idéias e de linguagem e, também, que a agência de direitos autorais soviéticos exige que o nome dele apareça nas edições dos textos assinados por Volochinov e Medviediev, os quais não são pseudônimos, mas amigos de Bakhtin.

A teoria de Bakhtin é “inovadora e instigante”, pois ultrapassando seu tempo nos conduz a dialogar com ela. É uma teoria de “não definição”, de clima de mistério, de confronto ideológico (de opiniões), de debate, de diálogo. Ele toma da obra de Dostoievski, seu herói preferido, a característica de sua própria metodologia científica: “Nada lhe parece acabado; todo problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva”.

Na concepção dialógica de Bakhtin, faz também sentido a idéia de relatividade da autoria individual, que coincide com sua visão de caráter coletivo (social) da produção de idéias e textos “(FREITAS, 2003, P. 122). Sua obra registra seu pensamento: uma certa unidade dentro da pluralidade. Ao abordar diversas disciplinas com seus temas articulou uma linha de pensamento, que lhe garantiu unidade: a centralidade da linguagem.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin, compreende-se que o texto não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução. Com base nessa interação, cada pessoa produz uma leitura diferente, tem um entendimento diferente. (FREITAS, 1994, 125).

#### . *A linguagem na visão bakhtiniana*

A idéia de “dialogia” é fundamental no estudo de Bakhtin sobre os processos mentais e sociais humanos... muito mais abrangente do que aquela normalmente associada à palavra “diálogo” na ciência contemporânea (diz respeito às muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato) (SMOLKA in DANIELS, 1994, p.127)

Ao ensinar a língua materna, os professores se desdobraram buscando os meios mais diferenciados e os métodos de alfabetização (soletração, sentencição, fônico e outros) para codificação da língua, partindo do som até alcançar o texto e o contexto, na perspectiva de melhor desenvolver as atividades pedagógicas e despertar o interesse do estudante. Atualmente, reconhece-se que à escola cabe o papel de disponibilizar recursos materiais que atraiam a atenção e o interesse do estudante, para a

aquisição do conhecimento e da linguagem, uma vez que ele é o sujeito da própria aprendizagem e o professor é um mediador no processo.

A base de seu pensamento é a linguagem, seu método é a dialética permeados por uma perspectiva semiótica e social. A localização social e histórica do homem diz-lhe que a consciência é social. E a ideologia faz parte de uma realidade, pois é uma forma de representar o real (uso do signo). Tudo isso supõe um movimento dinâmico.

Se tudo que é ideológico é signo, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p.33) não existem ideologias sem signos, os quais emergem do processo de interação social. A consciência é de ordem sociológica, porque “a criação ideológica – ato material e social – é introduzida à força no quadro da consciência individual” (idem, p.34).

A consciência individual se alimenta dos signos e reflete a lógica e as leis dos signos, ou seja, a lógica da interação semiótica de um grupo social e da comunicação ideológica. A atividade mental é expressa exteriormente (palavra, mímica ou outro meio) e internamente para o próprio indivíduo (discurso interior), sob a forma de signo.

Para a teoria bakhtiniana, o homem é um ser histórico e social. A linguagem, considerada numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana, preceitua que a comunicação verbal só pode ser compreendida numa situação concreta e não pode ser objeto de uma simples ciência – a lingüística -, por isso criou uma disciplina – a metalingüística ou translingüística para estudar o enunciado.

O enunciado pertence a um universo de relações dialógicas, é uma unidade de comunicação discursiva, se relaciona com a realidade, é uma relação entre pessoas enfim, “todo enunciado é um diálogo”. (FREITAS, 2003, p. 135).

Freitas (2003) considera que:

Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia (FREITAS, 2003, p. 138).

Em “Estética da Criação Verbal” (2003), Paulo Bezerra faz a introdução, colocando que “o próprio livro é a literatura escrita” e que “esta edição traz as notas dos organizadores que contextualizam todo o livro e representam uma inestimável contribuição para a compreensão dele e do conjunto da obra de Bakhtin”. Insere o texto “Arte e responsabilidade” (1919) – um dos primeiros textos publicados por Bakhtin após a conclusão de seus estudos na Universidade de Petersburgo. Coloca, ainda, algumas categorias centrais do pensamento de Bakhtin, tais como: 1 – vivenciamento empático; 2 – trabalho com o termo “sentido” (nunca com significado); 3 – enunciação e enunciado; 4 – ativismo.

Na mesma obra, Tzvetan Todorov faz o prefácio à edição francesa, onde pergunta: “quem é Bakhtin, e quais são os traços distintivos de seu pensamento? Pois este tem facetas tão múltiplas que por vezes nos pomos a duvidar que se tenha originado sempre de uma única e mesma pessoa” (2003, p. XIII). Destaca que a obra de Bakhtin chamou a atenção do público em 1963, ano em foi reeditada *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (publicada originalmente em 1929). “Esse livro apaixonante compõe-se, em linhas gerais de três partes bastante autônomas”: 1 – constituído da exposição e da ilustração da tese sobre o universo romanesco de Dostoïevski, expressa em termos filosóficos e literários; 2 – exploração de alguns gêneros literários menores, os diálogos socráticos, a *menipéia* antiga e as produções carnavalescas medievais, de onde descende Dostoïevski; 3 – programa de estudos estilísticos, ilustrados por análise dos romances de Dostoïevski.

Segundo Todorov (2003), a obra de Bakhtin tem 3 períodos distintos: 1 – fenomenológico (1º livro, consagrado à relação entre autor e herói – *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, citado anteriormente); 2 – sociológico e marxista (três livros assinados pelos amigos e colaboradores de Bakhtin, onde se afirma o caráter primordial do social: a linguagem e o pensamento constitutivos do homem são necessariamente inter-subjetivos (BAKHTIN, 2003, p. XXVII), época em que Bakhtin lança as bases de uma nova lingüística: translingüística ou pragmática, cujo objeto é a enunciação ou interação verbal; 3 – histórico-literário: comporta dois livros, um sobre Goethe e outro sobre Rabelais (o último chegou até nós, os brasileiros).

Bakhtin, nessa obra, faz uma análise interligando arte e vida, sabendo que “quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa” (2003, p. XXXIII), mas garante que há nexos “só na unidade da responsabilidade”. (2003, p. XXXIII). Apresenta o conflito na identificação do autor e da personagem, concluindo que “as personagens

criadas se desligam do processo que as criou e começou a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor” (2003, p.6). Trata da linguagem interna e da linguagem externa entre homens (autor entre outros homens) e da personagem entre outras personagens, focalizando a objetivação ética e estética da relação do eu e do outro.

“O homem mesmo pode apenas arrepende-se, só o outro pode perdoar” (2003, p.53). E, “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real...” (2003, p.73) O homem na arte é o homem integral. (2003, p.91). Essas expressões deixam perceber o pensamento bakhtiniano, que tratando da arte busca “o todo temporal da personagem” destaca o “fenômeno estético” (2003, p.91). Priorizou o tempo histórico real e o homem histórico nesse tempo, para tanto usou o gênero romanesco, e destacou o romance de educação, que se classifica em: 1 – produz a imagem do homem em formação; 2 – romance clássico (idealismo juvenil e natureza sonhadora); 3 – biográfica ou autobiográfico; 4 – didático-pedagógico; 5 – formação histórica do homem.

É pensamento de Bakhtin (2003, p.222)

O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. Trata-se precisamente da formação do novo homem; por isso, a força organizadora do futuro é aqui imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográficos mas históricos.

A formação do homem paralelamente à formação do mundo se apóia na capacidade que o autor tem “de ver o tempo, de ler o tempo no tempo espacial do mundo” (2003, p.225), reconhecendo que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2003, p.261), compreendendo que o caráter e as formas desse uso consideradas as multiformas e os campos das atividades humanas, “o que é claro não contradiz a unidade nacional de uma língua”, (2003, p.261).

O estudo de Bakhtin sobre a linguagem concretizou-se com o método sociológico na ciência da linguagem, efetuado com a dialética do signo (signo verbal), o que caracterizou uma metodologia científica própria da expressividade do seu

pensamento; “nada lhe parece acabado, todo problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva” (Dostoievski, herói de Bakhtin, 2006, p.10).

Bakhtin, contemporâneo de Vygotsky, expõe bem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, além de abordar, ao mesmo tempo, todos os domínios das ciências humanas; tais como a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e os fundamentos da semiologia moderna. Diz que as bases da teoria marxista da criação ideológica estão estreitamente ligadas aos problemas da filosofia da linguagem, pois um produto ideológico faz parte de uma realidade natural ou social como todo corpo físico mas, ao mesmo tempo, reflete outra realidade que lhe é exterior. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo... tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006, 31).

Os signos são usados em espaço interindividual, isto é, social, porque a consciência individual é um fato sócio-ideológico, por isso a palavra surge como “fenômeno ideológico por excelência”. “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, ocupando o primeiro plano no estudo das ideologias, pelo seu caráter de signo.

A palavra é o signo mais puro, mais indicativo e também um signo neutro. O signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, como: estética, científica, moral e religiosa. (BAKHTIN, 2006, 37).

A palavra tem um papel de material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior), assim funciona como discurso e signo ideológico. A palavra é o material básico da linguagem, que enquanto signo se tem significado contextualizado. Bakhtin diz que:

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa... mas sua ubiqüidade social... As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios... A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, 42).

O signo ideológico é também signo lingüístico, ao realizar-se uma relação social, marcando e sendo marcado pelo “horizonte social de uma época e de um grupo social”. (BAKHTIN, 2006:45).

A palavra como um fenômeno ideológico por excelência, na visão de Bakhtin, exerce a função de signo, elemento de relação social, através da palavra (signo lingüístico). Por isso, “Bakhtin viu a palavra (signo lingüístico) como a intermediária entre a infra-estrutura (relações de produção e estrutura sócio-política) e a superestrutura (sistema organizado)”. (FREITAS, 2003, p.141).

Palavra, signo e língua são elementos usados para manifestações ideológicas, “em particular às do domínio da arte e da estética” (2006, 74). Com eles construímos os textos ou, simplesmente, os lemos. A palavra é um material semiótico da consciência, um signo interior (discurso interior), mas é também um signo social que serve de instrumento da consciência. O sentido da palavra é determinado por seu contexto. Signo, palavra e discurso é um conjunto de elementos responsáveis pela existência do texto, junto ao qual se estabelece o diálogo do leitor e ou escritor contemplando os diferentes contextos.

Na visão de Bakhtin, compreensão é um processo em que as enunciações de um receptor (ouvinte) contatam, confrontam e estabelecem ligações com as enunciações do emissor (falante). As enunciações tanto podem estar na forma de fala interna quanto externa, resultando em:

Para cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, nós formulamos, por assim dizer, um conjunto de nossas próprias palavras-resposta. Quanto maior seu número e seu peso, mais profunda e mais substancial será nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos distinguíveis de uma enunciação e a enunciação como uma entidade completa são traduzidos em nossas mentes para um outro contexto ativo e reativo... A compreensão empenha-se em combinar a palavra do falante com uma contrapalavra. (VOLOSHINOV, 1973, p.102).

O pensamento bakhtiniano envolve a um só tempo enunciação, enunciado, linguagem e estilo do autor, tudo fundado na relação social, conforme sua fala “uma imagem do discurso não deixa de ser a imagem de um homem que fala” (BAKHTIN in BRAIT, 2005, 79). As leituras teóricas, em torno da tese bakhtiniana, abriram algumas possibilidades para se fazer uma prática educacional diferenciada da behaviorista, porque o sujeito se coloca como produto e produtor social, tendo ações ativas ou reativas de acordo com sua posição e postura na sociedade em que vive, portanto sua subjetividade parte de uma herança cultural adquirida, ou seja social.

Na estrutura da linguagem, Bakhtin coloca todas as noções básicas para “formar um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado”. (JAKOBSON, apud BAKHTIN, 2006 – prefácio). Ao colocar a dialética do signo, (do signo verbal, em particular) a linguagem adquire um grande valor sugestivo à luz dos debates semióticos contemporâneos.

O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, mas não pode compreendê-la apenas como comunicação em voz alta, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.,

Para Bakhtin:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impensas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.) ... o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN, 2006, p. 123)

Pela característica dialética das teorias de Vygotsky e de Bakhtin, não existem modelos prontos e acabados. Como as pessoas se colocam diante delas? Como alguém que questiona e chega às suas próprias conclusões, pois o material oferecido à análise da lingüística e da psicologia é consistente.

A concepção de que a comunicação e, por consequência, a leitura e a escrita, é dialógica, como preconiza Bakhtin, conduz a uma revisão da prática pedagógica que envolve o ensino da língua; e isso é urgente, pois o indivíduo passa a ser social, sendo sujeito da sua aprendizagem. É ao mesmo tempo produto e produtor da cultura vigente, usa o signo consciente de que o significado gera uma ideologia.

“O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”. (BAKHTIN, 1995, p.32). Nos signos criados por um

grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, a consciência adquire forma e existência. Os signos são o alimento da consciência individual, que é um fato sócio-ideológico. E em conseqüência, verifica-se que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1995, p. 36)

A linguagem atividade pedagógica e dialógica retrata a posição do leitor e do escritor como sujeito construído sócio-culturalmente, que possui uma cumplicidade lingüística, porque a língua com seus signos (fenômenos, morfológicos, sintáticos e semânticos) são conhecidos e reconhecidos no contexto usado, podendo ser codificados e decodificados.

No processo dialógico da leitura, o leitor torna-se um novo leitor, não mais indivíduo com atividades privativas, mas um sujeito coletivo, que age de acordo com o capital cultural do seu meio ambiente. O individual passa a ser interindividual, assim como o texto é o resultado de intertextos. Também, surge um novo escritor, pois seu texto é o reflexo da sua vivência no meio sócio-cultural, já que usa o signo que é social por natureza. A individualidade do signo é social.

A língua, mais uma vez, tem a função de transmitir as informações, expressar as idéias e servir à comunicação no que é comum a todos os falantes, quer seja leitor ou escritor. As manifestações ideológicas são construídas, resumidas, compreendidas e interpretadas, porque estabelece um diálogo entre os envolvidos.

Bakhtin contribuiu muito com o ensino da língua, por meio da leitura e da escrita, ao apresentar uma concepção dialética de linguagem que vê o homem como sujeito, autor, portanto, produtor; reconhecendo que a enunciação não é interior, mas está situada no meio social do indivíduo, fazendo da língua um fenômeno histórico e social.

#### **2.4 Pensamento e Linguagem segundo Vygotsky e Bakhtin**

A visão bakhtiniana de estudar o desenvolvimento pelo método dialético como unidade de análise, possibilitou ver o estudante como um ser total com aspectos intelectual e afetivo a serem analisados, o que trouxe benefícios para a psicologia e para a lingüística. É um método que serve de instrumento promissor na investigação da relação do pensamento verbal com a consciência como um todo.

A leitura e a escrita são atividades sociais, que conferem importância para o uso da linguagem na comunicação – intercâmbio social, principalmente com o

estudante universitário, que conduz uma carga sócio-histórico-cultural consistente. É nesse momento da vida que um ensino sistematizado e científico pode encontrar no estudante o domínio de uma grande quantidade de conceitos e, se não os possui, é época de os adquirir.

Compreender os obstáculos ao ensino da leitura e da escrita constitui uma grande preocupação para os educadores. Procurando resolver esta questão, tem-se buscado na Psicologia, na Lingüística e outras disciplinas das Ciências Humanas as respostas, os métodos e técnicas que possam ajudar nessa tarefa. Por isso estudou-se e valorizou-se com Piaget “o sujeito do conhecimento”, com Emília Ferreiro “o sujeito epistêmico” e com Vygotsky o sujeito que interage com o meio cultural, social e histórico e com Bakhtin o “sujeito dialógico”: “marcado pela cultura, o conhecimento é o conjunto de significados que a humanidade vai imprimindo na sua produção” (KRAMER, 2003, p. 120)

Diante desse sujeito historicamente construído, o professor tem novas condições de trabalho, porque a sua postura é a do comunicador, que se coloca como interlocutor do diálogo, mediando a atividade do estudante, na condição de aprendedor. O professor se faz mediador de um contexto real, onde os atores, os estudantes, deixam perceber a sua representação de um contexto vivido.

Para Bakhtin (1985), a produção das idéias, do pensamento, dos textos tem sempre um caráter coletivo, social, o que leva à conclusão de que é com as palavras e com as idéias do outro que o nosso pensamento é tecido. Como a leitura é a realização de um diálogo entre o escritor e o leitor, a escrita faz a mesma interação social, só que muda a posição do falante no diálogo.

Se não há texto, não há objeto de investigação, nem pensamento, pois o homem se expressa falando, portanto, criando textos orais ou escritos.

Na origem de um texto está o homem, ser expressivo e falante, objeto e sujeito das Ciências Humanas. Bakhtin (1985) diz que as Ciências Humanas são formas monológicas de conhecimento, no sentido em que o pesquisador se coloca diante do seu objeto para falar dele mesmo. Portanto, há só um sujeito de um objeto que permanece mudo. Porém, como o objeto das Ciências Humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, mas fala com ele. “É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, uma forma dialógica de conhecimento”.

Interessada na leitura e escrita dos estudantes universitários, especialmente do Curso de Pedagogia, lócus de formação dos professores, a pesquisadora buscou textos subsídios na Lingüística, na Psicologia e na Pedagogia. Foi encontrar os conceitos de “a gênese das funções mentais superiores”, relação desenvolvimento-aprendizagem, formação de conceitos, a construção do conhecimento e a relação pensamento-linguagem, que na concepção sócio-histórica é compreendida assim: o pensamento e a linguagem desenvolvem durante toda vida do homem, identificando sua realidade cultural.

Vygotsky e Bakhtin se identificam em alguns aspectos, que são coincidentes, como estes: a) ambos nasceram num mesmo país, a Rússia; b) mostraram sensível interesse pela Arte e pela Literatura; c) buscaram na linguagem a chave da compreensão para as questões epistemológicas que perpassam as ciências humanas e sociais; d) os desenvolvimentos do pensamento e da linguagem dependem do meio social; e) a aprendizagem é dialógica e dialética; f) o diálogo é de característica social, pois trata da ideologia e cultura vivenciadas pelos sujeitos sociais; g) a interação é histórico-social; h) o estudante é o sujeito da própria aprendizagem; i) o professor é o mediador da aprendizagem, cabendo-lhe oferecer recursos ambientais, pedagógicos e emocionais para o estudante agir; j) tentaram encontrar a dialética do subjetivo e do objetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem.

Com o trabalho de Vygotsky, nos apercebemos do quanto o nível de desenvolvimento das funções psíquicas são necessárias para a aprendizagem e para o processo da inter-relação entre pensamento e linguagem, assim como entre aprendizado e desenvolvimento; língua e fala; e leitura e escrita, porque o usuário da língua elabora o texto a partir de um contexto sócio-histórico, que acompanha a sua formação de ser humano, um sujeito com direito à cidadania e que ao mesmo tempo se coloca e é conhecido pelo patrimônio adquirido no seu meio sócio-cultural-histórico.

Para análise do processo de linguagem, algumas teorias foram vistas por Vygotsky e Bakhtin, considerando as inter-relações: pensamento-linguagem e língua-fala, na perspectiva de superar insuficiências, evitando falhas na pesquisa teórica, saindo da dicotomização para tratá-las interdisciplinarmente, por isso essa com algumas áreas semelhantes, como a lingüística, a psicologia da educação, a análise do discurso, a análise textual, entre outras.

O desenvolvimento da escrita é diferente do desenvolvimento da fala; (oralidade) pois a escrita tem um aspecto de novidade no diálogo do escritor, assim

como sua função lingüística é distinta, exigindo do usuário um alto índice de abstração. A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial – situação nova e estranha, que provoca fraca motivação e dá uma vaga idéia da sua utilidade.

Vygotsky diz que:

Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (VYGOTSKY, 2000, p. 124)

A escrita exige uma ação analítica deliberada, exige um trabalho formal, porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral, pois primeiro realiza-se a fala oral, depois a fala interior (fala condensada e abreviada), posteriormente, a escrita, que desenvolvida em toda sua plenitude, é mais completa que a fala oral.

A fala interior ao tratar a situação como objeto do pensamento detém o conhecimento sobre o que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar a situação para se tornar inteligível. “A passagem da fala interior, extremamente compacta, para a fala oral, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado” (VYGOTSKY, 2000, p. 124), ou seja, a escrita.

Compreendemos que todos esses aspectos da linguagem escrita explicam porque o seu desenvolvimento é diferenciado da fala oral. A falta de interesse do estudante em escrever se justifica pela falta de habilidade em realizar atividades abstratas. Acreditamos que o aprendizado da gramática e da escrita auxiliam o estudante a usar suas habilidades conscientemente, ajudando-o a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin chegam ao Brasil e apresentam interessante possibilidade de trabalhar o ato educativo. Valorizam a escola, redimensionam o papel do professor na dinâmica da aprendizagem e o valor da interação social no desenvolvimento cognitivo. E nessa direção pode se observar um novo paradigma de ensino, como Freitas (2004) destaca:

A aprendizagem da leitura e da escrita assume também uma nova dimensão ao ser relacionada com o desenvolvimento cognitivo. Todo ensino da língua e toda produção de textos são vistos sob um outro ângulo, de conhecimento e de produção. Assim, a escola deve procurar encarar professores e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. É importante, aí, essa dimensão interlocutiva como princípio básico do processo ensino e aprendizagem, em que professor e aluno dialogam como locutor e interlocutor. Ainda aí, percebe-se, na assimetria de posições de poder por meio do discurso, uma possibilidade de exercício democrático em que o saber e a ciência são constituídos a partir do diálogo (FREITAS, 2004, p.176).

Se o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem da linguagem se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições da história e da cultura, as abordagens sócio-históricas inspiradas na dialética e na interdisciplinaridade ajudam-nos a pensar o ambiente escolar como um local apropriado para o diálogo pedagógico, onde o professor se faz mediador dos múltiplos discursos, coordenando o diálogo dos estudantes com os colegas, com os escritores (via textos escritos) e com ele próprio. Se Vygotsky amplia os pontos de encontro da Psicologia com as outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) e Bakhtin propõe o diálogo (a intertextualidade) não se pode pensar numa educação tratada monologicamente. O conhecimento, para esses autores, “é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem”. (FREITAS, 2003, p. 161).

Esse quadro teórico, associado ao estudo da caminhada dos educadores buscando uma definição para sua situação de identidade de classe, valorização profissional e formação acadêmica, incentivou-nos a buscar um espaço real para verificar a possibilidade de um ato pedagógico embasado nessas teorias; por isso fomos ler a documentação do Curso de Pedagogia da UCG, do período de 2004 a 2006.

## **CAPÍTULO 3**

### **A LINGUAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCG/EDU – MARÇO DE 2005**

Nos capítulos anteriores, ressaltou-se o amplo movimento dos educadores brasileiros para darem identidade e reconhecimento ao Curso de Pedagogia, associando-o a dimensão política do momento, ao processo de profissionalização e formação dos professores.

Entretanto, se essa luta promovida pelos educadores foi corporificada na legislação, nas políticas educacionais e mais especialmente nas diretrizes curriculares, nem sempre a concepção teórico-metodológica que sustentou tais mudanças nos diversos cursos de Pedagogia situados no País foram as mesmas. Tal processo acabou por redundar nas mais diversas posições relativas à formação do profissional pedagogo ainda que a base se mantivesse na docência.

É por conceber que um Curso de Pedagogia comprometido com uma educação democrática e norteado por uma concepção sócio-histórica, com eixos norteados pela linguagem que, neste trabalho, temos como objeto de investigação o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás para responder a seguinte questão: Qual o lugar dado ao estudo da linguagem na organização e estrutura curricular desse curso? Afinal, a formação do pensamento e da consciência, a mediação simbólica, o aprendizado e o desenvolvimento estão diretamente ligados ao uso da linguagem.

#### **3.1 – Formação do professor e profissionalização**

Conforme já foi dito anteriormente, a partir da década de 1980, o professor pedagogo passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de transformação social, responsável pela ampliação da qualidade de ensino e da democratização da sociedade e da política brasileira.

A partir de 1980, tem havido um aprofundamento do debate sobre questões educacionais com o envolvimento dos educadores na formulação de políticas educacionais, além do fortalecimento dos processos reivindicatórios pelas entidades

representativas dos docentes. Nesse discurso educacional, a dimensão política do processo de profissionalização e formação do professor apresenta as marcas de uma luta pela construção da democracia.

Ao pensar na formação do professor, imagina-se uma formação básica que considere sua participação na cultura, o acompanhamento dos avanços e aquisições da sociedade, desde a sua produção tecnológica até os recursos científicos e estéticos produzidos nas diferentes áreas do saber. Essa formação depende não só da vontade política e de recursos financeiros, mas essencialmente na produção de currículos que tratem das devidas adequações, propondo princípios, metas, organização do curso e elenco das disciplinas, ordenadas de forma a atender os momentos sócio-culturais e políticos.

No contexto brasileiro, a educação tem avançado em qualidade, graças ao esforço dos professores, que vêm lutando por uma escola mais eficiente, que se comprometa com as transformações sociais, além de propiciar ao estudante a formação de conceitos e valores de cidadania. As últimas décadas marcaram positivamente os esforços dos professores brasileiros para se construir um pensamento pedagógico nacional, conforme nos informa Libâneo:

... temos hoje uma ampla produção nacional, na área da educação e, além das produções intelectuais, nos cursos de mestrado e de doutorado, das revistas científicas da área, os educadores estão organizados em associações científicas e atuam no âmbito propriamente político, como em sua interferência na elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional... (LIBÂNEO et al, 2003, p. 231)

Da educação básica ao ensino superior, os temas mais debatidos são: a formação dos professores e a necessidade da busca de qualidade na educação, que se faz na sala de aula. É uma nova postura, onde o diálogo tem se constituído como base das discussões (com isso surgem, novos falares, novos olhares ampliando-se o conhecimento e a relação sócio-histórico-educacional), possibilitando uma nova leitura da realidade da escola, da atuação do professor, da identidade dessa escola, assim como das necessidades do estudante, que vive em uma sociedade constituída por múltiplas significações.

Se o estudante, leitor e escritor, recebe incentivo da comunicação de massa, dos livros e de práticas *on-line*, na sala de aula não demonstra interesse em ler e

escrever textos, principalmente os de natureza científica. Pensar tal problemática tem sido um grande desafio na medida em que implica o papel do professor. Somente um profissional dotado de uma sólida formação teórico-metodológica poderá contribuir com a resolução de tal problema.

A base na formação do pedagogo, segundo Guimarães (2004), tem um tripé: saberes profissionais, identidade profissional e projetos de construção social a respeito da profissão. Assim se constrói a sua identidade. A sociedade deverá reconhecê-lo por sua posição de competência, criticidade, politização, reflexão, dinamicidade, interação da sua área de conhecimento com outras áreas. Daí porque enfatizarmos a importância de uma consistência teórica a ser oferecida no seu curso de formação.

Um currículo que permita ao estudante de pedagogia uma leitura significativa e crítica da sociedade em que vive poderá auxiliá-lo a se tornar sujeito do processo educativo, com condições de promover mudanças de natureza sócio-psicológica-histórica e política. Cabe, portanto, às instituições educacionais, (faculdades de educação e institutos de Ensino Superior) a adequação de currículos e programas para atender as necessidades do estudante e à expectativa da sociedade em contar com um professor mais competente, mais crítico e mais politizado.

Cabe lembrar que o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás - UCG destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração a docência, o que implica em habilitá-los para atuarem em diferentes faixas etárias, ensino formal, não-formal, escolar e não-escolar, desde que seja um trabalho e natureza pedagógica.

O curso tem um princípio básico: desenvolver uma educação como prática social e pedagógica. Para concretizar essa idéia, o eixo integrador é a organização das disciplinas por período, com atividades práticas, coletivas e interdisciplinares coordenadas por professores de cada período.

Respeitadas as diversidades epistemológicas, as diferentes disciplinas objetivam um fazer pedagógico que considera a formação do professor pedagogo, a inclusão social com respeito à diversidade sócio-cultural do estudante, uma prática educativa ampla em todos os períodos do curso.

A UCG apresenta o Plano Estratégico de Gestão Participativa – PEGP- numa interlocução com a sociedade goiana que, em consequência, criou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de forma coletiva e colegiada, em que a formação

é concebida dando continuidade ao diálogo entre uma sociedade que exige e uma instituição que, analisando a exigência, propõe o que pode fazer de melhor.

De modo específico, neste capítulo serão investigados os seguintes documentos (anexos): o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás - PP/EDU/UCG – (2005), as matrizes curriculares de 1994/2004 e de 2007 e o Plano de Ação 2006/1.

### **3.2 Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia – EDU/UCG**

Este projeto permite-nos visualizar que a “leitura de mundo” que a UCG faz, pretende ser coerente com as necessidades do mundo contemporâneo e as orientações de seus superiores, como:

As Universidades Católicas são chamadas a uma contínua renovação, enquanto universidades e enquanto católicas. Está em causa o significado da investigação científica e da tecnologia, da convivência social, da cultura, mas, mais profundamente ainda, está em causa o próprio significado do homem.

(João Paulo II, apud)

Comprometida com as mais recentes discussões relativas às Políticas de Formação do docente, a comunidade acadêmica do Departamento de Educação produziu o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – P P - EDU/UCG, considerando as contribuições dos debates realizados nos Fóruns Nacionais de Educação, Encontros Regionais, Congressos, Simpósios e Seminários sobre a Formação do Professor. Também foram considerados os eventos promovidos pelo Colegiado das Licenciaturas da UCG. O PP é um texto que registra as conclusões e necessidades da sociedade contemporânea, quando as vozes de vários segmentos sociais tiveram ressonância e valor, além da interlocução entre professores, alunos e servidores – os executores diários do processo educativo.

O texto do Projeto Pedagógico (2005) afirma que a base da sua elaboração foi o debate e a interlocução com seus pares, o que resultou em oportunidade para o fortalecimento com os sistemas educacionais constituídos: municipal, estadual, federal e particular (PP/EDU/UCG, 2005, P.20) . A comunicação de como “fazer” a educação, buscando caminhos metodológicos para que a qualidade da educação avançasse, resultou nos princípios de: colegialidade – organização e gestão participativa

e democrática; participação – efetiva de todos os envolvidos no processo decisório, criando canais abertos ao diálogo; exercício do poder – serviço a favor da construção de um projeto coletivo; autonomia – cumprimento de responsabilidades de forma solidária e cooperativa; e qualidade – nas dimensões política e histórica, materializadas nas estratégias e meios de distribuição igualitária dos recursos materiais e simbólicos (PP/EDU, 2005).

Consideradas as contribuições dialógicas da comunidade acadêmica, a direção do EDU definiu as linhas de ação entendidas como desafios para “a construção coletiva de um Curso de Pedagogia, consubstanciado na utopia de formação de um profissional capaz de assumir a sua condição de professor e toda a problemática que envolve a sua categoria”. (idem) .

O PP distribuiu as ações por áreas de atuação dos diferentes segmentos do departamento, cabendo a cada um desenvolver sua parte para garantir a harmonia entre os elos dessa organização educacional. Considera que o processo educativo tem uma série de passos que começa no estudante, perpassa as ações docente e administrativa. Segundo o desenvolvimento de uma política de pessoal numa gestão colegiada e participativa é muito importante para que haja maior envolvimento, compromisso e responsabilidade.

O PP trata, também, das ações que envolvem questões institucionais, interinstitucionais e política de comunicação e publicação, viabilizando a política de currículo, ensino, pesquisa e extensão na formação do professor/pedagogo. Essa prática possibilita avaliar o desempenho do EDU na sua atuação interinstitucional. Quanto ao desenvolvimento das atividades acadêmicas pertinentes à formação de professores sob a sua responsabilidade, propõe uma necessária participação em discussões educacionais locais, regionais e nacionais.

A política de avaliação do PP é ampla, porque pretende avaliar desde a gestão, o desenvolvimento do currículo, a inter-relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, na perspectiva de resultados que permitam divulgar dados positivos dos saberes conquistados bem como buscar outros recursos metodológicos, se necessário. Afirma-se que o caráter avaliativo do PP é de um processo permanente, ou seja, é uma avaliação processual, para uma maior efetivação do processo é planejado e elaborado um Plano de Ação por semestre, contemplando os alunos nas suas características sócio-culturais.

Ainda que esses documentos enfatizem a importância do diálogo e da interlocução no processo de elaboração das ações previstas no PP, no que se refere à presença de princípios teórico-metodológicos que discutam a importância dada a linguagem na formação do professor/pedagogo, não foi possível observar referências mais explícitas em relação a esse aspecto, cujo destaque poderá ser observado apenas na apresentação de sua matriz curricular.

### **3.3 Novo Currículo: adequações e propostas**

Com a promulgação da LDB Nº 9.394/96, implantou-se no país uma reforma educativa, levando os educadores ao debate e à reivindicação de uma legislação complementar para regulamentar a formação de professores, garantindo as conquistas democráticas da Constituição Federal de 88.

Se tomarmos como elemento de interpretação a grade curricular de 1994/2, podemos observar uma prioridade e uma diferença de enfoque no que se refere às disciplinas que versam sobre o estudo da linguagem em suas diferentes vertentes.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia de 1994/1 traz as disciplinas: História da Educação I e II, Língua Portuguesa I, Sociologia Geral, Antropologia Cultural, Tópicos de Filosofia, Atividades interdisciplinares I, II, III, IV, V, VI, VII; Estatística Aplicada à Educação, Pensamento Científico e Pesquisa Educacional, Teologia, Informática e Educação, Sociologia e Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Psicologia da Educação I, Teorias da Educação, Didática Fundamental, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação P, Biologia Educacional, Educação Artística e Recreação, Didática de Português, Didática de Matemática, Didática de Ciências, Didática de História e Geografia, Monografia, Alfabetização I e II, Educação Escolar, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I e II, Ação Psicopedagógica, Educação e Trabalho; Essas disciplinas computam 2.970 horas.

Nesse elenco de disciplinas, percebe-se a inclusão das Atividades Interdisciplinares em todos os períodos do curso. Pelo encadeamento e seqüência das disciplinas, percebe-se, também, que o conhecimento põe-se gradualmente, além de ser informado nas várias áreas do saber. Nessa grade, a Alfabetização I e II tratou basicamente da Educação Infantil, na modalidade da pré-escola (ou seja, o pedagogo já

era tratado como professor da Pré-escola e séries do 1º grau), quando a idade escolar tinha um corte etário e a criança iniciava a vida escolar com 6 anos. Com a nova LDB, a criança começa a vida escolar com zero ano, ou seja, foi dada abertura para matricular crianças de zero a 3 anos de idade.

Vale destacar que essa grade é anterior à LDB n. 9.394/96, antecedendo-lhe, portanto, o atendimento às questões de alfabetização e inclusão, tão bem colocadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Art. 5º, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, que assinalando como base da formação do pedagogo a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação a tal antecipação, (2 anos antes da LDB e 12 anos antes da Resolução), pensamos ser possível afirmar uma atualidade da universidade com os discursos sociais, contemplando como público alvo prioritário: a criança, que passa ao Ensino Regular legalizando sua condição de estudante, o que implica um novo conceito de criança. Naquele momento, o cenário educacional brasileiro era marcado pelos conceitos de “psicogênese da língua escrita” e “letramento” propostos por Emília Ferreira e Magda Soares, respectivamente.

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2004/1 é sucessora da anterior, decorridos dez anos. Algumas mudanças foram necessárias para ajustar ao novo momento sócio-histórico, como a inclusão de componentes curriculares: “Educação, Comunicação e Mídia”, Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I, II, III; Educação de Jovens e Adultos. Atividades Científico-Culturais e Práticas Educativas, (405 h totalizadas) em todos os períodos, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e o Estágio Supervisionado dobrou a carga horária. É essa Matriz Curricular, desenvolvida pelo PP/EDU/UCG – março de 2005, o objeto de estudo nesta dissertação.

A partir de 2007/1, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia será outra, tendo em vista a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Poucas alterações são feitas: incluiu Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, Pensamento Científico e Organização do Trabalho Intelectual. Inclusão e Teologia, Estatística aplicada à Educação e Formação de Professores; ampliou a carga horária de “Teorias da Educação I e II” (era só um).

Como já foi dito, a proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da UCG, realizada em 2004 e o Projeto Pedagógico (2005) são ações que resultaram tanto da necessidade de adequação aos pareceres, decretos e resoluções posteriores a LDB nº 9.394/96 como de um processo contínuo de avaliação realizado pelo EDU em relação ao Curso de Pedagogia (PP/EDU, 2005). Essa reformulação registra o empenho desse Departamento na busca de um aprimoramento constante das ações educativas, seja no interior da universidade, seja em outros setores, como por exemplo: instituições educativas, movimentos sociais, organizações de classe, entre outros setores da sociedade.

Apresentando um discurso de permanente atualização, o Departamento de Educação/ UCG, além de acompanhar as posições das entidades representativas dos docentes universitários, promove uma revisão constante do currículo do Curso de Pedagogia. Estabelecidas as dimensões do curso de formação de professores, o EDU/UCG destaca a abordagem histórico-social, que possibilita aos professores uma formação profissional dotada de capacidade crítica para compreender os problemas sociais, educacionais e de ensino. Tal fato preceitua um profissional comprometido com o processo ensino-aprendizagem, pronto para estabelecer o diálogo da relação aluno-professor.

#### . *Caracterização do curso*

A reformulação do currículo do Curso de Pedagogia – UCG/EDU registrada nesse PP apresenta-se como resultado de uma atitude crítica de sujeitos que decidem o rumo da instituição e que, além de atender às exigências legais, explicita lacunas, exageros e vícios das políticas atuais de educação. A reformulação curricular teórico-prática é concebida com o propósito de “formar profissionais que possam optar com maturidade intelectual, compromisso político e responsabilidade pedagógica, pelas soluções politicamente adequadas para os problemas que permeiam as práticas educativas escolares e não-escolares” (PP, p.21). Dessa forma, as disciplinas propostas devem ter como suporte teorias que ensejam a ligação com o tempo, com o contexto histórico e a com a interdisciplinaridade.

A caracterização do Curso de Pedagogia – UCG é apresentada no PP a partir dos seguintes itens: 1 – dimensões pedagógicas; 2 – objetivos; 3 – perfil; 4 – organização curricular. Enquanto dimensões pedagógicas, o Curso de Pedagogia da

UCG reformula seu Projeto Pedagógico considerando a reflexão crítica e as exigências legais; o resultado das experiências de ensino, dos projetos de pesquisa e dos projetos de extensão vivenciados pelos professores do EDU; a necessidade de um processo formativo que objetive a alfabetização de crianças, jovens e adultos e o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o PP, a UCG propõe esse curso e espera por meio dele envolver os estudantes “com as grandes questões da educação e do ensino”, com o propósito de formar profissionais capazes de assumir na sociedade, com conhecimento e senso crítico, os compromissos políticos e responsabilidade pedagógica, para solucionar problemas inerentes às práticas educativas escolares e não escolares.

A proposta de operacionalização advoga que esta seja orientada “por uma cultura pedagógica que se caracterize pela reflexão aplicada” (PP/EDU/UCG, 2005, p. 21) às questões educativas, reconhecendo a sua complexidade: “A formação do pedagogo pressupõe uma ação educativa conseqüente que decorra de uma sólida formação teórica mediada pela reflexão crítica”, (idem) por meio de uma ação investigativa.

Ao tratar dos objetivos, coloca o geral: “O Curso de Pedagogia da UCG destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração a docência” (PP/UCG, 2005, P.22) e alguns específicos redimensionando as ações educativas.

O Perfil do Curso de Pedagogia/UCG prioriza o ato acadêmico e empenha-se na primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios sobre a educação. Nesse, sentido o graduado pelo EDU/UCG ao longo do curso deve adquirir:

(...) domínio da linguagem, visão de globalidade, atitude pluralista, visão prospectiva, capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício de liderança, compreensão crítica e análise de idéias, bem como valores do passado e do presente, além de compreender a educação como prática social, inserida nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais (PP/UCG, 2005, p.23).

A organização curricular parte do princípio que, entre a necessidade de se cumprirem exigências legais e a produção de um projeto pedagógico consistente, é importante considerar a singularidade da cada instituição. Tomemos a afirmação situada no PP: “Sabe-se ainda, que um projeto curricular apresenta uma definição

institucional relativamente autônoma, própria da cultura escolar que a instituição cria e recria e que constitui a sua tradição acadêmica”. (PP/EDU/UCG, 2005, p.20). Nesse processo, ao se promoverem as escolhas, uma instituição educativa acaba por vivenciar novos paradigmas e redefinir seus objetivos.

O currículo proposto nesse PP é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que implica habilitá-los para atuarem em diferentes faixas etárias, assim como para o ensino formal e não-formal, escolar e não escolar. Tendo como área de concentração a docência orientada pela compreensão da organização do trabalho pedagógico, com ênfase na alfabetização. A organização do trabalho pedagógico compreende as políticas educacionais e seus processos de organização, com implicações na gestão escolar, na organização curricular e na ação educativa que acontece na sala de aula. A Educação Infantil e a alfabetização/letramento são consideradas desde a aquisição da linguagem até os processos permanentes de construção da leitura e da escrita (PP/UCG, 2005, p. 24).

O currículo do Curso de Pedagogia/EDU/UCG tem como atividades de ensino a pesquisa e a extensão. São atividades básicas na estrutura curricular, pois parte da organização das disciplinas, considerando que a sua implementação e dinâmica acadêmica deverão superar a visão linear, articulando teoria e prática, formação geral e específica, interação e comunicação, interdisciplinaridade propiciando o repensar crítico e conseqüente das ações teórico-práticas durante todo curso, sejam curriculares, extracurriculares e de extensão. O EDU assume que a organização das disciplinas está orientada por um eixo integrador expresso na sua concepção: educação como prática social e pedagógica.

Esse eixo integrador é a referência para a organização pedagógica e didática de cada período, com a finalidade de promover a necessária integração das disciplinas do curso, considerando os números de créditos e a previsão de tempo para realização das atividades coletivas.

Promover a inclusão social é ainda uma das preocupações do Departamento: “É importante que se tenha clareza de que todo currículo deverá considerar a inclusão social em seu sentido mais amplo, o que implica uma atitude de respeito à diversidade” (PP/EDU/UCG, 2005, p. 24).

As reformulações pedagógico-metodológicas, além de ser preocupação constante dos educadores em inovar, atende às exigências da política educacional consubstanciada na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.

9.394/96, Pareceres e Resolução emanados do Conselho Nacional de Educação, que normatizam o Curso de Pedagogia, Licenciatura colocando o pedagogo como professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com opção pela Educação Infantil, com ênfase na alfabetização (idem, p.25)

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil tem se dado, historicamente, sob a ótica assistencialista, no marco das políticas públicas compensatórias. Mas com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9.394/96), esse atendimento começa a ser legalmente garantido, ainda que de forma genérica. Seguindo a política nacional para a Educação Infantil, a Câmara de Educação Básica, com o Parecer n. 022/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CEB nº 01/99.

De acordo com essas Diretrizes, os fundamentos norteadores para a elaboração de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, deve reconhecer e explicitar a identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e demais profissionais.

O EDU/UCG, ao reformular a Proposta do Curso de Pedagogia, considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais que preconizam a Educação Infantil como espaço pedagógico para “educar e cuidar”, reconhecendo-a como importante fase do processo de escolarização. Por isso, ao propor a formação do pedagogo, profissional responsável pela educação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a matriz curricular toma a criança de forma concreta com seu modo de vida e a sua cultura, compreendendo-a como sujeito histórico, produtor de cultura, constituído pela linguagem e inserido numa sociedade concreta.

Considerado o público-alvo: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e os aprendizes fora da escola, o EDU/UCG montou o Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia – EDU/UCG – março de 2005, que elencou as disciplinas distribuindo a carga horária entre teoria (1585 h) e Prática Educativa (405 h) na perspectiva de se fazer um trabalho interdisciplinar, além de Estágio Supervisionado, Laboratório e Atividades Acadêmico-Científicas – Culturais, (200 h), totalizando 174 créditos e 2.610 horas de atividades pedagógicas, sendo 1.025 h de Prática e 1.585 de Teoria.

De modo geral, considera-se que a escolha e a organização das disciplinas que compõem o currículo de um curso são recortes epistemológicos que devem decorrer necessariamente do contexto histórico-social; que as disciplinas são

instrumentos concretos para formação das consciências, porque propiciam ao estudante um relacionamento com as diferentes áreas do conhecimento, trabalhando a estrutura interna das operações intelectuais, que vai se aprofundando de acordo com a aquisição dos signos e símbolos.

### **3.4 Ementas das disciplinas que apresentam a linguagem como conteúdo programático**

Da matriz curricular de 2004, traremos as disciplinas que tratam especificamente da linguagem, considerando a existência de uma diversidade de abordagens conceituais.

#### *3.4.1 Arte e Educação*

Essa disciplina encontra-se localizada no 1º período com 06 créditos, ou seja, 102 horas-aulas. Sua ementa parte do conceito e significado de Arte: “seu significado e importância histórica na relação vida-arte-educação; os elementos constitutivos da Arte como mediadores do processo ensino-aprendizagem, sensibilizadores e estimuladores da imaginação, do desenvolvimento perceptivo e cognitivo, do conhecimento e da criatividade expressiva das diferentes linguagens artísticas”. Seu objetivo é levar o pedagogo a conhecer a Arte por meio da sua história, da vida e obra do seu produtor como meio de acesso à decodificação, apreciação estética, valorização e preservação.

A referida disciplina mereceu do Departamento de Educação/UCG um tratamento diferenciado, pois sua carga horária é de 6 créditos (102 horas) o que é pertinente de se destacar, uma vez que concebe a história da arte como princípios necessários à formação do pedagogo. A introdução da história da arte não só eleva o capital cultural do estudante de pedagogia como propicia a esse uma possível articulação entre a arte e a educação. O desenvolvimento das diversas linguagens artísticas a partir de vivências sensibilizadoras da imaginação, da criação e da expressão estimulam a busca de conhecimento e a construção artística, desenvolvendo, também, o senso estético e crítico frente a observações de diferentes produções culturais da realidade social, cotidiana e histórica do ser humano.

Em sua obra, Vygotsky preocupou-se em compreender a função da arte na vida da sociedade e na vida do homem como ente sócio-histórico: Segundo ele: “... dos fatores, o intelectual e o emocional, portanto, o pensamento e o sentimento, é que movem a criação humana [...] é necessário um ato criador que o supere”, deixando claro que a arte só se realiza quando vence o sentimento. Também no que se refere ao estudo da arte, Bakhtin integrou dialeticamente conteúdo, forma e material. Para ele, o ato artístico é uma totalidade que contém a psique do criador e daquele que a contempla.

Para as teorias vygotskyana e bakhtiniana, toda e qualquer produção artística contribui com a formação da consciência, pois materializa em sua forma e conteúdo as mais diversas linguagens.

A valorização da arte se dá por meio do conhecimento do seu referencial histórico e cultural, quando da utilização de uma linguagem livre, estética poética, dramática, suave; ou seja, poder-se-ia brincar com as estruturas lingüísticas (lexicais e literárias). É a disciplina própria para o lugar social de “dar asas à imaginação”.

#### *3.4.2 Língua Portuguesa I*

Localizada no primeiro período de todos os cursos acadêmicos da UCG, pertence ao núcleo comum e no Curso de Pedagogia Licenciatura tem quatro créditos com sessenta e oito horas/aulas. Sua ementa prevê o “desenvolvimento da capacidade de leitura, de análise e de produção textual a partir dos elementos constitutivos do texto na elaboração do ensaio acadêmico e do relatório, bem como o exercício das técnicas de síntese textual, observando-se as normas gramaticais vigentes”. Seu objetivo é tratar do instrumento do conhecimento: a língua. Desenvolver a leitura e a produção textual com suas possibilidades de interpretação, resumos e ampliações e apresenta a necessidade de revisão dos suportes gramaticais. Todavia, senti falta da indicação de obras mais elaboradas, como livros para resenhas, leituras e debates sobre seus conteúdos. Considero, também, que essa disciplina tem poucos créditos para um curso formador de profissionais da educação.

A linguagem, concebida em sua dimensão oral, conta com recursos externos ao uso exclusivo da palavra, contando com a expressão corporal (gestual), informalidade gramatical e variedades lingüísticas (regionalismo), mas na escrita alguns cuidados são necessários. Para trabalhar a linguagem enquanto capacidade humana de

expressão, registrando-a com clareza, objetividade, coesão e coerência, conta apenas com 4 créditos, como já foi citado.

Sua proposta é proporcionar ao universitário mecanismos indispensáveis ao desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão e espírito crítico, interpretar e produzir textos (síntese, esquema, resumo, relatório, ensaios acadêmicos); além de demonstrar domínio de comunicação escrita construindo seus textos com correção e clareza da linguagem, seguindo a norma gramatical. Creio que “Língua Materna”, aqui “Língua Portuguesa I”, por ser instrumento normativo da linguagem deveria ser trabalhado em outros períodos dos cursos de graduação e principalmente de pedagogia.

Estudar essa disciplina sob a ótica bakhtiniana, pressupõe um trabalho com signos em um terreno interindividual, ou seja, usa a palavra, como signo puro e neutro. Puro, quando é específico de uma criação ideológica e neutro em relação a qualquer função ideológica específica, ou seja, serve a qualquer ideologia (BAKHTIN, 2006, p.37)

### *3.4.3 Educação, Comunicação e Mídias*

A presente disciplina esta destinada ao terceiro período e a todas as licenciaturas, inclusive pedagogia com uma carga horária de sessenta e oito horas aulas ou quatro créditos. Tem como ementa: “Relação entre a educação e a comunicação utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas e sociais-limites e possibilidades. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias”. Com o objetivo de refletir sobre a relação existente entre Educação, Comunicação e Mídia e o uso de recursos tecnológicos comunicacionais no processo ensino aprendizagem, que se desdobra nos objetivos específicos.

Essa disciplina é constituída por um elenco de temas que implicam a utilização de tecnologias para facilitar a formação de um sujeito crítico e autônomo, mas “antelado” com o mundo, virtualmente falando. Por isso, identifica as novas concepções de ensino e de aprendizagem e seus pressupostos pedagógicos na perspectiva de melhor utilização dos diferentes recursos tecnológicos comunicacionais, destaca as possibilidades e limites do uso desses recursos na educação.

A análise dessa disciplina aponta para a utilização das tecnologias de comunicação e informação dentro de uma visão inovadora e participante de educação

presencial e não presencial, possibilitando trabalhar o conteúdo programado em sala de aula (presencial) ou *on-line* (não presencial). A formação de um sujeito crítico aqui, depende do entendimento dessa relação: educação, comunicação e mídia, contextualizando a presença da tecnologia da informação e da comunicação nas áreas sociais e educacionais, com uma linguagem própria do processo educacional e das tecnologias midiáticas. É nesse sentido que se integra ao campo da pedagogia termos próprios a práticas educativas vivenciadas em ambientes virtuais de aprendizagem (*software*, páginas *web*, *e-learning*). Amplia-se o uso de práticas laboratoriais (internet, ferramenta de navegador, páginas de busca, realização de pesquisa), de aplicativos (editor de texto e de apresentação) e a busca por software educacionais (tutoriais, jogos, simuladores).

#### 3.4.4 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I

É uma disciplina desenvolvida no terceiro período com quatro créditos e uma carga horária de sessenta e oito horas/aulas, cuja ementa trata das “contribuições das diversas áreas da Lingüística para a compreensão do processo de aquisição de linguagem”. Conta com vários objetivos, tais como: 1. Conhecer o aparato teórico da análise lingüística com vistas a compreender o fenômeno da aquisição dos processos lingüísticos nos níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico; 2. Conhecer a natureza e funcionamento do sistema lingüístico (unidades, mecanismos relacionais e caráter simbólico) com vistas à aquisição da língua oral e escrita. 3. Verificar as dimensões pragmáticas, interativas e discursivas da aquisição da língua materna, para além das estruturas lingüísticas; 4. Conscientizar-se dos efeitos da escrita sobre o desenvolvimento humano e a importância da mediação do professor – também leitor e co-autor – na formação do aluno leitor e autor por meio da organização de situações de aprendizagem significativas de leitura e escrita (de produção de textos); 5. Situar o lugar do ler e do escrever no quadro do desenvolvimento humano como um todo, com base numa concepção sócio-histórica e dialógica de linguagem.

No desdobramento da disciplina *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I, II, e III* que são trabalhadas em três semestres consecutivos, aprofunda-se o estudo deste conceito, abordado em diferentes referenciais teóricos. Cabe destacar que esse conjunto de disciplinas substituem as disciplinas *Alfabetização I e I*, presentes

na matriz curricular anterior, dando concretude às novas discussões referentes à aquisição e ensino da língua materna.

Na *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I*, objetiva-se de modo gradual conhecer e compreender o fenômeno dos processos lingüísticos nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, tendo em vista a aquisição da língua oral e escrita, bem como verificar as dimensões pragmáticas, interativas e discursivas da língua materna, propondo a conscientização dos efeitos da escrita sobre o desenvolvimento humano. Discute a importância da mediação do professor, também leitor e autor, na formação do estudante leitor e autor, por meio da organização de situações de aprendizagem significativas de leitura e escrita, ou seja, produção de textos, situando o lugar do ler e escrever no quadro do desenvolvimento humano como um todo.

Apresenta um tratamento pedagógico da lingüística como ciência da linguagem com um estudo aprofundado da teoria de Saussure, destaca a abordagem realizada pela Psicolingüística, em que se discute a relação linguagem-pensamento proposta por Vygotsky, introduz a Fonética e Fonologia com o estudo do aparelho fonador e os denominados distúrbios da linguagem, assinala a Sociolingüística focalizando os conceitos de norma, língua, fala e variação lingüística, discute a proposta da Análise do Discurso (AD), ressaltando a relação língua/ideologia/inconsciente, bem como a concepção enunciativa/discursiva formalizada por Bakhtin.

### *3.4.5 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II*

Disciplina programada para ser desenvolvida no quarto período, com quatro créditos, portanto com sessenta e oito horas/aulas. Tem como pré-requisito a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I. Nessa ementa a proposta é de “estudo das relações entre linguagem, cultura, educação, sociedade e das teorias e práticas historicamente constituídas sobre o processo de aquisição da linguagem”, cujos objetivos se desdobram em: 1. Discutir a relação entre cultura, linguagem, educação e sociedade e suas implicações: 2. Contextualizar e discutir as relações entre alfabetização e letramento. 3. Situar a escrita como objeto simbólico social e cultural historicamente construído pelo homem e a sua relação com o processo de aquisição da linguagem. 4. Situar a história da leitura e as práticas sociais de leitura ao longo dos séculos e a sua

relação com as concepções de leitura e o processo de aprendizagem da leitura. 5. Contextualizar a história das metodologias de alfabetização para examiná-las buscando identificar as concepções teóricas que as sustentam e suas implicações no processo de aquisição da linguagem oral, da escrita e da leitura por parte da criança, dos jovens e dos adultos. 6. Situar a história das Cartilhas e o seu objetivo no contexto da escolarização da leitura e da escrita, bem como a concepção teórica que as sustenta e suas conseqüências na formação do leitor/autor. 7. Possibilitar a compreensão de que o conceito de alfabetização vem sendo construído historicamente de acordo com o contexto sócio-político-econômico, a concepção de infância e as concepções de educação de cada época.

O referencial teórico-metodológico dessa disciplina também será desenvolvido com base em uma abordagem centrada no estudo das diferentes concepções que enfocam o estudo da linguagem e tem como ponto de partida a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos.

Dando continuidade ao estudo das concepções relativas à aquisição e desenvolvimento da linguagem, essa disciplina trata de discutir a relação entre cultura, linguagem, educação e sociedade e suas implicações pedagógicas (fracasso da escola, ensino da língua materna numa perspectiva emancipatória), Contextualiza e discute a relação alfabetização e letramento, tendo a escrita como objeto simbólico social e cultural historicamente construído pelo homem. Trata, ainda, do processo de aquisição da linguagem e situa a história da leitura, a história das metodologias de alfabetização e a história das cartilhas e o seu objetivo no contexto escolar. Finalmente, situa a alfabetização historicamente de acordo com o contexto sócio-político-econômico e as concepções de infância e de educação em diferentes épocas.

Nessa disciplina, a alfabetização e seus diferentes métodos usados no Brasil são estudados a partir das concepções de linguagem, de homem, de mundo e de sociedade com suas implicações na formação do leitor/autor de textos.

#### *3.4.6 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem III*

Disciplina a ser desenvolvida no quinto período, com quatro créditos e uma carga horária de 68 horas/aulas. Tem dois pré-requisitos: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I e II, a ementa planejada é “o estudo das concepções contemporâneas de alfabetização: pressupostos teóricos e suas expressões nas práticas

educativas”, objetivando contextualizar as concepções teóricas, contemporâneas de alfabetização para examiná-la buscando identificar suas implicações no processo de aquisição da linguagem oral e escrita por parte da criança, dos jovens e dos adultos. Re-significar o uso das práticas da oralidade, leitura e escrita no processo de aquisição da linguagem no contexto escolar. Situar e discutir as concepções de linguagem que sustentam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e alfabetização.

Essa disciplina vem coroar o estudo sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, que tratou anteriormente das relações entre linguagem e pensamento e da história das concepções de alfabetização. Nesse momento aborda as concepções teóricas contemporâneas de alfabetização, destacando a psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro), a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e as contribuições de Bakhtin na prática discursiva da sala de aula. Tais concepções teórico-metodológicas estão relacionadas aos seguintes documentos: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” e “Os Parâmetros de ação: alfabetização.”

Vygotsky, ao estudar pensamento e linguagem, constatou a complexibilidade da inter-relação entre ambos e concluiu que a “relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através da palavra” (Vygotsky, p. 190). E o uso da palavra vai depender do relacionamento sócio-cultural-histórico, pois “a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade” (VYGOTSKY, 2000, p. 190).

Vale lembrar que para esse autor: “O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade... são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (Vygotsky, 2000, p. 190) e as palavras desempenham um papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência como um todo. “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2000, 190).

A constatação desse pensamento vygotskyano possibilita uma maior compreensão do papel da escola, na vida da sociedade moderna e em consequência deixa-nos um pensamento sobre a importância das escolas formadoras de professores.

A linguagem é interdisciplinar por natureza, além do seu aspecto coletivo, pois realizada num determinado espaço físico apresenta marcas da história, da cultura, da literatura e da arte como expressão da educação e da vida dos homens alojados nesse contexto sócio-histórico.

### *3.4.7 Educação de Jovens e Adultos*

Disciplina para o sexto período com quatro créditos, com uma carga horária de sessenta e oito horas/aulas. A programação contida no plano de curso busca atender o estudante depois do tempo regular de se fazer o Ensino Fundamental. Sua ementa busca o “histórico da EJA: campanhas, movimentos perspectivas de inclusão social; EJA na educação popular e no ensino regular; políticas de EJA: planos nacional, estadual e municipal; processos teórico-metodológicos”. Com objetivos de estudar a educação como prática social e direito público e a EJA como direito de cidadania e dever do Estado; Caracterizar a política de EJA no Brasil nas dimensões sócio-históricas; Apreender no processo histórico de EJA, como se situam o Estado de Goiás e, particularmente, o município de Goiânia; Analisar a formação de educadores de jovens e adultos, na correlação com concepções pedagógicas; Analisar obras de Paulo Freire, objetivando conhecer sua importância para a EJA não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo; Conhecer os sujeitos de EJA e sua realidade de trabalhadores em formação; Vivenciar as atividades das Práticas Educativas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos, relacionando-as à Educação de Jovens e Adultos.

A EJA objetiva estudar a educação a partir da prática social. É uma disciplina que contextualiza as necessidades metodológicas e históricas do aluno e tem como suporte teórico-metodológico a obra de Paulo Freire, detendo-se em suas elaborações e ressaltando sua importância no Brasil e em outros países do mundo.

Seu conteúdo é amplo, pois trata da política do EJA, a história, os sujeitos envolvidos com a legalização tanto municipal (Goiânia), estadual (Goiás) e nacional (Brasil-Constituição Federal/88, LDB n. 9304/96 e Resoluções posteriores).

Com essa disciplina, objetiva-se a formação de um profissional que possa atender adultos que retornam a escola.

### *3.4.8 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa*

Disciplina para o sexto período, conta com cinco créditos para desenvolver a teoria e 1 crédito para exercer a prática, totalizando 6 créditos. Trabalha com a ementa “abordagem teórico-metodológica da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva interdisciplinar”. Seus objetivos estão colocados assim: 1 – repensar a prática de ensino procurando compreender a

importância da Língua Materna e o seu papel na formação do aluno; 2 – trabalhar uma metodologia que melhor atenda as necessidades do ensino de língua portuguesa em preparação a uma prática pedagógica transformadora; 3 – constatar como se processa o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura brasileira na escola-campo; 4 – acompanhar a evolução da aprendizagem, assessorar um professor de classe nas atividades docentes e dirigir o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A Língua Portuguesa, na sua condição de língua materna, é a disciplina que serve de instrumento, lingüístico para as outras disciplinas, por isso passa a ser o veículo da interdisciplinaridade, o que lhe dá um caráter de muita importância, pois o tratamento teórico e metodológico da mesma propicia lançar um olhar crítico sobre a realidade e tentar resolver as questões pedagógicas do ensino e da aprendizagem.

### **3.5 Uma análise possível**

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o compromisso das instituições formadoras de professores deve partir da formação de consciência de sujeitos e, para tanto, o uso da linguagem assume um papel de destaque, porque ao compreender as diversas linguagens usadas pela comunidade, é possível perceber as diversas produções culturais, expressar o pensamento de maneira lógica e coerente, comunicando idéias, conhecimentos e fantasias.

Ao estudar os planos de curso das disciplinas citadas no Curso de Pedagogia, conforme seu PP – março de 2005, observamos a intenção do EDU/UCG em promover uma educação interdisciplinar, tratando o uso da linguagem como elemento constitutivo de uma sólida formação teórica.

Ao analisar a estrutura curricular apresentada no PP verifica-se que, de modo geral, há um estudo da Linguagem em inúmeras disciplinas, tornando a teoria e a prática inseparáveis. São oito disciplinas que destacam em suas ementas o tratamento específico da linguagem. De modo gradual, a ementa, os objetivos e o conteúdo programático possibilitam ao futuro professor um maior aprofundamento do tema.

O elenco dessas disciplinas oferece um arcabouço teórico bem delineado na visão de um processo educacional, onde os conceitos de discurso, linguagem e comunicação servem de base para o currículo proposto.

Percebe-se na Matriz Curricular de 2004 alguns avanços, como a inserção da Prática Educativa (405 h), das Disciplinas de Formação Geral (1.800 h) e

das Disciplinas de Formação Pedagógicas Comuns às Licenciaturas (240 h), uma vez que essas propiciam ao estudante o estudo das teorias e a vivência no ambiente prático, com o apoio do professor orientador.

A mudança sócio-cultural do estudante depende da maestria com que se usa a linguagem para “navegar” pelo mundo. Vygotsky, ao introduzir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, estabeleceu a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial; determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1984, p. 97). Podemos considerar que a organização dada às disciplinas leva em conta tal orientação. As propostas pedagógicas de formação de professores devem se orientar de modo gradual, no sentido de provê-los de conhecimentos, habilidades e atitudes que os capacitem para o educar e o cuidar, promovendo a interação entre as áreas do conhecimento e a vida cidadã.

O Projeto Pedagógico do Departamento de Educação contempla uma relação entre ensino, pesquisa, extensão e serviços, além de utilizar mecanismos de implantação, implementação e avaliação do projeto. Há, portanto, a preocupação com o trabalho pedagógico na universidade, mas também com a comunidade fora dos muros da universidade, atendendo à dimensão sócio-cultural das crianças, jovens e idosos.

### **3.6 O Projeto Pedagógico e o Plano de Ação**

O Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia – março de 2005 desdobra-se em Plano de Ação por período, como é o caso do Plano de Ação – 2006/1 (anexo).

Nesse Plano de Ação, implementa-se uma gestão de forma planejada, democrática e participativa, considerando que enfrentar a realidade de forma coletiva proporciona maiores êxitos à sua função e ou missão. Prevê reuniões semanais de professores para planejar, discutir e avaliar constantemente a sua prática pedagógica. É um plano que não está pronto e acabado, mas se constitui em um instrumento de trabalho, para se alcançar um objetivo maior, que é a formação com qualidade das alunas do Curso de Pedagogia. (UCG – Plano de Ação – 2006/1, p.1).

Os professores devem estar atentos às dificuldades e necessidades dos estudantes, situando-os no contexto sócio-político-econômico-cultural-escolar, e reconhecendo que suas posturas refletem as influências do meio e suas condições

sociais e econômicas. Essas práticas são também determinantes para o oferecimento de atividades que promovam uma maior acesso desses alunos aos bens culturais.

O planejamento das atividades educativas são realizadas com os professores, permitindo momentos avaliativos em que se tem como pauta a realidade de vida dos estudantes. Tal processo possibilita, de forma contínua, as adequações dos planejamentos. Numa pesquisa realizada entre os professores algumas dificuldades foram elencadas:

a) Dificuldades apresentadas pela maioria dos estudantes: com a leitura, a escrita e a oralidade; em relacionar teoria e prática no conteúdo de cada disciplina; de superar o senso comum; em compreender o papel da universidade; em utilizar o livro; em aproveitar o capital cultural.

b) Características da maioria dos estudantes: trabalhadores; egressos de escola pública e cursos supletivos sem preparo para ingressar na universidade; portanto sem clareza do seu papel; sem postura acadêmica adequada ao trabalho universitário; não desenvolveram o hábito de refletir, pensar e criar; têm uma visão fragmentada de mundo, da realidade, do contexto sócio-político-econômico-cultural-histórico, no qual se encontram inseridos.

Tendo em vista tais considerações, na base dos objetivos e ações apresentadas no plano, encontra-se a preocupação em trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade nas atividades de sala de aula, visando superar as dificuldades individuais e do grupo, propiciando a relação teoria e prática, objetiva-se que os estudantes compreendam a realidade educacional e mudem seu capital cultural.

O Curso de Pedagogia vem sofrendo transformações ao longo da história, adequando-se a novas realidades e legislações, mas as teorias vygotskyana e bakhtiniana concluem que nada, em ciências humanas, pode ser dado como concluído, e a exemplo dessas adequações encontra-se o Curso de Pedagogia da UCG. Seu PP analisado é correspondente aos anos de 2004 a 2006 e nele pudemos perceber a preocupação em trabalhar a linguagem. O PP é um texto criado, registrando o diálogo entre a sociedade acadêmica (alunos, professores e gestores) e a sociedade civil (a comunidade goiana). É um diálogo que continua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do tema “a linguagem na formação do pedagogo: projeto pedagógico do curso de pedagogia da UCG” permitiu uma investigação bibliográfica, em que foram consultados documentos oficiais, tais como: LDB n. 9.394/96, Pareceres do CNE/CP de n. 5/2005 (define Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), e n. 3/2006 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; livros que trazem o referencial teórico: obras de Vygotsky e Bakhtin, e, documentos da UCG: Projeto Pedagógico/2005, Matrizes Curriculares de 1994, 2004 e 2007 e Plano de Curso/2006, Plano de Ação e Plano Estratégico de Gestão Participativa – PEPG.

Procurávamos uma resposta à questão: como o Curso de Pedagogia/UCG considera a linguagem na formação do pedagogo? Para respondê-la, verificamos a situação dos cursos de Pedagogia no cenário nacional, tentando situar o pedagogo no espaço e no tempo, considerando sua realidade sócio-cultural. Encontramos uma história de lutas em busca de uma identificação e valorização profissional, por parte dos educadores, desde a criação da Pedagogia (1939) até a instituição das diretrizes curriculares para a graduação em Pedagogia (2006).

Com a normatização do Curso de Pedagogia, resolveram-se alguns conflitos que acompanharam a profissão por muitos anos, tais como: formação de especialistas em educação, dicotomia bacharelado/licenciatura, pedagogos x professores das disciplinas específicas do conhecimento. Os pedagogos eram professores do Curso Normal em nível de Segundo Grau (ou Ensino Médio), agora, todos são professores. Para a especialização ficaram reservados os cursos de pós-graduação. O Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura tem como objetivo preparar professores para o ensino na Educação Infantil, focalizando o “educar e cuidar” e lecionar para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de instrumentalizá-lo para o exercício da docência “nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP n. 1 de 15/05/2006, art. 2º), propiciando-lhes condições de planejar, executar e avaliar atividades educativas”.

Esta pesquisa bibliográfica é unitária por tratar de um assunto da área das ciências humanas, por isso focalizou o estudo na formação do pedagogo, no uso da linguagem e na análise do Curso de Pedagogia – EDU/UCG via PP – 2005, sem preocupações em defesa de uma ideologia ou uma verdade científica.

A formação de professores, principalmente do pedagogo é preocupação da educação por acompanhar e compreender a luta da categoria, desde o descobrimento do Brasil, com avanços e recuos da profissão, abrindo um amplo debate a partir de 1932, em o Manifesto dos Pioneiros da Educação, mas que se intensificou a partir de 1980, com o Movimento Nacional, organizado pelos professores. E a profissão se normatizou com os Pareceres do Conselho Nacional de Educação de n. 5/2005 aprovado em 13 de dezembro de 2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Verificada a legalização do curso de graduação, ou seja, formação básica para o professor da Educação Básica, buscou-se um referencial teórico que pudesse respaldar o trabalho pedagógico num paradigma mais atualizado e pertinente para entender o papel e o uso da linguagem na formação do sujeito, por isso optou-se pelas teorias da concepção sócio-histórica de Vygotsky e da dialogia de Bakhtin como já foi dito anteriormente, para com esse arcabouço teórico, tentar unir o que há na lei, as concepções citadas e o PP/UCG, na perspectiva de encontrar novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem.

A concepção Vygotskyana coloca todo processo educativo como dialético, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (VYGOTSKY, 2000, p.62) para posterior desenvolvimento simultâneo, valorizando a ação do sujeito no meio em que vive por representar a cultura do seu povo; portanto o caráter social e histórico do ensino-aprendizagem é coletivo. Verificase que a linguagem interna é o arquivo do conhecimento da linguagem externa e que o conhecimento ocorre em três níveis: objeto real, potencial e zona do desenvolvimento proximal. Compreende-se, também, que: a escola é um excelente local para se freqüentar; o estudante é o sujeito e o objeto da própria aprendizagem e o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem.

A bakhtiniana, é uma concepção que trata a linguagem como instrumento do discurso e do diálogo. Defende que a linguagem é coletiva, porque ao ser usada por

um emissor na montagem da mensagem conta com o conhecimento do receptor. O diálogo é dialético e coletivo, por propiciar o confronto das idéias garantido a continuidade da conversa que une, enriquece e estabelece a comunicação entre os homens. Sua concepção é dialógica, podendo influenciar as atitudes discursivas da sala de aula.

Essas duas concepções oferecem um novo paradigma para o trabalho da sala de aula, porque permite verificar a ressonância na atitude dos estudantes, uma vez que são eles os construtores do próprio conhecimento numa ação objetiva e subjetiva do processo ensino e aprendizagem. Por último, analisando o Projeto Pedagógico PP/EDU/UCG – março de 2005, com apoio do PEGP Plano Estratégico da Gestão Participativo – PEGP e as matrizes curriculares de 1994, 2004 e 2007 (anexos) foi possível analisar como é tratada a linguagem na formação do pedagogo, compreendendo o papel da linguagem na formação da consciência simbólica, na constituição do sujeito, nas significações dos signos e nos sentidos dos objetos e das ações; também, na aquisição do conhecimento e na interlocução, que promove a comunicação. Foi uma oportunidade única para conhecer como está o tratamento com a linguagem.

Se se tomar como elemento de interpretação a grade curricular de 1994/2, pode-se observar uma prioridade e uma diferença de enfoque no que se refere às disciplinas que versam sobre o estudo da linguagem em suas diferentes vertentes.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia de 1994/1 traz as disciplinas: História da Educação I e II, Língua Portuguesa I, Sociologia Geral, Antropologia Cultural, Tópicos de Filosofia, Atividades interdisciplinares I, II, III, IV, V, VI, VII; Estatística Aplicada à Educação, Pensamento Científico e Pesquisa Educacional, Teologia, Informática e Educação, Sociologia e Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Psicologia da Educação I, Teorias da Educação, Didática Fundamental, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação P, Biologia Educacional, Educação Artística e Recreação, Didática de Português, Didática de Matemática, Didática de Ciências, Didática de História e Geografia, Monografia, Alfabetização I e II, Educação Escolar, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I e II, Ação Psicopedagógica, Educação e Trabalho; e, Especialização. Essas disciplinas computam 2.970 horas.

Nesse elenco de disciplinas percebe-se a inclusão das Atividades Interdisciplinares em todos os períodos do curso. Pelo encadeamento e seqüência das

disciplinas, percebe-se, também, que o conhecimento põe-se gradualmente, além de ser informado nas várias áreas do saber. Nessa grade, a Alfabetização I e II tratou basicamente da Educação Infantil, na modalidade da pré-escola (ou seja o pedagogo já era tratado como professor da pré-escola e séries do 1º grau).

Vale destacar que essa grade é anterior à LDB nº 9.394/96, antecedendo-lhe, portanto, o atendimento às questões de alfabetização e inclusão, pois a criança começava a vida escolar a partir de 6 anos de idade. Com a LDB, incluiu-se a Educação Infantil e a criança passou a ter direito à escola a partir de zero ano, ou seja, ganhou direito à creche.

Em relação à antecipação do tratamento dado à Educação Infantil pela UCG, pensamos ser possível afirmar uma atualidade da universidade com os discursos sociais, bem como o comprometimento dos seus profissionais contemplando como público alvo prioritário, a criança. Momento em que o cenário educacional brasileiro era marcado pelos conceitos de “psicogênese” e “letramento” propostos por Emília Ferreira (1999) e Magda Soares (2004).

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2004/1 é sucessora da anterior em dez anos. Algumas mudanças foram necessárias para ajustar ao novo momento sócio-histórico, como a inclusão de disciplinas Educação, Comunicação e Mídia, Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I, II, III; Educação de Jovens e Adulto. Atividade Científico-Culturais; Práticas Educativas, (405 h totalizadas) em todos os períodos e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa e o Estágio Supervisionado que dobrou a carga horária. É essa Matriz Curricular, desenvolvida pelo PP/EDU/UCG – março de 2005, que estudamos nesta dissertação. Esse elenco de disciplinas deixa perceber a diferença desse currículo ao priorizar o uso da linguagem que oferecendo oito disciplinas que tratam especificamente do discurso, comunicação, texto, linguagem, produção de texto etc, referenda as teorias sócio-históricas e dialógica.

A partir de 2007/1, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia passou a ser outra, tendo em vista a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Poucas alterações foram feitas: incluiu Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, Pensamento Científico e Organização do Trabalho Intelectual. Inclusão e Teologia, Estatística aplicada à Educação e Formação de Professores; ampliou a carga horária de “Teorias da Educação I e II”.

Como já foi dito, a proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da UCG que se realizou em 2004 e o Projeto Pedagógico (2005) são ações que atendendo à necessidade sócio-política da época, acabou por fazer a adequação aos Pareceres, Decretos e Resoluções posteriores a LDB 9.394/96 como de um processo contínuo de avaliação realizado pelo EDU em relação ao Curso de Pedagogia (PP/EDU, 2005). Essa reformulação registra o empenho desse Departamento na busca de um aprimoramento constante das ações educativas, seja no interior da universidade seja em outros setores, como por exemplo: instituições educativas, movimentos sociais, organizações de classe, entre outros setores da sociedade. Por isso, ao apresentar um discurso permanente atualização, o Departamento de Educação/ UCG, além de acompanhar as posições das entidades representativas dos docentes universitários, promove uma revisão constante do currículo do Curso de Pedagogia, sendo que a revisão realizada em 1985 redefiniu princípios orientadores

Vale antecipar que, ainda que o PP enfatize a importância do diálogo e da interlocução no processo de elaboração das ações previstas, no que se refere à presença de princípios teórico-metodológicos que discutem a importância dada a linguagem na formação do professor/pedagogo, não foi possível observar no Documento referências mais explícitas em relação a esse aspecto, cujo destaque poderá ser observado essencialmente na escolha do elenco de disciplinas apresentadas na matriz curricular.

O currículo proposto nesse PP é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que implica habilitá-los para atuarem em diferentes faixas etárias, assim como para o ensino formal e não-formal, escolar e não escolar. Tendo como área de concentração a docência orientada pela compreensão da organização do trabalho pedagógico, com ênfase na alfabetização.

O EDU/UCG, ao reformular a Proposta do Curso de Pedagogia considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconizam a Educação Infantil como espaço pedagógico para “educar e cuidar”, reconhecendo-a como importante fase do processo de escolarização. Por isso, ao propor a formação do pedagogo, profissional responsável pela educação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a matriz curricular toma a criança de forma concreta com seu modo de vida e a sua cultura, compreendendo-a como sujeito histórico, produtor de cultura, constituído pela linguagem e inserido numa sociedade concreta. Diante dessas considerações, a formação de professores para trabalhar esses níveis escolares tem

necessidade premente de estabelecer uma relação entre as teorias da aquisição da linguagem, que foi contemplado nesse PP.

No PP acompanhamos algumas disciplinas na exposição das ementas, objetivos e conteúdos programáticos e constatamos alguns avanços; porém, consideramos que poder-se-ia fazer mais uso de recursos didáticos e de maior carga horária para melhorar algumas disposições de algumas disciplinas, como é o caso de Língua Portuguesa.

No cômputo geral, a pesquisa foi interessante porque promoveu o encontro com Vygotsky e Bakhtin e permitiu um olhar analítico sobre o Curso de Pedagogia/UCG, mas o estudo não acaba aqui, pois o interesse continua e o diálogo também. Este é um momento concluído, que abre as portas para outras possibilidades de estudo, conforme a teorização das concepções sócio-histórica e dialógica, que apregoam que em ciências humanas nada é acabado e concluído; há sempre novas posturas e nova forma de dizer, considerando os diferentes personagens (teóricos) e seus olhares. É um diálogo que não termina.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1995

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003

BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-chaves*. São Paulo, SP: Contexto, 2005

BRZEZINSKI, Íria. *A Formação do Professor para o Início da Escolarização*. Goiânia: Ed. UCG, 1987

\_\_\_\_\_. *Movimento Social de Educadores: Participação na Laboração dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação. Artigo in Anais do “Congresso Brasileiro de História da Educação”*. Natal, 2002

\_\_\_\_\_. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004

\_\_\_\_\_. Et all. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação E Sociedade*. Vol. 27 nº 96. Campinas, out/2006, p.819-836.

CAMBI, Franco; Tradução de Álvaro Lorencini. *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999

DANIELS, Harry (org). *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999

DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, RS; Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2004

\_\_\_\_\_. Vygotsky e Bakhtin, *Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, SP: Ática, 2003.

FREITAS, Raquel A.M.M. *Cultura e Aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura*. In *Educativa* – V. 7, nº 2, p. 335-351, Jul-dez. Goiânia, Go: UCG, 2004

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, SP: Ática, 2004

\_\_\_\_\_. *A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber*. In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (org). 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003

LIBÂNEO, José Carlos. *A Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico – social dos conteúdos*. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1985

\_\_\_\_\_. *Entrevista*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, sp; Cortez, 2003

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educação & Sociedade. SP: CEDES, v. 27 nº 96, p. 843-876, 2006

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002

LÜDKE, Menga. *Educação & Sociedade*. Nº 68. Campinas, ano XX, dez/99, p.278-296

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

MOLON, Suzana Inês. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*, Petrópolis, RJ. Vozes, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003

MORATO, Edwiges Maria. *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo, SP: Plexus Editora, 1996

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. *Educação & Sociedade*. Nº 68. Campinas, ano XX, dez/99, p.109-125

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004

VAL, Maria das Graças Costa. *Redação e Textualidade*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999

VEER, René Van Der; VALSINER, Jean. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et all. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas, SP: Papyrus, 1997

VIGOTSKY, S. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001

\_\_\_\_\_ *Thought and Language*. Tradução A. Kozulin. Cambridge, Mass, Mit Press, 1934-1986

\_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_ *Formação Social da Mente*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988

\_\_\_\_\_ ; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996

WEBER, Silke. *Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil*. Educação & Sociedade. Vol. 24, nº 85, Campinas, SP: dezembro 2003

## **ANEXOS**